



**UNIVERSIDAD
DE GRANADA**

Programa de Doctorado Lenguas, Textos y Contextos

Departamento de Traducción e Interpretación

Tesis doctoral

**Las creencias de autoeficacia del estudiantado de
Traducción: una radiografía de su desarrollo**

María del Mar Haro Soler

Directora: Dra. Catherine Way

Granada 2018

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: María del Mar Haro Soler
ISBN: 978-84-9163-989-3
URI: <http://hdl.handle.net/10481/53590>

To whom I love

[T]he purpose is our guiding star. If we follow it, it keeps us on track. If we are clear about it all along the way, we are more efficient and effective [...]. The purpose influences everything (Krueger y Casey 2015: 139).

AGRADECIMIENTOS

A la Dra. Catherine Way, directora de este trabajo, por su ayuda, tiempo y esfuerzo, por sus sabios consejos, por su apoyo en los momentos más complicados, por acompañarme y guiarme en mi formación como investigadora y como docente.

A los compañeros del Departamento de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada, por ser partícipes de mis primeros pasos en la comunidad académica.

A María Ángeles Grande, por la magnífica coordinación del Programa de Doctorado Lenguas, Textos y Contextos y por su cercanía con y preocupación por los doctorandos.

Al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, por permitirme disfrutar de un contrato de Formación de Profesorado Universitario que ha hecho posible el desarrollo de esta tesis doctoral y el comienzo de mi andadura como docente.

A la Dra. Dorothy Kelly, por despertar en mí el amor por la formación de traductores, por ser fuente de inspiración y por las numerosas oportunidades que me ha ofrecido para crecer como investigadora y docente.

A los miembros del Institute for Applied Linguistics de Kent State University, en especial a la Dra. Isabel Lacruz, por hacer de mi estancia en Kent una experiencia personal y profesional de inestimable valor.

Al Dr. Don Kiraly, por hacer de mi estancia en Johannes Gutenberg Universität Mainz una experiencia sumamente enriquecedora. Mi más sincero agradecimiento por el trabajo colaborativo en el que nos embarcamos, por la inolvidable experiencia docente que pude vivir durante mi estancia en Germersheim, por nuestras reuniones sobre esta tesis, por los constantes consejos, por su interés en esta investigación, por su generosidad. Gracias también al Dr. Sascha Hoffmann, por hacer posible mi estancia en la citada universidad y por preocuparse de que fuese lo más agradable posible.

A todos los estudiantes y profesores que desinteresadamente participaron en el estudio que se presenta en estas páginas. Sin ellos esta investigación no existiría.

Gracias a Juan, a Alberto y a Oli, por su amistad y por su confianza en mí. Gracias a Anne, sin la que Kent no hubiera sido tan divertido. Gracias a María Gracia, compañera y amiga en esta andadura doctoral. Gracias también a Mari, Sophi y Houda, cuya amistad no solo ha traspasado las fronteras del aula, sino cualquier frontera terrenal que nos separe.

Gracias a todos los que mostraron su interés en el trabajo que aquí se presenta, a los que han estado pendientes de su evolución y de mi evolución, a los que me han mostrado su apoyo hasta llegar a la meta.

En especial, gracias a mi hermana, por acompañarme a lo largo de mis veintiocho años de vida, los cuales ha hecho mucho más fáciles. Gracias a mi padre, por su ayuda y motivación durante toda mi formación. Gracias a mi madre, porque sin ella no sería quien soy. Gracias a José Carlos, por recorrer el camino de la vida junto a mí, por apoyar mis decisiones y animarme a volar.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Lista de siglas y abreviaturas	xvii
Lista de tablas	xix
Lista de gráficos	xxiii
1. Introducción	1
1.1. Objeto de estudio y justificación	1
1.2. Objetivos	2
1.3. Enfoque metodológico	3
1.4. Estructura	5
1.5. Notas ortotipográficas	6
PARTE I: REVISIÓN DE ANTECEDENTES	
2. ¿(Creencias de) autoeficacia?	11
2.1. Definición y propuesta terminológica: de <i>autoeficacia</i> a <i>creencias de autoeficacia</i>	13
2.2. Las creencias de autoeficacia versus otros conceptos similares	13
2.2.1. La autoconfianza	13
2.2.2. La autoestima	16
2.2.3. El autoconcepto	16
2.3. Recapitulación	18
3. Las creencias de autoeficacia en la Teoría Social Cognitiva de Bandura (1986, 1987, 1997)	19
3.1. El modelo de determinismo recíproco	19
3.2. Fuentes	22
3.2.1. Experiencia directa	22
3.2.2. Aprendizaje vicario	22
3.2.3. Persuasión verbal	23
3.2.4. Estados fisiológicos y emocionales	23
3.3. Efectos	23
3.3.1. Elección de actividades y situaciones	24
3.3.2. Esfuerzo y persistencia	25
3.3.3. Patrones de pensamiento y reacciones emocionales	25
3.3.4. Procesos cognitivos y motivacionales	25
3.4. Contextualización adicional de las creencias de autoeficacia	26

3.4.1. Aplicación del modelo de competencia consciente (Howell 1982) a las creencias de autoeficacia	26
3.4.2. Autorregulación del aprendizaje, <i>feedback</i> y creencias de autoeficacia	28
3.5. Recapitulación	29
4. Antecedentes del estudio de la confianza del traductor	31
4.1. Estudios previos sobre la autoconfianza del traductor	32
4.2. Estudios previos sobre las creencias de autoeficacia del traductor	35
4.3. Recapitulación	40
 PARTE II: ESTUDIO EMPÍRICO	
 PRIMERA FASE: ESTUDIO EXPLORATORIO	
5. Las creencias de autoeficacia en la formación de traductores: la percepción del estudiantado y del profesorado	45
5.1. El grupo de discusión como técnica de investigación cualitativa	46
5.1.1. Definición	47
5.1.2. Características	48
5.1.2.1. Características externas	49
5.1.2.2. Características internas	51
5.1.3. Etapas del desarrollo del grupo de discusión	54
5.1.4. Ventajas y limitaciones	55
5.1.5. Fases del proceso de investigación basado en grupos de discusión	56
5.1.5.1. Primera fase: fase exploratoria	57
5.1.5.2. Segunda fase: preparación de la estrategia y planteamiento global	57
5.1.5.3. Tercera fase: aplicación del grupo de discusión	59
5.1.5.4. Cuarta fase: análisis e interpretación de la información obtenida	60
5.1.5.5. Quinta fase: verificación de conclusiones. Validez y fiabilidad del grupo de discusión	62
5.1.5.6. Sexta fase: informativa	64
5.1.6. Recapitulación	64
5.2. Diseño y aplicación del grupo de discusión en nuestro estudio	64
5.2.1. Preparación de la estrategia	65

5.2.1.1. Determinación del grupo diana	65
5.2.1.2. Tamaño del grupo y número de reuniones	66
5.2.1.3. Duración de la reunión	66
5.2.1.4. Fecha y lugar de celebración	67
5.2.1.5. Diseño del guion de preguntas	67
5.2.2. Aplicación de la estrategia	70
5.2.2.1. Captación de los participantes	70
5.2.2.2. Celebración de los grupos de discusión	71
5.2.2.3. Tratamiento, análisis e interpretación de la información	73
5.2.2.4. Evaluación de la calidad del estudio	74
5.3. Resultados	76
5.3.1. La percepción del estudiantado	76
5.3.1.1. Atención que reciben las creencias de autoeficacia en la formación	76
5.3.1.2. Desarrollo de las creencias de autoeficacia de los estudiantes	77
5.3.1.3. Agentes que han influido en el desarrollo de las creencias de autoeficacia de los estudiantes	78
5.3.2. La percepción del profesorado	85
5.3.2.1. La importancia de las creencias de autoeficacia en la formación de traductores	86
5.3.2.2. Prácticas que pueden repercutir en las creencias de autoeficacia del estudiantado	87
5.3.3. Recapitulación	91

SEGUNDA FASE: ESTUDIO CUASI-EXPERIMENTAL DE CAMPO

6. Conceptualización de la investigación	95
6.1. Objetivos	95
6.2. Hacia el diseño del estudio	96
6.3. Entorno en el que desarrollamos nuestro estudio	99
6.4. Enfoque metodológico y técnicas de recolección de datos	101
6.4.1. La entrevista	102
6.4.2. La observación en el aula	102
6.4.3. La encuesta	103
6.4.4. El grupo de discusión	103
6.5. Paradigmas de investigación	104
6.6. Recapitulación	105

7. Diseño y aplicación de instrumentos de recolección de datos e identificación de prácticas objeto de estudio	107
7.1. Las entrevistas previas con el profesorado: guion semi-estructurado de preguntas y celebración	107
7.2. La observación en el aula: diseño y aplicación de la Ficha de Observación	110
7.3. Diseño y aplicación del cuestionario	114
7.3.1. Establecimiento y operacionalización de objetivos	115
7.3.2. Planificación del contenido del cuestionario y formulación de preguntas	117
7.3.2.1. La escala de creencias de autoeficacia del traductor	121
7.3.3. Planificación de la muestra	124
7.3.4. Validación del cuestionario: validez y fiabilidad	124
7.3.4.1. Revisión del cuestionario por un panel de expertos	125
7.3.4.2. Pilotaje	127
7.3.5. Distribución del cuestionario	130
7.4. Recapitulación	131
8. Informe de resultados recopilados mediante el cuestionario	133
8.1. Análisis de los resultados recopilados mediante la sección A del cuestionario: perfil de los estudiantes que conforman la muestra	133
8.1.1. Tamaño de la muestra total y grupal	133
8.1.2. Sexo y edad	134
8.1.3. Universidad de origen	134
8.1.4. Perfil lingüístico	135
8.1.5. Asignaturas de traducción especializada cursadas con anterioridad a TEAB	136
8.1.6. Asignaturas de traducción especializada cursadas al mismo tiempo que TEAB	139
8.1.7. Realización de prácticas laborales	141
8.1.8. Experiencia laboral	141
8.1.9. Recapitulación	143
8.2. Análisis de los resultados recopilados mediante la sección B del cuestionario: percepciones sobre la CT	145
8.2.1. Creencias de autoeficacia con respecto a la competencia comunicativa y textual	145
8.2.2. Creencias de autoeficacia con respecto a la competencia cultural e intercultural	147
8.2.3. Creencias de autoeficacia con respecto a la competencia instrumental y/o profesional	148

8.2.4. Creencias de autoeficacia con respecto a la competencia interpersonal	151
8.2.5. Creencias de autoeficacia con respecto a la competencia estratégica	154
8.2.6. Creencias de autoeficacia para traducir textos especializados en el mercado laboral según la direccionalidad	156
8.2.7. Recapitulación	157
8.3. Análisis de los resultados recopilados mediante la sección C del cuestionario: percepciones sobre la asignatura	159
8.3.1. Sentimientos al comienzo y al final de TEAB	160
8.3.1.1. Razones por las que los estudiantes experimentan sentimientos positivos al comienzo de TEAB	163
8.3.1.2. Razones por las que los estudiantes experimentan sentimientos negativos al comienzo de TEAB	166
8.3.1.3. Razones por las que los estudiantes experimentan sentimientos positivos al final de TEAB	170
8.3.1.4. Razones por las que los estudiantes experimentan sentimientos negativos al final de TEAB	174
8.3.2. Aspectos de la traducción especializada y de TEAB que llevan a los estudiantes a dudar de sus capacidades para traducir textos especializados	177
8.3.3. Prácticas que han repercutido en las creencias de autoeficacia del estudiantado durante TEAB	183
8.3.3.1. Trabajo en equipo	183
8.3.3.2. Desempeño y rotación de roles	185
8.3.3.3. Presentaciones grupales del trabajo realizado fuera del aula	186
8.3.3.4. Ficha de Gestión de Proyectos	187
8.3.3.5. Rúbricas	188
8.3.3.6. Ficha de Talón de Aquiles	190
8.3.3.7. Ficha de Autorregistro	191
8.3.3.8. <i>Feedback</i> constructivo	193
8.3.3.9. <i>Feedback</i> destructivo	194
8.3.3.10. Presentación realizada por PSC1.1/PSC2 tras cada proyecto de traducción como modo de ofrecer <i>feedback</i> constructivo	194
8.3.3.11. Persuasión verbal	195
8.3.3.12. Sistema de evaluación	196
8.3.3.13. Criterios de evaluación	199
8.3.3.14. Introducción teórica a los ámbitos temáticos objeto de la asignatura	201

8.3.3.15. Sesión de aproximación al concepto de creencias de autoeficacia	202
8.3.3.16. Experiencia de egresados	204
8.3.3.17. Tutorías	205
8.3.3.18. Otros factores que han influido en las creencias de autoeficacia de los estudiantes durante TEAB	207
8.3.4. Otros factores que a lo largo del cuatrimestre han repercutido en las creencias de autoeficacia del estudiantado	210
8.3.5. Recapitulación	211
9. Informe de los resultados obtenidos en los grupos de discusión post-asignatura	213
9.1. Diseño y aplicación de los grupos de discusión	213
9.1.1. Preparación de la estrategia	213
9.1.1.1. Determinación del grupo diana	214
9.1.1.2. Tamaño del grupo y número de reuniones	215
9.1.1.3. Duración de la reunión	215
9.1.1.4. Fecha y lugar de celebración	216
9.1.1.5. Diseño del guion de preguntas	216
9.1.2. Aplicación de la estrategia	219
9.1.2.1. Captación de los participantes	219
9.1.2.2. Celebración de los grupos de discusión	221
9.1.2.3. Tratamiento, análisis e interpretación de la información	223
9.1.2.4. Evaluación de la calidad del estudio	225
9.2. Resultados	228
9.2.1. Objetivo específico 1. Razones por las que las prácticas recogidas en la pregunta C3 del cuestionario de fin de asignatura repercuten (o no) en las creencias de autoeficacia de los participantes	228
9.2.1.1. Trabajo en equipo	228
9.2.1.2. Desempeño y rotación de roles	240
9.2.1.3. Presentaciones grupales en el aula	247
9.2.1.4. <i>Feedback</i>	265
9.2.1.5. Rúbricas	275
9.2.1.6. Ficha de Gestión de Proyectos	282
9.2.1.7. Ficha de Talón de Aquiles	288
9.2.1.8. Ficha de Autorregistro	294
9.2.1.9. Sistema de evaluación	299

9.2.1.10. Criterios de evaluación	311
9.2.1.11. Persuasión verbal	321
9.2.1.12. Introducción teórica a los ámbitos temáticos objeto de la asignatura	328
9.2.1.13. Sesión de aproximación al concepto de creencias de autoeficacia	330
9.2.1.14. Experiencia de egresados	334
9.2.1.15. Tutorías	336
9.2.2. Objetivo específico 2. Otras prácticas que han influido en las creencias de autoeficacia de los participantes durante TEAB y modo en el que lo han hecho	342
9.2.2.1. Revisión de traducciones de compañeros	342
9.2.2.2. Aprendizaje vicario	344
9.2.3. Objetivo específico 3. Prácticas que han influido en las creencias de autoeficacia de los participantes en otras asignaturas y modo en el que lo han hecho	345
9.3. Recapitulación	346
10. Triangulación de resultados: interpretación de los resultados de la escala de creencias de autoeficacia	353
10.1. Creencias de autoeficacia para comprender textos especializados en español	354
10.2. Creencias de autoeficacia para redactar textos especializados en inglés	355
10.3. Creencias de autoeficacia para utilizar fuentes de documentación especializadas	359
10.4. Creencias de autoeficacia para encontrar la terminología adecuada	360
10.5. Creencias de autoeficacia para trabajar con otros agentes del proceso traductor	363
10.6. Creencias de autoeficacia para organizar y distribuir el trabajo entre los miembros del equipo	364
10.7. Creencias de autoeficacia con respecto a la capacidad de liderazgo	366
10.8. Creencias de autoeficacia para justificar las decisiones de traducción ante el cliente	368
10.9. Creencias de autoeficacia para resolver problemas de traducción aplicando las estrategias adecuadas según el encargo	370
10.10. Creencias de autoeficacia para identificar los errores de una traducción en la fase de revisión	373

10.11. Creencias de autoeficacia para traducir textos especializados del español al inglés en el mercado laboral	375
10.12. Recapitulación	376
11. Conclusiones finales	381
11.1. Consecución de los objetivos de investigación	381
11.2. Futuras líneas de investigación	390
Bibliografía	393
Índice de contenidos, introducción y conclusiones en inglés para la Mención Internacional	419
Anexos	
Anexo 12. Cuestionario de inicio de asignatura	443
Anexo 13. Cuestionario de fin de asignatura	451
Anexos 1 a 15	CD adjunto

LISTA DE SIGLAS Y ABREVIATURAS

CT	Competencia traductora
EMT	European Master's in Translation
FTI	Facultad de Traducción e Interpretación
GDI.1	Primer grupo de discusión con participantes del grupo de intervención
GDI.2	Segundo grupo de discusión con participantes del grupo de intervención
GDSC1	Grupo de discusión con participantes del grupo de semi-control 1
GDSC2	Grupo de discusión con participantes del grupo de semi-control 2
GI	Grupo de intervención
Grado en TI	Grado en Traducción e Interpretación
GSC1	Grupo de semi-control 1
GSC2	Grupo de semi-control 2
PACTE	Proceso de adquisición de la competencia traductora y evaluación
PI	Profesor del grupo de intervención
PSC1.1/PSC2	Profesor responsable de la primera mitad del cuatrimestre en el grupo de semi-control 1 y de todo el cuatrimestre en el grupo de semi-control 2
PSC1.2	Profesor responsable de la segunda mitad del cuatrimestre en el grupo de semi-control 1
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
TAO	Traducción asistida por ordenador
TAP	Protocolos de pensamiento en voz alta
TEAB	Traducción Especializada AB (español-inglés)
TEBA	Traducción Especializada BA (inglés-español)
TM	Texto meta
TO	Texto origen
TSC	Teoría Social Cognitiva
UGR	Universidad de Granada

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Semejanzas y diferencias entre los conceptos de autoconfianza y creencias de autoeficacia.	14
Tabla 2. Semejanzas y diferencias entre los conceptos de autoestima y creencias de autoeficacia.	16
Tabla 3. Modelo de competencia consciente (Howell 1982). Adaptado y traducido de Donamsetti y Narayanan (2009: 34).	27
Tabla 4. Características que definen a los grupos de discusión (adaptada de Suárez 2005: 26).	48
Tabla 5. Agentes que pueden influir en las creencias de autoeficacia del estudiantado.	85
Tabla 6. Prácticas que pueden repercutir en las creencias de autoeficacia según el profesorado.	90
Tabla 7. Comparación de la percepción de los dos colectivos participantes en los grupos de discusión (fase exploratoria).	91
Tabla 8. Grupos en los que desarrollamos nuestro estudio cuasi-experimental y profesorado responsable.	99
Tabla 9. Prácticas que pueden influir en las creencias de autoeficacia en GI, GSC1 y GSC2.	109
Tabla 10. Tamaño de la muestra total y por grupos.	134
Tabla 11. Sexo de los estudiantes de nuestra muestra.	134
Tabla 12. Estudiantes de intercambio.	135
Tabla 13. Perfil lingüístico en TEAB.	135
Tabla 14. Experiencia académica previa a TEAB en traducción especializada.	137
Tabla 15. Denominación de las asignaturas de traducción con alto grado de especialización cursadas antes que TEAB.	138
Tabla 16. Direccionalidad de las asignaturas de traducción especializada cursadas con anterioridad a TEAB.	138
Tabla 17. Asignaturas de traducción especializada cursadas al mismo tiempo que TEAB.	139
Tabla 18. Experiencia académica en traducción especializada al finalizar el cuatrimestre en el que desarrollamos nuestro estudio.	140
Tabla 19. Número de asignaturas con elevado grado de especialización cursadas hasta el momento en el que finaliza TEAB.	141
Tabla 20. Experiencia laboral previa y mientras se cursaba TEAB.	142
Tabla 21. Experiencia laboral o en prácticas al finalizar TEAB.	143
Tabla 22. Creencias de autoeficacia (competencia comunicativa y textual).	146
Tabla 23. Creencias de autoeficacia (competencia cultural e intercultural).	147

Tabla 24. Creencias de autoeficacia (competencia instrumental y/o profesional).	149
Tabla 25. Creencias de autoeficacia (competencia interpersonal).	152
Tabla 26. Creencias de autoeficacia (competencia estratégica).	155
Tabla 27. Creencias de autoeficacia para traducir textos especializados profesionalmente según la direccionalidad.	157
Tabla 28. Sentimientos hacia TEAB al comienzo y al final de la asignatura por grupos.	161
Tabla 29. Razones que llevan a los estudiantes a experimentar sentimientos positivos al comienzo de TEAB.	164
Tabla 30. Razones que llevan a los estudiantes a experimentar sentimientos negativos al comienzo de TEAB.	166
Tabla 31. Razones por las que los estudiantes experimentan sentimientos positivos al finalizar TEAB.	171
Tabla 32. Razones por las que los estudiantes experimentan sentimientos negativos al finalizar TEAB.	174
Tabla 33. Aspectos de la traducción especializada y de la asignatura TEAB que repercuten negativamente en las creencias de autoeficacia del estudiantado.	179
Tabla 34. Sistemas de evaluación en GI, GSC1 y GSC2.	198
Tabla 35. Motivos por los que el trabajo en equipo puede repercutir (o no) en las creencias de autoeficacia y frecuencia de participantes (grupos de discusión post-asignatura) que los mencionan.	240
Tabla 36. Diferencias observadas en el modo en el que se desarrollan las presentaciones grupales en GI y GSC1.	249
Tabla 37. Percepción de los participantes de GDI.1 y GDI.2 sobre el modo en el que las presentaciones grupales influyen en sus creencias de autoeficacia.	262
Tabla 38. Percepción de los participantes de GDSC1 sobre el modo en el que las presentaciones grupales influyen en sus creencias de autoeficacia.	263
Tabla 39. <i>Feedback</i> procedente del profesorado de TEAB y su influencia en las creencias de autoeficacia de los participantes en los grupos de discusión post-asignatura.	272
Tabla 40. Rúbricas: objetivo, uso, contenido e influencia en las creencias de autoeficacia de los participantes en los grupos de discusión post-asignatura.	280
Tabla 41. Razones de la influencia de la Ficha de Talón de Aquiles en las creencias de autoeficacia de los participantes en GDI.1 y GDI.2.	293
Tabla 42. Influencia de la Ficha de Autorregistro en las creencias de autoeficacia de los participantes en GDI.1 y GDI.2.	297
Tabla 43. Sistemas de evaluación en GI, GSC1 y GSC2.	301
Tabla 44. Influencia del sistema de evaluación adoptado en GI en las creencias de autoeficacia de los participantes en GDI.1 y GDI.2.	303

Tabla 45. Razones de la influencia del sistema de evaluación adoptado en GSC1 y GSC2 en las creencias de autoeficacia de los estudiantes.	308
Tabla 46. Criterios de evaluación, cálculo de la calificación y condiciones de consulta de las pruebas de evaluación en GI, GSC1 y GSC2.	312
Tabla 47. Razones de la influencia de los criterios de evaluación adoptados en GI en las creencias de autoeficacia de los participantes de GDI.1 y GDI.2.	314
Tabla 48. Percepción de los participantes en los grupos de discusión post-asignatura sobre la influencia de los criterios de evaluación en sus creencias de autoeficacia.	320
Tabla 49. Información cualitativa sobre la influencia de la persuasión verbal en las creencias de autoeficacia de los participantes en los grupos de discusión post-asignatura.	327
Tabla 50. Razones por las que conocer la experiencia profesional de egresados repercute (o no) en las creencias de autoeficacia de los participantes de GDI.1 y GDI.2.	335
Tabla 51. Influencia de las tutorías en las creencias de autoeficacia de los participantes en GDI.1 y GDI.2.	339
Tabla 52. Influencia de la revisión de traducciones de terceros en las creencias de autoeficacia de los participantes en los grupos de discusión post-asignatura.	344
Tabla 53. Factores y prácticas que han influido en las creencias de autoeficacia de los participantes en los grupos de discusión post-asignatura con anterioridad a TEAB.	346

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Autoconcepto, autoestima, autoconfianza y creencias de autoeficacia (elaboración propia).	17
Gráfico 2. Modelo de determinismo recíproco (Bandura 1987: 44).	20
Gráfico 3. Sentimientos que experimentan los estudiantes de cada grupo al comienzo y al final de TEAB.	163
Gráfico 4. Razones por las que los estudiantes experimentan sentimientos positivos al comienzo de TEAB.	165
Gráfico 5. Razones por las que los estudiantes experimentan sentimientos negativos al comienzo de TEAB.	169
Gráfico 6. Razones por las que los estudiantes experimentan sentimientos positivos al finalizar TEAB.	173
Gráfico 7. Razones por las que los estudiantes experimentan sentimientos negativos al finalizar TEAB.	177
Gráfico 8. Influencia del trabajo en equipo en las creencias de autoeficacia del estudiantado.	184
Gráfico 9. Influencia del desempeño y la rotación de roles en las creencias de autoeficacia del estudiantado.	185
Gráfico 10. Influencia de las presentaciones grupales del trabajo realizado fuera del aula en las creencias de autoeficacia del estudiantado.	186
Gráfico 11. Influencia de la Ficha de Gestión de Proyectos en las creencias de autoeficacia del estudiantado.	188
Gráfico 12. Influencia de las rúbricas en las creencias de autoeficacia del estudiantado.	189
Gráfico 13. Influencia de la Ficha de Talón de Aquiles en las creencias de autoeficacia del estudiantado.	191
Gráfico 14. Influencia de la Ficha de Autorregistro en las creencias de autoeficacia del estudiantado.	192
Gráfico 15. Influencia de las críticas constructivas en las creencias de autoeficacia del estudiantado.	193
Gráfico 16. Influencia de la presentación realizada por PSC1.1/PSC2 tras cada encargo de traducción (críticas constructivas).	195
Gráfico 17. Influencia de la persuasión verbal en las creencias de autoeficacia del estudiantado.	196
Gráfico 18. Influencia del sistema de evaluación en las creencias de autoeficacia del estudiantado.	198
Gráfico 19. Influencia de los criterios de evaluación en las creencias de autoeficacia del estudiantado.	200
Gráfico 20. Influencia de las presentaciones teóricas sobre áreas especializadas del saber en las creencias de autoeficacia del estudiantado.	202

Gráfico 21. Influencia de la sesión de aproximación al concepto de creencias de autoeficacia en la confianza del estudiantado en su capacidad para traducir.	203
Gráfico 22. Influencia de la experiencia de egresados en las creencias de autoeficacia del estudiantado.	205
Gráfico 23. Influencia de las tutorías en las creencias de autoeficacia del estudiantado.	206
Gráfico 24. Influencia de las presentaciones grupales en el aula en las creencias de autoeficacia para tomar y justificar decisiones (elaboración propia).	252
Gráfico 25. Creencias de autoeficacia para comprender textos especializados escritos en español al comienzo y al final de TEAB.	355
Gráfico 26. Creencias de autoeficacia para redactar textos especializados en inglés al comienzo y al final de TEAB.	356
Gráfico 27. Creencias de autoeficacia para utilizar fuentes de documentación especializadas al comienzo y al final de TEAB.	359
Gráfico 28. Creencias de autoeficacia para encontrar la terminología adecuada al comienzo y al final de TEAB.	360
Gráfico 29. Creencias de autoeficacia para trabajar con otros agentes en el proceso traductor al comienzo y al final de TEAB.	363
Gráfico 30. Creencias de autoeficacia para organizar y distribuir el trabajo entre los miembros del equipo al comienzo y al final de TEAB.	364
Gráfico 31. Creencias de autoeficacia con respecto a la capacidad de liderazgo al comienzo y al final de TEAB.	367
Gráfico 32. Creencias de autoeficacia para justificar decisiones ante el cliente al comienzo y al final de TEAB.	369
Gráfico 33. Creencias de autoeficacia para resolver problemas de traducción adoptando estrategias adecuadas según el encargo al comienzo y al final de TEAB.	371
Gráfico 34. Creencias de autoeficacia para identificar errores al revisar una traducción.	373
Gráfico 35. Creencias de autoeficacia para traducir textos especializados al inglés en el mercado laboral.	375

1. INTRODUCCIÓN

En esta sección introductoria guiaremos al lector a través de nuestra tesis doctoral para ofrecerle una visión global de la investigación que descubrirá en las páginas que siguen. En primer lugar, delimitaremos el objeto de estudio y justificaremos la necesidad de abordarlo. A continuación, presentaremos los objetivos generales y específicos que perseguimos, así como el enfoque metodológico que adoptamos para alcanzarlos. Posteriormente, describiremos de forma general la estructura en torno a que se construye esta tesis doctoral para cerrar finalmente este apartado introductorio realizando una serie de apuntes sobre las normas ortotipográficas que seguimos en este trabajo.

1.1. Objeto de estudio y justificación

La investigación doctoral que aquí se presenta se enmarca dentro del ámbito de la didáctica de la traducción y tiene por objeto, como su título indica, las creencias de autoeficacia del estudiantado. El concepto de creencias de autoeficacia fue introducido por Bandura (1977) en el campo de la psicología para hacer referencia a “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). Este autor subraya, además, que este juicio se refiere a la tarea o actividad específica que el individuo desea desarrollar (Bandura 2006: 307), en nuestro caso, la traducción. Nos encontramos, por tanto, ante una *autopercepción* de las propias *capacidades* para llevar a cabo una *tarea particular* o, dicho de otro modo, a la confianza que un individuo posee en sus capacidades para desempeñar las actividades que trata de realizar (Blanco *et al.* 2011: 3). Si aplicamos esta definición a los estudios de traducción, las creencias de autoeficacia para traducir representan la confianza de un traductor o estudiante de Traducción¹ en su capacidad para traducir.

Si bien nuestro estudio se ubica en el ámbito de la didáctica de la traducción, como ya se ha indicado; es importante también reconocer que las creencias de autoeficacia, en tanto que constituyen una autopercepción, pueden considerarse un concepto propio de la psicología de la traducción. Es esta una rama de los estudios de traducción que no solo se ocupa del estudio del proceso traductor, sino del estudio del traductor como un individuo complejo que funciona como un todo, donde se presta atención a sus emociones, sus percepciones o su comportamiento (Jääskeläinen 2012: 191; Bolaños-Medina 2016: 66).

Aunque las creencias de autoeficacia han sido objeto de estudio en un gran abanico de ámbitos (Pajares 1996: 545; Bong 2002: 133; Torre 2007: 85-86), entre los que destaca el educativo (Pajares 1996: 545), han permanecido relegadas a un segundo plano en la formación de traductores, tal y como reconocen Atkinson y Crezee (2014: 5). Ello puede deberse a la dificultad que supone plasmar en objetivos didácticos competencias

¹ Véase 1.5, sobre notas ortotipográficas.

relacionadas con la psicología del traductor (Presas 1998: 134; Way 2009: 130-132, 2014: 143), si bien la escasa atención que se ha prestado a las creencias de autoeficacia del estudiantado de Traducción contrasta con los efectos que esta percepción puede traer consigo. Según la Teoría Social Cognitiva de Bandura (1986, 1987, 1997), las creencias de autoeficacia pueden repercutir 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 que, como la ansiedad, dificultarían la resolución de problemas. Además, diversos estudios desarrollados en el campo de la traducción parecen indicar que las creencias de autoeficacia del traductor correlacionan positivamente con variables relacionadas con el éxito profesional (como los ingresos percibidos) (Atkinson 2012, 2014) o con la tolerancia a la ambigüedad (Bolaños-Medina 2014b, 2015).

Ante esta situación diversos autores (Fraser 2000: 116; Way 2009: 133; Atkinson 2014 o Atkinson y Crezee 2014) subrayan la necesidad de llevar a cabo estudios empíricos que permitan comenzar a cubrir el vacío identificado en la formación de traductores en torno al desarrollo de las creencias de autoeficacia del estudiantado, entre otras competencias relacionadas con la psicología del traductor. Es aquí donde entra en juego nuestra investigación doctoral, con la que perseguimos contribuir a cubrir dicho vacío, es decir, arrojar luz a posibles modos de incorporar las creencias de autoeficacia del estudiantado a la formación en traducción que este colectivo recibe. Cabe subrayar que, como indica el título de esta tesis doctoral, nos centraremos en las *fuentes* o factores que durante la formación en traducción pueden repercutir en el *desarrollo* de las creencias de autoeficacia del estudiantado, mientras que dejaremos para futuras investigaciones los *efectos* que las creencias de autoeficacia pueden traer consigo y/o la relación entre la confianza que se posee y las capacidades reales con las que se cuenta, fenómeno conocido como *calibración*.

1.2. Objetivos

El objetivo general de este trabajo de investigación puede formularse como sigue:

- Identificar prácticas docentes que puedan influir en las creencias de autoeficacia del estudiantado de Traducción y analizar el modo en el que ejercen su influencia.

Podremos así, al final de esta investigación, ofrecer a los formadores de traductores una serie de orientaciones de las que poder partir para incorporar de forma explícita y estructurada el desarrollo de las creencias de autoeficacia de sus estudiantes a la formación que estos cursan.

Este objetivo general se desglosa en los siguientes objetivos específicos, que pueden clasificarse según se relacionen con la revisión de antecedentes que llevaremos a cabo en la primera parte de esta tesis doctoral o con el estudio empírico que presentaremos en la segunda parte de este trabajo:

I. Revisión de antecedentes:

- Delimitar el significado de *creencias de autoeficacia* y establecer las fronteras que permiten distinguirlo de otros conceptos similares (como *autoconfianza*, *autoestima*, o *autoconcepto*).
- Analizar el marco teórico en el que se apoyan las creencias de autoeficacia, es decir, la Teoría Social Cognitiva de Bandura (1986, 1987, 1997).
- Revisar los antecedentes del estudio de la confianza del traductor en sus capacidades para traducir.

II. Estudio empírico:

- Fase 1: identificar prácticas que durante la formación en traducción puedan repercutir en las creencias de autoeficacia del estudiantado desde la percepción de los dos colectivos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje (el profesorado y el estudiantado).
- Fase 2: analizar la influencia que distintas prácticas implementadas en una asignatura del Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada², Traducción Especializada AB (español-inglés)³, han tenido en las creencias de autoeficacia de los estudiantes de tres grupos de esta asignatura a partir de:
 - a) la percepción de este colectivo,
 - b) la escala de creencias de autoeficacia que diseñamos y validamos como parte de esta investigación.

El objetivo principal que perseguimos con cada fase de nuestro estudio empírico se desglosará en distintos objetivos específicos en los capítulos 5 y 6.

1.3. Enfoque metodológico

Para satisfacer los objetivos anteriores comenzamos revisando la literatura pertinente. Establecimos así un marco teórico sólido en el que apoyar nuestro estudio empírico. Este estudio empírico consta de dos fases, como ya se ha apuntado en el apartado anterior.

La primera fase constituye una investigación de tipo exploratorio con la que comenzamos a aproximarnos a nuestro objeto de estudio (las creencias de autoeficacia del estudiantado) desde la perspectiva de los dos colectivos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Si seguimos la propuesta de clasificación paradigmática que presenta Grotjahn (1987: 59-60), podemos ubicar el estudio desarrollado en esta primera fase empírica de nuestra investigación en el paradigma 1 (exploratorio-interpretativo, con datos cualitativos), en tanto que cuenta con un diseño no experimental y arroja

² En adelante, Grado en TI de la UGR.

³ A la que nos referiremos como TEAB.

datos de tipo cualitativo que se recopilaron mediante la técnica del grupo de discusión. Dichos datos se analizaron siguiendo un enfoque interpretativo en el que no recurrimos a la estadística. En el diseño y aplicación de los grupos de discusión que se celebraron en esta primera fase de nuestro estudio empírico resultaron clave las obras de autores como Krueger (1991), Callejo (2001), Ibáñez (2005), Mayorga y Tójar (2004), Suárez (2005) o Krueger y Casey (2015), que establecen las prescripciones metodológicas que deben guiar la puesta en práctica de esta técnica.

La segunda fase de nuestro estudio empírico, por su parte, constituye un estudio cuasi-experimental basado en la comparación entre grupos, concretamente entre tres grupos de una asignatura del Grado en TI de la UGR: TEAB. Se trata de un estudio cuasi-experimental *de campo*, en tanto que el aula de traducción constituye el entorno en el que lo llevamos a cabo, a pesar de las limitaciones y dificultades que este entorno puede traer consigo. Adoptamos en esta segunda fase un enfoque metodológico mixto en el que recurrimos a cuatro técnicas de investigación: la entrevista, la observación en el aula, la encuesta y el grupo de discusión.

En primer lugar, realizamos entrevistas semi-estructuradas al profesorado responsable de cada uno de los tres grupos de nuestro estudio con anterioridad al comienzo de la asignatura en la que lo desarrollaríamos. Estas entrevistas nos permitieron identificar prácticas, de entre las que implementaría cada profesor en el grupo del que era responsable, que podían repercutir en las creencias de autoeficacia de los estudiantes habida cuenta de la literatura revisada en la primera parte de nuestra tesis doctoral y de los resultados que arrojó la primera fase de nuestro estudio empírico. Estas prácticas y su influencia en las creencias de autoeficacia de los estudiantes de cada grupo se convirtieron, por tanto, en objeto de nuestro estudio. Aunque estas entrevistas previas nos permitieron detectar las prácticas cuya influencia en las creencias de autoeficacia estudiaríamos, resultaba conveniente llevar un registro del modo concreto en el que dichas prácticas se implementaban en el aula, así como comprobar que no se habían producido cambios con respecto a la información recopilada mediante las entrevistas previas. Para ello, la investigadora observó todas las clases de los tres grupos de la asignatura citada, empleando la llamada Ficha de Observación, que diseñamos *ad hoc* para nuestro estudio.

Por su parte, la encuesta se materializó en un cuestionario que distribuimos al comienzo y al final de la asignatura mencionada para poder comprobar el desarrollo que experimentaban (o no) las creencias de autoeficacia de los estudiantes. De forma más concreta, incluimos como una de las secciones de nuestro cuestionario la escala de creencias de autoeficacia del traductor que diseñamos y validamos como parte de la presente tesis doctoral. Esta escala es uno de los dos únicos instrumentos de este tipo, junto con la escala publicada recientemente por Bolaños-Medina y Núñez (2018), que permiten actualmente medir las creencias de autoeficacia para traducir.

Por último, tras el final de la asignatura en la que desarrollamos nuestro estudio organizamos grupos de discusión en cada uno de los tres grupos implicados en nuestro

cuasi-experimento. La información cualitativa recopilada mediante las sesiones grupales celebradas nos permitió comprender e interpretar los resultados eminentemente cuantitativos que arrojó nuestro cuestionario.

En pocas palabras, gracias a la triangulación de los resultados que arrojaron las cuatro técnicas aplicadas en la segunda fase de nuestro estudio empírico pudimos estudiar en detalle o, recurriendo a la metáfora del título de esta tesis, realizar una radiografía del desarrollo que experimentaron (o no) las creencias de autoeficacia del estudiantado participante en esta fase y de la influencia (positiva, negativa o nula) que diversas prácticas ejercieron en dicho desarrollo o ausencia de este.

En cuanto al posicionamiento paradigmático que adoptamos en la segunda fase de nuestro estudio empírico, el estudio cuasi-experimental que desarrollamos se enmarca, siguiendo la clasificación de paradigmas que propone Grotjahn (1987: 59-60), en dos paradigmas principales: el paradigma 3 (experimental-interpretativo, con datos cualitativos) y el paradigma 8 (experimental-interpretativo, con datos cuantitativos). Es cierto que, teniendo en cuenta que recurrimos a la estadística para el análisis de los datos que arrojó nuestro cuestionario, podemos ubicar también nuestro estudio cuasi-experimental en los paradigmas 2 (diseño cuasi-experimental con datos cuantitativos y análisis estadístico) y 4 (diseño cuasi-experimental con datos cualitativos y análisis estadístico). Sin embargo, estimamos pertinente aclarar que la estadística, y más concretamente la estadística descriptiva, es el medio que empleamos para analizar y presentar los resultados obtenidos, si bien será el enfoque interpretativo el que guíe nuestro análisis. Como indica Calvo (2009: 329), nuestro estudio “no pretende por tanto establecer la incidencia estadística y generalizable de las variables sondeadas, sino más bien *detectar, cartografiar e interpretar* [énfasis nuestro] posibles causas y explicaciones de ciertas realidades”.

1.4. Estructura

La estructura de este trabajo de investigación refleja los objetivos establecidos y las distintas etapas que seguimos para alcanzarlos. De esta forma, se distinguen en este trabajo dos partes principales: una primera parte dedicada a la revisión de antecedentes y una segunda parte en la que expondremos el estudio empírico que llevamos a cabo.

De forma más específica, en la primera parte de esta tesis delimitaremos el significado del concepto de creencias de autoeficacia y lo distinguiremos de otros conceptos similares, como el de autoconfianza, autoestima o autoconcepto (capítulo 2). Asimismo, ubicaremos las creencias de autoeficacia en la teoría a la que pertenecen, la Teoría Social Cognitiva de Bandura (1986, 1987, 1997) (capítulo 3) y repasaremos los estudios desarrollados hasta el momento sobre la confianza del traductor (capítulo 4) con el fin de comenzar a identificar prácticas que puedan influir en las creencias de autoeficacia del estudiantado durante la formación en traducción.

En la segunda parte de este trabajo de investigación distinguimos dos secciones principales: en la primera de ellas se presenta el estudio exploratorio que constituye la

primera fase de nuestro estudio empírico (capítulo 5), mientras que la segunda sección corresponde al estudio cuasi-experimental que desarrollamos en la segunda fase de nuestro estudio empírico y está constituida por cinco capítulos (6 a 10). En el capítulo 6 trataremos en detalle cuestiones relacionadas con el diseño de nuestro estudio cuasi-experimental y en el capítulo 7 describiremos el proceso que seguimos para diseñar y aplicar las entrevistas con el profesorado, la observación en el aula y la encuesta. En el capítulo 8 presentaremos los resultados que arrojó nuestro cuestionario, mientras que en el capítulo 9 nos centraremos en el diseño y la aplicación de los grupos de discusión post-asignatura y presentaremos la ingente cantidad de resultados cualitativos que arrojaron. Finalmente, en el capítulo 10 triangularemos los resultados obtenidos mediante las distintas técnicas aplicadas con el fin de analizar e interpretar las diferencias y similitudes detectadas en las creencias de autoeficacia de los estudiantes de los tres grupos en los que desarrollamos nuestro estudio a la luz de las prácticas implementadas en uno o varios de ellos.

En cada uno de los capítulos anteriormente mencionados incluiremos un apartado de cierre en el que recapitularemos las principales ideas expuestas y con el que trataremos de guiar al lector siguiendo el hilo conductor que une los distintos capítulos y secciones de este trabajo de investigación.

Finalmente, en el capítulo 11 se recogen las conclusiones finales alcanzadas para cada objetivo establecido, así como posibles futuras líneas de investigación. Este capítulo irá seguido de las referencias bibliográficas citadas, así como de la traducción al inglés del índice de contenidos, el capítulo 1 (introducción) y el capítulo 11 (conclusiones) para satisfacer los requisitos de la Mención Internacional.

En cuanto a los anexos que acompañan a esta tesis doctoral, por su volumen se han incluido en un CD adjunto. Únicamente se ha incluido en papel el cuestionario (de inicio y de fin de asignatura) que empleamos en la segunda fase de nuestro estudio, para facilitar su consulta. Esta tesis se acompaña, además, de un separador que tiene como fin facilitar al lector el seguimiento del análisis y la interpretación de los resultados del estudio cuasi-experimental desarrollado.

1.5. Notas ortotipográficas

Realizaremos a continuación una serie de aclaraciones sobre las normas ortotipográficas que aplicaremos en este trabajo de investigación.

En cuanto a la escritura de las cifras, seguiremos las recomendaciones de la Fundación del Español Urgente (Fundéu, <http://www.fundeu.es>), que subraya la importancia de tomar una decisión que sea consistente, dejando a un lado la antigua regla de que hasta cierto número las cifras debían escribirse con letra. Inspirados por las recomendaciones del *Diccionario panhispánico de dudas*, nuestra decisión ha consistido en expresar en cifras los porcentajes que se incluyan en el texto de la presente investigación, todas las cifras que formen parte de una tabla o un gráfico, los valores que formen parte de una escala (opciones de respuesta o valores de una rúbrica), así como cualquier otra cifra

que incluya decimales. Escribiremos también en cifra las frecuencias que arroje nuestro cuestionario, mientras que escribiremos con letra el resto de cifras, especialmente cuando se refieren a la frecuencia de participantes en grupos de discusión que presentan una misma opinión.

Seguiremos las pautas que establece Fundéu en lo que respecta al uso de cursiva. De este modo, escribiremos en cursiva los términos que se empleen metalingüísticamente, los extranjerismos (incluyendo locuciones latinas) y neologismos. Conviene aquí especificar que la preposición *versus* se considera ya una palabra española, por lo que no requiere cursiva. Utilizaremos también la cursiva para expresar énfasis. No obstante, no emplearemos cursiva en las citas en otras lenguas.

Siguiendo con las citas textuales, emplearemos las comillas inglesas y solo recurriremos al uso de comillas españolas cuando resulte necesario incluir una cita dentro de otra.

Aplicaremos igualmente las recomendaciones de Fundéu sobre el uso de mayúsculas. En este sentido, escribiremos con mayúscula inicial cada uno de los sustantivos y adjetivos que conforman los nombres de asignaturas, licenciaturas, grados o cursos (por ejemplo, Traducción Especializada o Grado en Traducción e Interpretación). Sin embargo, cabe distinguir entre el nombre de las asignaturas y el nombre genérico de la rama del conocimiento correspondiente, ya que en este segundo caso se recomienda el uso de minúscula. En ocasiones, especialmente en las transcripciones de las entrevistas y grupos de discusión que se recogen en los anexos, no ha resultado sencillo determinar si el término *traducción* o *interpretación* se refería a una asignatura, a la disciplina correspondiente o a la actividad propia del traductor o intérprete, si bien hemos tratado en todo caso de tomar decisiones con fundamento. Conviene especificar que con *estudiantes de Traducción* nos referimos a *estudiantes del Grado en Traducción e Interpretación*, razón por la cual hemos utilizado la mayúscula inicial en [*estudiantes de*] *Traducción*. Es importante también señalar que escribiremos con mayúscula inicial cada uno de los sustantivos y adjetivos que conforman la denominación de los instrumentos de autorregistro que hemos empleado en nuestro estudio (por ejemplo, Ficha de Talón de Aquiles) cuando nos refiramos a la plantilla de estos instrumentos, mientras que los escribiremos con minúscula cuando hagamos mención a los instrumentos una vez completados por los estudiantes, como ocurre en la siguiente oración: *Indicó en sus fichas de talón de Aquiles que debía mejorar su competencia comunicativa.*

En otra dirección, citaremos a los autores empleando sus dos apellidos unidos con un guion cuando así lo hagan los autores en cuestión (por ejemplo, Haro-Soler) y citaremos a los autores incluyendo sus dos apellidos cuando citar un único apellido pueda dar lugar a confusión (por ejemplo, Prieto Navarro o Prieto Ramos). En el resto de casos incluiremos únicamente el primer apellido del autor. Además, cuando un apellido comience por una preposición (como *van* o *de*) se empleará mayúscula inicial en dicha preposición, tal y como recomienda Fundéu.

Finalmente, cuando nos refiramos a herramientas informáticas las escribiremos siguiendo estrictamente la denominación de la herramienta en cuestión, por ejemplo, Microsoft PowerPoint o Google Drive.

PARTE I: REVISIÓN DE ANTECEDENTES

CAPÍTULO 2. ¿(CREENCIAS DE) AUTOEFICACIA?

En este capítulo abordaremos el primero de nuestros objetivos específicos, es decir, delimitaremos el significado de nuestro objeto de estudio, las creencias de autoeficacia del estudiantado de Traducción. Además, aclararemos el metalenguaje que emplearemos a lo largo de la tesis para referirnos a dicho objeto de estudio.

Posteriormente, estableceremos las fronteras que permiten distinguir las creencias de autoeficacia de otros conceptos similares que también constituyen autopercepciones: la autoconfianza, el autoconcepto y la autoestima. Como indica Prieto Navarro (2007: 102): “conocer y valorar los aspectos diferenciales de cada uno de los conceptos mencionados es importante tanto desde la vertiente teórica como desde aquella relacionada con la medida del constructo”.

2.1. Definición de conceptos y propuesta terminológica: de *autoeficacia* a *creencias de autoeficacia*

Fue Bandura (1977) quien hizo mención por primera vez al concepto de autoeficacia en su publicación *Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioural Change*. Este concepto representa “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). Más reciente es la definición que proponen Wood *et al.* (2000: 431): “the belief in one’s capability to execute required actions and produce outcomes for a defined task”.

Las definiciones citadas ponen de manifiesto que la autoeficacia es una autopercepción sobre las propias capacidades. De este modo, al contrario de lo que cabría esperar, no se refiere a las capacidades que un individuo posee, sino a lo que cree que puede lograr gracias a ellas (Bandura 1986: 416). El hecho de que, tras la publicación en la que Bandura (1977) presenta la autoeficacia, se empleen en la literatura sobre psicología educativa indistintamente y junto con *autoeficacia* otros términos como *juicios de autoeficacia* (Bandura 1982), *(auto)eficacia percibida* (*perceived (self-)efficacy*) (Bandura 1977, 1978, 1989, 1991, 1993, 2006) o *creencias de autoeficacia* (*self-efficacy beliefs*) (Bandura 1989, 1991, 1993, 2006) responde, a nuestro parecer, a la intención de resaltar la diferencia que existe entre las capacidades que se poseen y la percepción que se tiene de ellas.

La autoeficacia se caracteriza, además, por construirse en función de la tarea (en nuestro caso, la traducción) para la que se requieren las capacidades que son objeto de esta autopercepción, como apunta la definición propuesta por Wood *et al.* (2000: 431) anteriormente citada y como Bandura (1986: 421-422, 1997: 36-42) especifica. La vinculación que se da entre la autoeficacia y la actividad concreta con respecto a la que cada individuo juzga sus capacidades puede comprenderse fácilmente si atendemos al siguiente ejemplo que ofrece Bandura (2006: 307):

One cannot be all things, which would require mastery of every realm of human life. People differ in the areas in which they cultivate their efficacy [...]. For example, a business executive may have a high sense of organizational efficacy but low parenting efficacy.

Podríamos distinguir, por tanto, dos componentes de la autoeficacia: las propias capacidades para llevar a cabo una actividad concreta y la autopercepción que el individuo posee sobre ellas. En esta investigación, inspirados por los términos que se emplean indistintamente en la literatura anteriormente señalados, emplearemos una terminología que deje traslucir el significado del concepto al que representa y evite la confusión que puede crear el hecho de que la autoeficacia constituya una autopercepción y, por tanto, no se refiera a las capacidades que se poseen, sino a la confianza (Blanco *et al.* 2011: 3) que se tiene en ellas. De esta forma, utilizaremos el término *autoeficacia* para hacer referencia al componente relacionado con la *capacidad* para desempeñar una tarea concreta y *creencias de autoeficacia* para referirnos al segundo de los componentes indicados, es decir, a la *percepción* que se tiene de dichas capacidades. La elección del término *creencias de autoeficacia* frente a *autoeficacia percibida* o *juicios de autoeficacia* responde a distintas razones: a) es el último término que Bandura (1989) introduce, y b) consideramos que refleja de forma clara la diferencia entre las capacidades de un individuo (autoeficacia) y lo que *crea* o considera que puede lograr gracias a ellas⁴.

Autoeficacia = capacidades para completar una tarea concreta

Creencias de autoeficacia = percepción sobre la propia autoeficacia

Si aplicamos todo lo expuesto a los estudios de traducción, las creencias de autoeficacia del traductor representan la percepción (o confianza) que un traductor o estudiante de Traducción posee en su autoeficacia (capacidades) para traducir.

De acuerdo con lo anterior, la autoeficacia para traducir puede relacionarse con distintos conceptos propios de nuestro campo, como la competencia traductora (en adelante, CT) o el concepto de *expertise*. De este modo, las creencias de autoeficacia para traducir pueden entenderse como la percepción del traductor (o traductor en formación) sobre su CT. Asimismo, desde el punto de vista de los estudios sobre pericia del traductor, si la CT se ha desarrollado hasta transformarse en pericia (Englund 2005: 19) debido a la experiencia del traductor o *translator acquisition history* (Shreve 1997), las creencias de autoeficacia pueden entenderse como la percepción del traductor sobre su pericia, es decir, sobre su capacidad para traducir obteniendo elevados niveles de desempeño de

⁴ Como veremos en el capítulo 5, los estudios desarrollados desde hace apenas una década sobre las creencias de autoeficacia del traductor emplean el término *autoeficacia* para referirse a esta autopercepción. Solamente Bolaños-Medina (2014b) y Araghian *et al.* (2018) combinan *autoeficacia* con *creencias de autoeficacia*, si bien dan prioridad al primero de estos términos, que incluyen en el título de su publicación.

forma continua (Shreve 2002: 151; Muñoz 2009: 25). No es nuestra intención ni nuestro objetivo entrar aquí en un posible debate sobre las diferencias y similitudes entre los conceptos de CT y de *expertise* ni sobre la adecuación o inadecuación de adoptar uno u otro en los estudios de traducción⁵. Simplemente pretendemos mostrar cómo nuestro objeto de estudio, las creencias de autoeficacia del traductor o del estudiante de Traducción, pueden relacionarse con dichos conceptos. De hecho, la propuesta terminológica presentada, donde empleamos el término *autoeficacia* para referirnos a las capacidades del traductor, permite evitar dicho debate.

Además, la autoeficacia puede corresponder con el concepto de *empowerment* que Kiraly (2000, 2009, 2012) introduce en la formación de traductores para referirse al objetivo didáctico de dotar al estudiantado de la autoridad necesaria para tomar decisiones como profesionales, responsabilizarse de dichas decisiones y actuar de forma autónoma y competente.

A continuación, estableceremos las diferencias y similitudes que existen entre las creencias de autoeficacia y otras autopercepciones, como la autoconfianza, la autoestima y el autoconcepto. Como hemos detectado a través de la lectura de literatura relacionada con estas autopercepciones y como advierte Prieto Navarro (2007: 103-106), tanto en la psicología (educativa) como en los estudios de traducción los términos empleados para hacer referencia a las autopercepciones citadas suelen emplearse indistintamente, a pesar de que representan fenómenos diferentes. De ahí la importancia de clarificar su significado y de establecer las fronteras que los separan de nuestro objeto de estudio.

2.2. Las creencias de autoeficacia versus otros conceptos similares

Con el fin de poder diferenciar las creencias de autoeficacia de los conceptos que siguen debemos tener presentes las dos características definitorias presentadas en el apartado anterior: 1) las creencias de autoeficacia constituyen una autopercepción sobre las propias capacidades, y 2) se construyen en función de una tarea específica.

2.2.1. La autoconfianza

A pesar de que desde los años 1990 se han desarrollado en el campo de la traducción diversos estudios sobre la autoconfianza del traductor (Hönig 1991; Kussmaul 1995, entre otros) y a pesar de que son varios los modelos competenciales que la incluyen (capítulo 5); debimos recurrir a la psicología (educativa) para poder ofrecer una definición de este concepto. La ausencia de definiciones de *autoconfianza* en nuestro campo puede deberse al hecho de que, al tratarse de un concepto de uso común, su significado se da por supuesto.

Tampoco abundan en la literatura referente a la psicología educativa las definiciones de *autoconfianza*, lo cual parece confirmar la tendencia a presuponer que su significado es por todos bien sabido que también se percibe en los estudios de traducción. No obstante,

⁵ Véase Shreve *et al.* (2018).

cabe destacar la definición propuesta por Schunk y DiBenedetto (2016: 40), según la cual la autoconfianza representa “a general capability self-belief that often fails to specify the object of the belief”. Si analizamos la definición citada podemos afirmar que la autoconfianza constituye, como las creencias de autoeficacia, una autopercepción sobre la propia capacidad. Sin embargo, se trata de una autopercepción referente a las capacidades generales que se poseen y que, por tanto, no está vinculada a ninguna actividad concreta. Por consiguiente, nos encontramos ante un concepto que funciona como una especie de cajón desastre, en el que se almacenan sin orden ni criterio las capacidades con las que cuenta un individuo y a partir de las que este conforma su percepción de las mismas.

Habida cuenta de lo expuesto hasta el momento, las creencias de autoeficacia y la autoconfianza constituyen dos autopercepciones sobre las propias capacidades cuya diferencia radica en el binomio generalidad-especificidad: mientras que la autoconfianza es un juicio general que no se circunscribe al desarrollo de tareas concretas, las creencias de autoeficacia se refieren a la actividad específica que se desea desarrollar:

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

Tabla 1. Similitudes y diferencias entre los conceptos de autoconfianza y creencias de autoeficacia.

De acuerdo con la tabla anterior, en una red conceptual organizada según relaciones jerárquicas las creencias de autoeficacia ocuparían una posición inferior a la de la autoconfianza (Schunk 1991: 210), dada la relación de las primeras con una actividad particular. Cabe también señalar que desde el punto de vista empírico la especificidad de las creencias de autoeficacia le otorgan mayor valor predictivo (Bandura 2006: 310-311; Salanova *et al.* 2002). Asimismo, la vinculación de las creencias de autoeficacia con la actividad concreta para la que se requieren las capacidades que son objeto de dicha autopercepción facilita en cierta medida la observación de los comportamientos en los que se manifiesta, así como el diseño e implementación de prácticas docentes para su desarrollo (Haro-Soler 2017a: 54).

La diferencia establecida entre las creencias de autoeficacia y la autoconfianza implica que un estudiante que considera que, en general, puede hacer frente a una amplia variedad de situaciones en su vida diaria gracias a las capacidades que posee (estudiante con autoconfianza), puede carecer de confianza en sus capacidades para traducir (escasas creencias de autoeficacia), es decir, un estudiante con autoconfianza no

necesariamente tiene por qué confiar en su autoeficacia para traducir (Haro-Soler 2017a, 2018).

Somos conscientes de la delgada línea que separa los dos conceptos que nos ocupan, así como del hecho de que el término *autoconfianza* goza de mayor recorrido en los estudios de traducción, probablemente por la similitud del vocablo con el concepto que representa. No obstante, de acuerdo con la diferencia señalada, convendría utilizar el término *creencias de autoeficacia* (o, incluso, *autoeficacia* o *autoeficacia percibida*) cuando se desee hacer referencia específicamente a la percepción del traductor sobre sus capacidades para traducir y el término *autoconfianza* para referirnos a su percepción sobre las capacidades generales que posee para enfrentarse a situaciones diarias con éxito.

Aclarada la diferencia entre *creencias de autoeficacia* y *autoconfianza* estimamos pertinente realizar, antes de continuar, dos puntualizaciones relacionadas con estos conceptos. Por un lado, es importante señalar que algunos autores han estudiado lo que denominan *autoeficacia general*, que definen como “a generalized sense of self-efficacy that refers to *global confidence*⁶ in one’s coping ability across a wide range of demanding or novel situations” (Scholz *et al.* 2002: 243). Sin embargo, como refleja la definición presentada, la autoeficacia general (o creencias de autoeficacia general) representa la confianza que un sujeto posee en sus capacidades generales y, por tanto, de acuerdo con la propuesta terminológica aquí presentada, el concepto de autoeficacia general correspondería con el concepto de autoconfianza y no con el de (creencias de) autoeficacia.

Por otro lado, conviene aclarar que las creencias de autoeficacia pueden generalizarse siempre dentro de la especificidad que las caracteriza, es decir, pueden referirse a una tarea o actividad concreta, en nuestro caso la traducción, o a algunas de las tareas o actividades aún más específicas que conlleva la traducción, por ejemplo, la identificación o resolución de problemas. A modo de ilustración, una práctica docente determinada puede favorecer las creencias de autoeficacia de los estudiantes de Traducción para tomar decisiones en particular y para traducir en general⁷. No obstante, la posibilidad de generalizar las creencias de autoeficacia no implica que pierdan su especificidad con respecto a una tarea concreta (o con respecto a alguna de las sub-tareas que implica), es decir, no debemos confundir la posibilidad de generalizar las creencias de autoeficacia con el concepto mencionado en el apartado anterior, (creencias de) autoeficacia general, que, como su definición indica y como ya se ha explicado, no se construye en función de una tarea concreta, sino que se refiere a la capacidad para hacer frente a situaciones de la vida diaria, coincidiendo así con lo que hemos denominado *autoconfianza*.

⁶ Énfasis nuestro.

⁷ En 8.3.3.12 retomaremos este aspecto.

2.2.2. La autoestima

La autoestima es una autopercepción sobre la propia valía, es decir, se asocia con el hecho de que un individuo se acepte o se guste a sí mismo (Bandura 1987: 435; Schunk 1991: 210; Pajares 2000: parr. 4; Chacón 2006: 46; Prieto Navarro 2007: 106). Según Bandura (1987: 435), dichos juicios se conforman a partir del valor que la cultura del sujeto otorga a las habilidades que este posee y en función de la medida en que su conducta coincide con sus criterios personales de valía.

En consecuencia, la diferencia entre la autoestima y las creencias de autoeficacia, así como entre la autoestima y la autoconfianza reside en que la autoestima constituye una autopercepción sobre la *valía* personal y social, mientras que las creencias de autoeficacia y la autoconfianza constituyen autopercepciones sobre las propias *capacidades* (Pajares 2000: parr. 4). En este sentido, Pajares (2000: parr. 4) explica que las creencias de autoeficacia responden a la pregunta *Can I do that task?*, mientras que la autoestima responde a *How do I feel about myself?*.

Cabe especificar, además, que no tiene por qué existir relación entre las creencias de autoeficacia y la autoestima. Dicho de otro modo, una persona puede considerarse incapaz de llevar a cabo una tarea concreta sin que ello afecte negativamente a su autoestima (su percepción sobre su valía) o, en sentido contrario, una persona puede ser capaz de desarrollar determinadas actividades sin sentirse orgullosa de ello (Bandura 1986: 435, 1997: 11; Pajares 1997: 14; Prieto Navarro 2007: 106-107).

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

Tabla 2. Semejanzas y diferencias entre los conceptos de autoestima y creencias de autoeficacia.

2.2.3. El autoconcepto

El autoconcepto abarca la totalidad de las percepciones que un individuo posee sobre sí mismo (Shavelson y Bolus 1982: 3; Pajares y Schunk 2001: 246; Maddux 1995: 8) e incluye tanto percepciones sobre las propias capacidades como las reacciones afectivas que dichas percepciones despiertan (Pajares y Miller 1994: 194; Pajares 1996: 561, 1997: 14; Bong y Skaalvik 2003: 8; Nicholson *et al.* 2013: 287). Por ello, varios autores (Shavelson y Bolus 1982: 3; Schunk y DiBenedetto 2016: 39) consideran que el autoconcepto engloba la autoconfianza y las creencias de autoeficacia de un individuo (autopercepciones sobre las propias capacidades), así como su autoestima (percepción de autovalía). Además de tratarse de un concepto más amplio que el de creencias de autoeficacia, el autoconcepto puede circunscribirse a determinados ámbitos de actuación, pero no se refiere específicamente a una tarea concreta (Pajares 1997; Bong y Skaalvik 2003: 10).

Ello coincide con el trabajo pionero de Kiraly (1990: 10, 1995: 100-101), que ya a comienzos de los años 1990 hizo referencia al autoconcepto del traductor, que presentó como un concepto general que incluye a) la percepción del papel social del traductor, b) la percepción del traductor sobre su propia competencia para traducir un texto concreto, percepción que corresponde con las creencias de autoeficacia, y c) la comprensión de la responsabilidad del traductor para con otros agentes implicados en la situación comunicativa en cuestión.

Asimismo, la información expuesta en párrafos anteriores coincide con el trabajo de Muñoz (2014), que presenta un modelo situado de la pericia traductora donde la autoeficacia⁸ constituye una de las dimensiones del autoconcepto del traductor.

Puesto que nuestro objeto de estudio son las creencias de autoeficacia del estudiantado de Traducción, no profundizaremos en el autoconcepto del traductor, si bien remitimos al lector a los trabajos ya citados, así como a los desarrollados por Gross (2003), Göpferich (2009), Göpferich *et al.* (2011), Ehrensberger-Dow y Massey (2013) o Hunziker (2016).

Para cerrar este capítulo presentamos el siguiente gráfico, que representa la relación entre las autopercepciones analizadas según su especificidad. De esta manera, el autoconcepto engloba al resto de autopercepciones estudiadas:

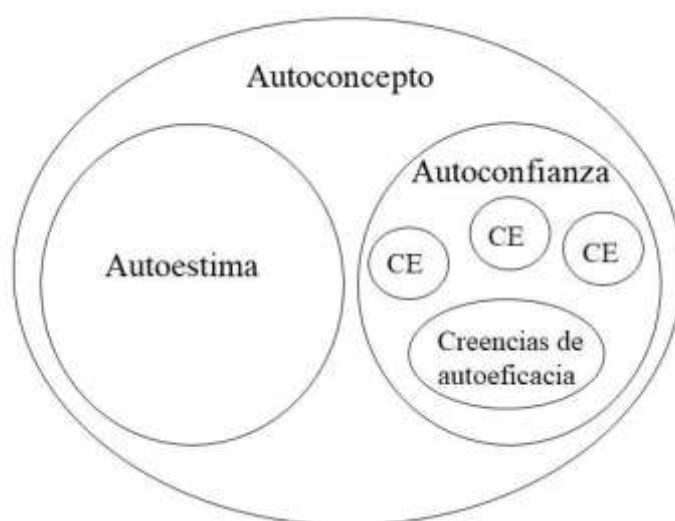


Gráfico 1. Autoconcepto, autoestima, autoconfianza y creencias de autoeficacia (elaboración propia).

⁸ Este autor, así como el resto de autores que han desarrollado estudios sobre la autoeficacia del traductor emplean el término *autoeficacia* para referirse a la percepción del traductor sobre sus capacidades para traducir, lo que en esta investigación denominamos *creencias de autoeficacia*.

2.3. Recapitulación

En este primer capítulo:

- Hemos definido y delimitado con precisión el objeto de nuestro estudio: las creencias de autoeficacia del traductor en formación.
- Hemos presentado una propuesta terminológica con la que perseguimos evitar la confusión que el término *autoeficacia* puede traer consigo cuando se emplea para hacer referencia a una autopercepción sobre las propias capacidades en lugar de a las propias capacidades. De acuerdo con esta propuesta, emplearemos en esta investigación el término *autoeficacia* para referirnos a las capacidades del traductor y *creencias de autoeficacia* para hacer referencia a la percepción que posee de ellas.
- Hemos distinguido las creencias de autoeficacia de otras autopercepciones con las que suele confundirse, tratando de acabar así con la confusión conceptual y terminológica que rodea a las creencias de autoeficacia, la autoconfianza, la autoestima y el autoconcepto.

En el siguiente capítulo ubicaremos nuestro objeto de estudio en la teoría a la que pertenece (Teoría Social Cognitiva, Bandura 1986, 1987, 1997).

CAPÍTULO 3. LAS CREENCIAS DE AUTOEFICACIA EN LA TEORÍA SOCIAL COGNITIVA DE BANDURA (1986, 1987, 1997).

Abordaremos en este capítulo el segundo objetivo específico que perseguimos con esta investigación. Más concretamente, revisaremos la Teoría Social Cognitiva de Bandura (1986, 1987, 1997), donde las creencias de autoeficacia ocupan una posición central. Ello nos permitirá conocer las fuentes a partir de las que se generan dichas creencias, lo que constituye un primer paso hacia la identificación de prácticas que puedan repercutir en las creencias de autoeficacia del estudiantado durante la formación en traducción. Revisaremos también los efectos que las creencias de autoeficacia pueden traer consigo para el estudiantado. Finalmente, nos detendremos, si bien brevemente, en otros conceptos relacionados con las creencias de autoeficacia y con el aprendizaje, como la autorregulación del aprendizaje o las fases del aprendizaje que distingue el modelo de competencia consciente de Howell (1982).

3.1. El modelo de determinismo recíproco

Aunque fue en 1977 cuando Bandura presentó el concepto de (creencias de) autoeficacia en su publicación *Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioural Change*, no es hasta una década más tarde cuando lo integra en la teoría que bautizó como Teoría Social Cognitiva (en adelante, TSC) (Bandura 1986, 1987, 1997).

A diferencia de otras teorías sobre el funcionamiento humano que establecen que la conducta de las personas está gobernada por fuerzas internas, como ocurre con la teoría de los rasgos (Allport 1961; Cattell 1966), o impulsada por estímulos externos, como sucede en el conductismo radical (Skinner 1953, 1969); en la TSC el funcionamiento humano se explica como el resultado de la interacción de tres tipos de factores: factores conductuales, factores ambientales y factores personales (cognitivos, biológicos y afectivos), que interactúan entre sí dando lugar a relaciones recíprocas. Este modelo de reciprocidad trídica, llamado determinismo recíproco (Bandura 1976/1982, 1978, 1986, 1987, 1989, 1997), implica que la conducta de un individuo se ve afectada por el entorno y por factores personales (como las creencias de autoeficacia), mientras que en los factores personales del individuo pueden influir tanto los resultados de sus acciones (factores conductuales) como factores externos, que a su vez se ven afectados por los otros dos tipos de factores (resultados de las propias acciones y factores personales) (Rivière 1990: 71):

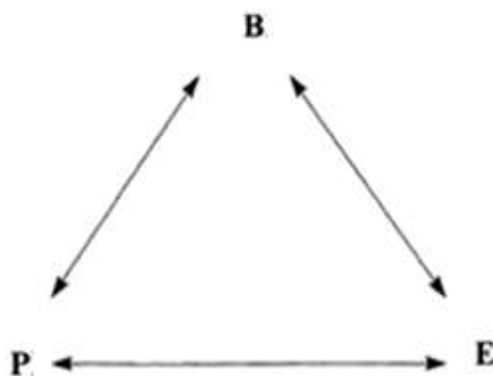


Gráfico 2. Modelo de determinismo recíproco (Bandura 1987: 44)⁹.

Es importante especificar que la intensidad de la influencia entre los tres tipos de factores señalados puede variar en función de determinadas circunstancias, como las características de la situación, del individuo o de la actividad que este desempeñe (Bandura 1997: 6, 1999: 6). Así, habrá situaciones en las que la conducta esté determinada principalmente por las condiciones del entorno, como sucede cuando es necesario correr ante la presencia de un animal salvaje, mientras que en otras situaciones la influencia del entorno en la conducta será menor y adquirirán mayor fuerza en las acciones de un individuo factores personales, como sus preferencias o gustos, tal y como sucede cuando escoge lo que desea comer en un restaurante.

La consecuencia principal que se deriva del modelo de determinismo recíproco (Bandura 1976/1982, 1978, 1986, 1987, 1989, 1997) reside en la capacidad del individuo para controlar su conducta. Ello es posible gracias a cinco de las capacidades que posee el ser humano: la capacidad simbólica, la capacidad de previsión, la capacidad de aprendizaje vicario, la capacidad de autorregulación y la capacidad de autorreflexión.

La capacidad simbólica permite al individuo procesar y almacenar sus experiencias inmediatas en forma de representaciones que sirven de guía de sus acciones futuras. Además, a través de los símbolos una persona puede imaginar posibles cursos de acción y ensayarlos mentalmente sin necesidad de ponerlos en práctica (Bandura 1976/1982: 27, 1987: 39). Tanto es así que la capacidad simbólica constituye el fundamento de la *capacidad de anticipación*, mediante la cual las personas establecen metas, prevén las consecuencias más probables de sus acciones y, teniendo en cuenta dichas consecuencias, planifican cursos de acción a través de los que puedan alcanzar los objetivos que persiguen (Bandura 1989: 1179).

Por añadidura, una persona es capaz de aprender nuevas conductas observando las acciones de aquellos que la rodean (*aprendizaje por observación* o *aprendizaje vicario*) y no únicamente a través de su propia experiencia mediante el ensayo y el error. Más concretamente, el aprendizaje vicario permite a un individuo procesar y codificar las

⁹ P: factores personales (*personal factors*). B: conducta (*behavior*). E: entorno (*environment*).

conductas que observa en otras personas (modelos) y planificar futuros cursos de acción habida cuenta de dichas conductas (Bandura 1991: 248).

Asimismo, en la TSC adquiere especial importancia *la capacidad de autorregulación* de la conducta. De este modo, además de poder anticipar su conducta, las personas son capaces de ejercer control sobre la misma. La capacidad de autorregulación de la conducta implica el establecimiento de criterios personales y reacciones de autoevaluación, de forma que cuando no existe coincidencia entre las acciones desarrolladas y los criterios establecidos se activan reacciones autoevaluadoras que influyen en la conducta posterior (Bandura 1986: 41, 1987: 41, 1991: 249-257; Schunk 1990: 72). En este sentido, Zimmerman (2000: 14) destaca el carácter cíclico de la autorregulación de la conducta, en la que la evaluación de las acciones realizadas influye en las acciones futuras, cuya evaluación afectará, en su momento, a las acciones que las sigan.

Llegamos, finalmente, a la *capacidad de autorreflexión o autoconocimiento*, a través de la cual el individuo se convierte en objeto de su propia reflexión, al tiempo que mantiene su posición de agente (Bandura 1989: 1181, 1997: 5). A través del pensamiento autorreferente el individuo es capaz de “dirigir la mirada hacia sí mismo” (Torre 2007: 34), es decir, de analizar sus propios pensamientos, actuar o planificar cursos de acción de conformidad con ellos, evaluarlos atendiendo a los resultados de las acciones y, de estimarlo necesario, modificarlos (Bandura 1987: 41). Además, como resultado de la autorreflexión, el sujeto genera conocimientos sobre sí mismo y sobre el mundo que lo rodea (Bandura 1987: 41).

Es aquí donde entran en juego las creencias de autoeficacia, que de entre las distintas autopercepciones que resultan de la capacidad de autorreflexión, es la que ocupa una posición central en la TSC (Bandura 1986: 41, 1987: 41, 1989: 1175, 1991: 257, 1993: 118; Schunk y DiBenedetto 2016: 36). Si analizamos las creencias de autoeficacia en el marco de dicha teoría, comprobamos que, al generarse por medio del pensamiento autorreferente (Bandura 1989: 1179, 1997: 79), los juicios que las personas poseen sobre su capacidad para desempeñar una acción concreta constituyen un factor personal y, más concretamente, un factor cognitivo. En consecuencia, y de acuerdo con el modelo de determinismo recíproco (Bandura 1976/1982, 1978, 1986, 1987, 1989, 1997), podemos afirmar que las creencias de autoeficacia repercuten en la conducta y, principalmente a través de ella, en el entorno. Asimismo, según este modelo, las creencias de autoeficacia se ven afectadas por los resultados de nuestras acciones (conducta) y por factores externos (entorno). En este sentido, resulta esencial subrayar que, tal y como también apuntan Atkinson (2014: 5) y Schunk y DiBenedetto (2016: 35), el hecho de que las creencias de autoeficacia puedan verse afectadas por factores externos indica que es posible intervenir en su desarrollo por medio de prácticas que se apliquen durante la formación que se recibe, en nuestro caso, durante la formación en traducción que reciben los estudiantes. Además, debemos tener en cuenta que el resultado de las propias acciones, que bien podría equipararse al resultado del

aprendizaje, puede también repercutir en las creencias de autoeficacia de los estudiantes.

A continuación profundizaremos en las fuentes y efectos que las creencias de autoeficacia pueden traer consigo.

3.2. Fuentes

Son cuatro las fuentes a partir de las que un individuo genera sus creencias de autoeficacia por medio de la capacidad de autorreflexión (Bandura 1986, 1987, 1997): la experiencia directa, el aprendizaje vicario, la persuasión verbal y los estados fisiológicos y emocionales que experimenta durante el desempeño de la tarea en cuestión. Como podemos comprobar, nos encontramos con fuentes que pueden clasificarse como factores conductuales (experiencia directa, es decir, las acciones que un individuo lleva a cabo), factores externos (aprendizaje vicario y persuasión verbal) e, incluso, otros factores personales (estados fisiológicos y emocionales) que despierta el entorno mientras se desempeña una tarea concreta.

3.2.1. La experiencia directa

La experiencia directa constituye la fuente principal de las creencias de autoeficacia, ya que pone de manifiesto si verdaderamente se poseen las capacidades necesarias para llevar a cabo la actividad que se pretende realizar. En general, los éxitos o logros de ejecución favorecen la confianza que se posee en las propias capacidades para desempeñar una tarea, mientras que los fracasos pueden llevar a dudar de la propia autoeficacia, especialmente cuando dichos fracasos tienen lugar antes de que se desarrollen creencias firmes de autoeficacia que resulte difícil modificar (Bandura 1997: 80).

Sin embargo, es importante aclarar que los logros de ejecución no siempre traen consigo un aumento de las creencias de autoeficacia ni los fracasos se traducen automáticamente en una disminución de dichas creencias, ya que son numerosos los factores que pueden influir en el modo en el que un individuo procesa los resultados a los que conduce la experiencia directa y, por ende, en la influencia que estos resultados (logros de ejecución o fracasos) pueden tener en sus creencias de autoeficacia. Entre estos factores encontramos la dificultad de la tarea, el esfuerzo invertido o la ayuda recibida (Bandura 1997: 80-81).

3.2.2. Aprendizaje vicario

Las personas no solo conforman sus creencias de autoeficacia a partir de la información que les proporciona su experiencia directa, sino también a partir de las experiencias de aquellos individuos a los que perciben como modelos. De esta forma, los logros de ejecución que acomete el modelo pueden interpretarse como logros de ejecución propios y favorecer las creencias de autoeficacia del observador, mientras que los fracasos del modelo pueden interpretarse como fracasos propios y, por consiguiente, pueden llevar al observador a considerarse incapaz de desempeñar la tarea que el

modelo no ha podido completar con éxito (Bandura 1987: 424-425, 1997: 86-87; Zeldin y Pajares 2000: 239). En este sentido, es importante señalar que para que el aprendizaje vicario funcione como fuente de las creencias de autoeficacia es imprescindible que el individuo se identifique con el modelo en lo que a su autoeficacia se refiere, pues de no ser así, los éxitos o fracasos del modelo pasarán desapercibidos para el observador (Bandura 1987: 425, 1997: 87).

3.2.3. Persuasión verbal

La persuasión verbal se refiere a los comentarios de terceros sobre las capacidades de un individuo mediante los que estos transmiten su confianza en dichas capacidades y pueden ayudar al individuo en cuestión a confiar en ellas. De este modo, el hecho de que los que nos rodean confíen en nuestra capacidad para llevar a cabo una tarea concreta puede favorecer la creencia de que estamos capacitados para desempeñarla, mientras que las dudas de terceros sobre nuestra autoeficacia pueden llevarnos a dudar de ella (Bandura 1997: 101; Zeldin y Pajares 2000: 238-239). El efecto de la persuasión verbal puede ilustrarse mediante la metáfora del espejo propuesta por Cooley (1902), según la cual las percepciones que terceros tienen con respecto a un individuo constituyen la imagen de sí mismo que este ve reflejada en el espejo y a partir de la cual conforma sus autopercepciones.

Puesto que se trata de la única fuente de las creencias de autoeficacia en la que cualquier persona, sea o no un modelo para el individuo, puede aportar información que contribuya a la generación de dicha autopercepción, la persuasión verbal es, según Torre (2007: 65), la estrategia más utilizada por el profesorado para fomentar las creencias de autoeficacia del estudiantado. Sin embargo, para resultar efectiva debe versar sobre las capacidades reales del sujeto, pues de no ser así la experiencia directa negativa posterior pondrá fin al incremento impreciso de las creencias de autoeficacia que la persuasión verbal había provocado (Bandura 1997: 101; Schunk y DiBenedetto 2016: 37).

3.2.4. Estados fisiológicos y emocionales

Los estados fisiológicos y emocionales que un individuo experimenta durante el desempeño de una actividad constituyen la cuarta fuente de las creencias de autoeficacia. En tanto que un estado de activación elevado (emocional o fisiológico) puede perjudicar el rendimiento, la presencia de emociones como el estrés o la ansiedad, o la aparición de estados fisiológicos como el cansancio o el dolor durante la realización de una tarea, más aún cuando esta requiere esfuerzo físico o control emocional, es interpretada por el individuo como un signo de vulnerabilidad y de incapacidad y, por ello, puede disminuir su confianza para completar con éxito dicha tarea (Bandura 1997: 106).

3.3. Efectos

Es cierto que en esta investigación perseguimos estudiar el desarrollo de las creencias de autoeficacia de los estudiantes de Traducción, por lo que nuestra atención se centra

en las fuentes de las creencias de autoeficacia (3.2) y en la identificación de otras prácticas aplicadas durante la formación en traducción que puedan repercutir en dichas creencias. No obstante, consideramos relevante presentar los efectos que las creencias de autoeficacia pueden traer consigo de acuerdo con la TSC (Bandura 1986, 1987, 1997) por tres motivos: a) para ofrecer una contextualización lo más completa posible de nuestro objeto de estudio, b) para que el lector pueda conocer la relevancia de identificar vías que permitan desarrollar las creencias de autoeficacia del estudiantado habida cuenta de los efectos que pueden traer consigo, y c) puesto que algunos de los efectos que presentaremos a continuación tienen la doble naturaleza de causa-efecto, por lo que pueden también influir en las creencias de autoeficacia de los individuos en general y del estudiantado en particular.

Recordemos que, según el modelo de determinismo recíproco (Bandura 1976/1982, 1978, 1986, 1987, 1989, 1997), las creencias de autoeficacia, en tanto que constituyen un factor personal, no solo se ven afectadas por el entorno y la propia conducta, sino que pueden también ejercer su influencia sobre ellos. En este sentido, la TSC distingue cuatro efectos que las creencias de autoeficacia pueden traer consigo, que se presentan a continuación.

3.3.1. Elección de actividades y situaciones

Las creencias de autoeficacia pueden influir en la elección de las actividades que una persona decide desempeñar, así como en las situaciones en las que decide participar (Bandura 1982: 122-123, 1993: 135, 1997: 160-161). De forma más específica, las personas tienden a seleccionar aquellas actividades y situaciones que se consideran capaces de dominar, evitando aquellas otras que, en su opinión, exceden sus capacidades.

Aunque esta afirmación puede resultar obvia *a priori*, las consecuencias que de ella se derivan no han de pasar desapercibidas, puesto que, al influir en las elecciones del individuo, las creencias de autoeficacia constituyen un factor clave en el desarrollo personal del mismo. Así, las personas que confían en sus capacidades para llevar a cabo determinadas tareas tienden a participar en una amplia gama de actividades relacionadas con dichas tareas, a través de las cuales podrán continuar desarrollando su autoeficacia. Por el contrario, quienes poseen escasas creencias de autoeficacia tratan de evitar las actividades que no se consideran capaces de desempeñar, lo que les impide desarrollar su autoeficacia y modificar la creencia de que no son capaces de completar con éxito la actividad o actividades en cuestión (Bandura 1993: 135, 1997: 160-161). Una prueba de la influencia de las creencias de autoeficacia en el desarrollo personal la constituyen los estudios llevados a cabo por Betz y Hackett (1986, 1992), Lent *et al.* (1986) o Lent y Hackett (1987), que ponen de manifiesto la relación que se da entre las creencias de autoeficacia y la elección de la titulación que se decide cursar.

3.3.2. Esfuerzo y persistencia

Las creencias de autoeficacia también pueden influir en el esfuerzo y la persistencia que se dedican en el desempeño de una tarea. Aquellos individuos que confían en su autoeficacia para completar una actividad tienden a dedicar más esfuerzo y persisten durante más tiempo para hacer frente a las dificultades que surgen en el desempeño de dicha actividad, mientras que aquellos con escasas creencias de autoeficacia tienden a disminuir su esfuerzo e, incluso, cesan en el desempeño de la tarea frente a los obstáculos que esta pueda plantear (Bandura 1987: 419, 1995: 8; Multon *et al.* 1991: 34; Zeldin y Pajares 2000: 233-236).

3.3.3. Patrones de pensamiento y reacciones emocionales

Las creencias de autoeficacia repercuten igualmente en los patrones de pensamiento y reacciones emocionales de un individuo, de forma que aquellos individuos con escasas creencias de autoeficacia, es decir, aquellos que dudan de sus capacidades para completar una tarea tienden a pensar que es más difícil de lo que realmente es, lo cual provoca estrés y ansiedad. Estos dos estados emocionales dificultan la utilización adecuada de los recursos internos de los que se dispone e impiden desarrollar una visión clara sobre el mejor modo de resolver los problemas que surgen en el desempeño de la tarea (Bandura 1997: 140-141; Cabanach *et al.* 2010: 85-86).

Nótese, además, que, tal y como se ha explicado en apartados anteriores, la aparición de estos estados emocionales se percibe como un signo de vulnerabilidad e incapacidad, lo cual puede repercutir negativamente en la confianza que se posee para completar la tarea durante la que surgen. Asimismo, dichos estados emocionales pueden repercutir en el resultado de la experiencia directa (logros de ejecución o fracasos) al dificultar la identificación de vías para resolver los problemas que surgen y, por tanto, pueden influir en las creencias de autoeficacia del individuo. De esta forma, si bien la TSC solo señala el efecto que las creencias de autoeficacia tienen en los patrones de pensamiento y reacciones emocionales, estos pueden constituir también una fuente de dichas creencias.

3.3.4. Procesos cognitivos y motivacionales

Finalmente, las creencias de autoeficacia dejan sentir su influencia en la motivación y en la representación de las metas que se desean alcanzar. Los individuos que confían en su capacidad para desempeñar una actividad específica se proponen alcanzar metas más ambiciosas que aquellos que dudan de su autoeficacia. Las metas ambiciosas constituyen, a su vez, incentivos que fomentan y mantienen la motivación. Ello lleva a la persona a persistir hasta conseguir dichas metas, proceso durante el cual puede desarrollar su autoeficacia y adquirir nuevas capacidades (Bandura 1997: 116-118). Al mismo tiempo, la consecución de las metas constituiría un logro de ejecución, que, como ya se ha explicado en párrafos anteriores, puede favorecer el desarrollo de las creencias de autoeficacia. De nuevo, aunque la TSC solo se centra en la unidireccionalidad de la influencia de las creencias de autoeficacia en los procesos motivacionales, esta autopercepción puede verse también favorecida por la motivación.

Además, las creencias de autoeficacia influyen en la forma en la que las personas anticipan situaciones futuras. En este sentido, quienes se consideran capaces de desempeñar una actividad concreta visualizan escenarios de éxito y consideran dicha actividad como una oportunidad, lo cual potencia su motivación y puede favorecer el desempeño. Por el contrario, quienes se consideran ineficaces anticipan situaciones de fracaso y, en lugar de percibir el desarrollo de la actividad como una oportunidad, lo conciben como un riesgo, lo que puede repercutir negativamente tanto en su motivación como en su desempeño (Bandura 1989: 1176, 1997: 116-117; Krueger y Dickson 1994: 390-392).

Teniendo en cuenta todos los efectos mencionados, podemos afirmar que, de acuerdo con la TSC, las creencias de autoeficacia se encuentran tras varias de las competencias genéricas que distingue el proyecto *Tuning Educational Structures in Europe*, que nace con el objetivo de contribuir a la creación de un área de educación superior integrada en Europa (Espacio Europeo de Educación Superior) que se asiente sobre tres pilares básicos: la compatibilidad, la comparabilidad y la competitividad (González y Waagenar 2003: 18, 25-26). Si bien este proyecto no incluye la confianza propiamente dicha entre las competencias que identifica, las creencias de autoeficacia se relacionan, de acuerdo con los efectos presentados, con varias de las competencias que este proyecto distingue, como la motivación, la toma de decisiones, y la identificación y resolución de problemas (González y Wagenaar 2003).

3.4. Contextualización adicional de las creencias de autoeficacia

Hasta el momento hemos contextualizado las creencias de autoeficacia ubicándolas en la teoría a la que pertenecen, la TSC de Bandura (1986, 1987, 1997). Ello nos ha permitido conocer las fuentes y los efectos de las creencias de autoeficacia según la teoría citada y, más concretamente, según el modelo de determinismo recíproco. Asimismo, como parte de esta contextualización hemos podido conocer que las creencias de autoeficacia se generan a partir del pensamiento autorreferente y hemos hecho referencia a la autorregulación de la conducta. Por ello, antes de cerrar este capítulo estimamos conveniente abordar, si bien brevemente, dos conceptos relacionados con la TSC y las creencias de autoeficacia, especialmente en el ámbito educativo, aquel en el que desarrollamos nuestra investigación. Se trata del modelo de competencia consciente (Howell 1982) y de la autorregulación del aprendizaje. Nos detendremos en ambos conceptos de forma breve, pues nuestro propósito no es otro que contextualizar las creencias de autoeficacia, es decir, presentar la relación que guardan con el modelo de competencia consciente y con la autorregulación del aprendizaje para poder interpretar los resultados que arroje nuestro estudio a la luz de dicha vinculación.

3.4.1. Aplicación del modelo de competencia consciente (Howell 1982) a las creencias de autoeficacia

Aunque existen dudas acerca de quién presentó por primera vez el modelo de competencia consciente, suele atribuirse a Howell (1982) (Cannon *et al.* 2010: 176). Este modelo distingue cuatro fases del aprendizaje que resultan de la combinación de

dos dimensiones, el nivel de competencia y la conciencia que se posee de esa competencia:

	Inconsciencia	Consciencia
Incompetencia	Fase 1: incompetencia inconsciente	Fase 2: incompetencia consciente
Competencia	Fase 4: competencia inconsciente	Fase 3: competencia consciente

Tabla 3. Modelo de competencia consciente (Howell 1982). Adaptado y traducido de Donamsetti y Narayanan (2009: 34).

Como refleja la tabla anterior, el modelo de Howell (1982) distingue las siguientes fases del aprendizaje:

1. Incompetencia inconsciente: el estudiante no sabe (no es consciente de) que no posee determinadas competencias, que puede que no haya tenido que aplicar hasta el momento.
2. Incompetencia consciente: el estudiante detecta (toma consciencia de) que no posee determinadas competencias.
3. Competencia consciente: el estudiante desarrolla sus competencias (autoeficacia) y toma consciencia de que las posee.
4. Competencia inconsciente: en esta última fase el estudiante es capaz de aplicar sus competencias de forma automática.

Consideramos que las creencias de autoeficacia se relacionan con las fases 2 y 3, es decir, con aquellas dos fases en las que el estudiante es consciente de su (in)competencia o, dicho de otro modo, de su autoeficacia real. Habida cuenta de que las creencias de autoeficacia representan una autopercepción sobre las propias capacidades, consideramos que para que un estudiante desarrolle creencias de autoeficacia realistas debe conocer las capacidades con las que cuenta verdaderamente. De no ser así, podremos encontrar estudiantes que presenten un exceso de confianza en sus capacidades al no ser conscientes de su autoeficacia real (incompetencia inconsciente), así como estudiantes con un defecto de confianza en sus capacidades puesto que no son conscientes de las capacidades que sí poseen (competencia inconsciente). Ello implica que resulta fundamental que los estudiantes analicen sus capacidades y tomen consciencia de ellas para poder desarrollar creencias de autoeficacia realistas. Como veremos en el capítulo siguiente, autores como Way (2008) y Atkinson (2014) proponen prácticas destinadas a ayudar a los estudiantes (de Traducción) a observar los resultados de sus acciones (logros de ejecución y fracasos) de forma más consciente y a tomar consciencia de las capacidades que poseen para poder ajustar la confianza que tienen en ellas.

3.4.2. Autorregulación del aprendizaje, *feedback* y creencias de autoeficacia

En 3.1 hemos comprobado que la TSC presta especial atención a la capacidad de autorregulación de la conducta, que implica anticipar y planificar nuestras acciones, además de establecer criterios en base a los cuales se evalúan los resultados de las acciones desarrolladas, de forma que cuando dichos resultados no se ajustan a los criterios previamente establecidos se inician procesos de regulación que permiten modificar la conducta posterior para que se adapte a dichos criterios (Bandura 1986: 41, 1987: 41, 1991: 249-257; Schunk 1990: 72).

Si aplicamos la capacidad de autorregulación al plano educativo, es decir, al aprendizaje y a los resultados en los que se manifiesta, la autorregulación del aprendizaje puede definirse como sigue:

[A] self-initiated and cyclic process through which students self-represent a task, plan how to carry it out, monitor and assess whether its execution is adequate, cope with difficulties and emotions that usually arise, assess their performance and make attributions concerning the cause of the outcomes (Panadero *et al.* 2012: 806).

Como reconocen Panadero *et al.* (2012: 806-807), en el proceso de autorregulación del aprendizaje (al igual que sucedía con la autorregulación de la conducta según la TSC) ocupa un papel central la autoevaluación, entendida como la comparación del proceso de desempeño de la tarea y de los resultados a los que ha conducido con determinados criterios (de evaluación), lo que permite comprobar y aprender qué es necesario modificar para cumplir con dichos criterios, es decir, para mejorar el rendimiento posterior.

En lo que respecta a nuestro objeto de estudio, si tenemos en cuenta que, de acuerdo con la TSC, la experiencia directa y sus resultados constituyen la fuente principal de las creencias de autoeficacia, la mejora del rendimiento que la autorregulación del aprendizaje puede traer consigo puede venir acompañada del desarrollo de dichas creencias, en tanto que la mejora del rendimiento se manifiesta en logros de ejecución.

Llegados a este punto cabe también hacer mención al papel que el *feedback* desempeña en la autorregulación del aprendizaje y en la mejora del rendimiento posterior. Como reconocen Hattie y Timperley (2007: 86) o Nicol y Macfarlane-Dick (2006: 200) el *feedback* debe tener como fin ayudar al estudiante a reducir las discrepancias entre los resultados alcanzados y los objetivos de aprendizaje (autorregulación del aprendizaje). Ahora bien, el *feedback* que se proporcione ha de ser efectivo para que contribuya a la autorregulación del aprendizaje. En este sentido, Nicol y Macfarlane-Dick (2006: 208) señalan que el *feedback* efectivo se centra no solo en los errores, sino también en los aciertos, además de incluir información que ofrezca al estudiante vías de mejora. Dicho de otro modo, para que el *feedback* resulte efectivo ha de ser constructivo (Huxham 2007: 602). Asimismo, Nicol y Macfarlane-Dick (2006: 213) sugieren proporcionar *feedback* no solo sobre el producto, sino también durante el desempeño de la tarea. Por añadidura, Huxham (2007: 602) y Brookhart (2008: 11) exponen que el *feedback* ha de

proporcionarse cuando el estudiante todavía tiene en mente la tarea correspondiente y concibe el objetivo que esta representa como un objetivo de aprendizaje y no como un fin que forma parte del pasado. Más aún, Brookhart (2008: 23-24) explica que, si bien la comparación del trabajo del estudiante con los objetivos, estándares o criterios establecidos es propia del *feedback* efectivo, el profesorado debe evitar establecer comparaciones entre estudiantes, dado que esta comparación no contribuye a la autorregulación del aprendizaje, además de favorecer la competitividad y afectar negativamente a la motivación de los estudiantes. Asimismo, Brookhart (2008: 17-18) recuerda que el *feedback*, sea grupal o individual, debe ser específico y ajustarse a las necesidades de los destinatarios para ser efectivo.

En el campo de la traducción, Dollerup (1994: 125) distingue tres modos mediante los que proporcionar *feedback* efectivo a los estudiantes, que recomienda utilizar conjuntamente en el aula de traducción: 1) correcciones de las traducciones entregadas por los estudiantes, 2) debate oral en clase sobre las soluciones adecuadas e inadecuadas, y 3) uso de un formulario de *feedback* que permita evaluar los puntos fuertes y débiles de cada estudiante. A este respecto cabe traer a colación el uso de rúbricas como instrumentos de evaluación formativa.

Una rúbrica, también llamada matriz de evaluación, es un instrumento de evaluación basado en una escala cuantitativa y/o cualitativa asociada a unos criterios preestablecidos que reflejan los aspectos de la tarea o actividad que se van a evaluar (Torres y Perera 2010: 142). La rúbrica incluye una serie de indicadores o descriptores que ofrecen a los estudiantes información sobre por qué han alcanzado un nivel de desempeño determinado para cada uno de los criterios que se evalúan, así como sobre qué tienen que hacer para lograr un nivel de desempeño superior (Cebrián *et al.* 2008). Teniendo en cuenta sus componentes, las rúbricas constituyen una herramienta de gran valor en el ámbito educativo en tanto que no solo permiten al profesorado realizar un seguimiento más sistematizado del trabajo de los estudiantes, sino que, además, gracias a ellas los estudiantes pueden conocer de antemano los criterios con los que se va a evaluar su trabajo, lo que les permite autorregular su aprendizaje para ajustarse a dichos criterios (García Irlles *et al.* 2011). Dado que este instrumento no solo refleja el nivel de logro que se ha alcanzado, sino que mediante los descriptores que incluye ofrece también información sobre cómo pueden alcanzarse niveles de logro superiores, las rúbricas favorecen la autorregulación del aprendizaje y la mejora del rendimiento posterior. Es por ello que Andrade y Du (2005: 1) reconocen que: “Rubrics are often used to grade student work but they can serve another, arguably more important, role as well: Rubrics can teach”.

3.5. Recapitulación

En este capítulo hemos realizado una contextualización de las creencias de autoeficacia. Ello ha implicado:

- Ubicar esta autopercepción en la teoría a la que pertenece, la TSC de Bandura (1986, 1987, 1997), donde hemos podido analizar las fuentes a partir de las que se

genera mediante el pensamiento autorreferente, así como los efectos que puede traer consigo.

- Presentar el modelo de competencia consciente que se atribuye a Howell (1982) y aplicarlo al caso de las creencias de autoeficacia. De este modo, hemos podido comprender la relevancia de ser consciente de las capacidades que se poseen para poder desarrollar creencias de autoeficacia realistas.
- Explicar en qué consiste la autorregulación del aprendizaje y relacionar este proceso cíclico con las creencias de autoeficacia del estudiantado. Ello nos ha permitido comprender que cuando la autorregulación del aprendizaje culmina en logros de ejecución puede traer consigo el desarrollo de las creencias de autoeficacia de los estudiantes, en tanto que dichos logros reflejan la mejora de la autoeficacia.
- Explicar el papel que desempeña el *feedback* en el proceso de autorregulación del aprendizaje y en el desarrollo de las creencias de autoeficacia.

En el capítulo siguiente nos desplazaremos al campo de la traducción y revisaremos los antecedentes de la confianza del traductor en su autoeficacia para traducir.

CAPÍTULO 4. ANTEDECENTES DEL ESTUDIO DE LA CONFIANZA DEL TRADUCTOR

En este capítulo nos centraremos en el tercer objetivo específico que establecimos al comienzo de esta investigación, que consiste en revisar los antecedentes del estudio de la confianza del traductor en sus capacidades para traducir. Con ello perseguimos identificar prácticas que, de acuerdo con diversos autores, puedan repercutir en las creencias de autoeficacia del estudiantado durante su formación en traducción. Si bien nos centraremos en el campo de la traducción, tendremos en cuenta la contextualización previa de las creencias de autoeficacia que hemos realizado en el capítulo anterior, especialmente las fuentes a partir de las que se generan dichas creencias.

Es importante aclarar que en las páginas que siguen no solo revisaremos estudios previos a esta investigación que emplean específicamente el término (*creencias de autoeficacia*)¹⁰, sino también aquellos otros que emplean sintagmas que parecen corresponder con nuestro objeto de estudio, es decir, que explicitan el significado de *creencias de autoeficacia*, como [*translators*] *confidence in their ability to translate competently* (Kiraly 1995: 91), [*students*] *confidence in their translator competence* (Way 2008: 91, 2009: 141) o [*students*] *confidence in their ability to produce legal translations* (Hjort-Pedersen y Faber 2009: 208). Más aún, hemos decidido revisar los estudios desarrollados sobre la autoconfianza del traductor. Es cierto que, tras haber establecido las fronteras que separan estos dos conceptos (capítulo 2), esta decisión podría parecer contradictoria. Sin embargo, para comprenderla debemos tener en cuenta que el término *creencias de autoeficacia* es relativamente reciente en nuestro campo, donde tradicionalmente se ha hablado de (*auto*)*confianza del traductor*. Debemos también tomar en consideración que, a pesar de que la autoconfianza representa una autopercepción general sobre las propias capacidades (2.2.1), los estudios que revisaremos aplican el concepto de autoconfianza al caso concreto del traductor y a la actividad traductora, lo cual nos lleva a pensar que emplean este término con el significado de *creencias de autoeficacia*, es decir, que dichos estudios versan sobre la confianza del traductor en sus capacidades para traducir. El hecho de que la terminología empleada no se ajuste a las diferencias existentes entre las creencias de autoeficacia y la autoconfianza es consecuencia, a nuestro parecer, tanto de la reciente incorporación del término *creencias de autoeficacia* al campo de la traducción, como a la confusión conceptual y terminológica que los rodea, que también identifica Prieto

¹⁰ En los estudios revisados se emplea *autoeficacia* con el significado de lo que en este trabajo hemos denominado *creencias de autoeficacia* (2.1). Solamente Bolaños-Medina (2014b) y Araghian *et al.* (2018) combinan ambos términos usándolos como sinónimos, aunque dan prioridad al primero de ellos. Esperamos que a partir de esta investigación sean más los autores que adopten la propuesta aquí presentada o cualquier otra que permita evitar la confusión que el término *autoeficacia* puede traer consigo, en tanto que no resulta sorprendente pensar que se refiere a las capacidades que se poseen en lugar de a lo que se puede lograr gracias a ellas. Prueba de ello es, por ejemplo, el trabajo de PACTE (2008), donde se emplea el término *eficacia del traductor* para hacer referencia a la relación entre el tiempo empleado en la compleción de un proyecto de traducción y la aceptabilidad del resultado o, dicho de otro modo, para hacer referencia a la *capacidad* de este profesional para completar una tarea de forma satisfactoria en un tiempo determinado.

Navarro (2007: 103-106). Es importante también tener en cuenta que nuestro objetivo consiste en identificar prácticas que puedan repercutir en las creencias de autoeficacia del estudiantado, cuya influencia podamos estudiar en la parte empírica de este trabajo, por lo que una revisión exhaustiva de los estudios desarrollados sobre la confianza del traductor resulta de interés en este sentido, mientras que descartar estudios por la terminología que emplean podría llevarnos a dejar de lado información relevante.

Huelga aclarar que, a pesar de que por las razones indicadas revisaremos estudios sobre la autoconfianza del traductor, reiteramos lo expuesto en el capítulo 2, es decir, reiteramos la importancia de emplear una terminología precisa que facilite el avance de la investigación tanto desde un punto de vista teórico como empírico.

Para dotar a este capítulo de una estructura ordenada y para que sea fácil distinguir aquellos estudios que emplean una terminología más reciente o ajustada a la especificidad de las creencias de autoeficacia del traductor de aquellos otros que han optado por términos más generales, hemos organizado este capítulo en torno a dos apartados: uno dedicado a los estudios que emplean el término *(auto)confianza* o *seguridad*¹¹ y otro dedicado a aquellos estudios que emplean el término *(creencias de) autoeficacia* o sintagmas que reflejan la especificidad de esta percepción. En cualquier caso, no se trata de una clasificación excluyente, sino presentada en aras de organizar la información de forma lógica y de ofrecer una visión panorámica del estudio de la confianza del traductor en sus capacidades para traducir. Cabe mencionar que, habida cuenta del objetivo general que perseguimos con esta investigación (identificar prácticas que puedan influir en las creencias de autoeficacia del estudiantado), prestaremos especial atención a aquellos estudios que se centran en prácticas de este tipo. Comenzaremos revisando aquellos estudios que emplean el término *(auto)confianza* para seguir la línea temporal, pues son estos los primeros que se llevaron a cabo en nuestro campo.

4.1. Estudios previos sobre la autoconfianza del traductor

Los primeros estudios que versan sobre la autoconfianza del traductor se remontan a comienzos de los años 1990. Fue entonces cuando Hönig (1991) incorporó la autoconfianza al modelo de representación de los procesos mentales del traductor que propone con fines didácticos y del que se desprende que la autoconfianza coordina y controla dichos procesos. Por ello, Hönig (1991: 88) estima necesario que el profesorado de traducción desarrolle la autoconfianza de sus estudiantes y explica que la vía para lograrlo consiste en hacerlos tomar consciencia de los procesos mentales que se desarrollan al traducir. Por su parte, Kussmaul (1995) lleva a cabo un estudio empírico

¹¹ La (in)seguridad es un *sentimiento* (Jiménez y Pinazo 2001: 107; López y Ramírez 2005; Contreras *et al.* 2005; Pérez-Escoda y Alegre 2012) que puede acompañar a las creencias de autoeficacia y a la autoconfianza, que constituyen *autopercepciones* sobre las propias capacidades. Cuando los estudios aquí revisados hacen referencia a un sentimiento general de seguridad que experimenta el traductor se han clasificado en la primera categoría señalada, mientras que cuando se refieren explícitamente a la tarea concreta que hace surgir dicho sentimiento (como la toma de decisiones) se han clasificado en la segunda categoría.

en el que recurre a protocolos de pensamiento en voz alta (TAP) con el objetivo de analizar los problemas que los estudiantes encuentran al traducir (interferencias, paráfrasis, entre otros). En dicho estudio, Kussmaul (1995: 31) advierte que en ocasiones los estudiantes rechazan soluciones de traducción adecuadas que habían adoptado de forma casi automática, hecho que asocia con una carencia de autoconfianza. Ello está en consonancia con la relación entre la autoconfianza y la toma de decisiones a la que ya se refiere Pym (1992) en el modelo competencial que propone, según el cual la esencia de la traducción consiste en un proceso de generación de diversas alternativas viables y de elección de una de ellas con confianza. Froeliger (2004), que se centra en el estudio de los mecanismos relacionales de la autoconfianza desde un punto de vista social, hace referencia igualmente a la relación entre la autoconfianza y la toma de decisiones y señala que la falta de autoconfianza puede impedir a los traductores alejarse del texto original (TO), incluso cuando detectan errores en el mismo.

En cuanto a posibles vías para fomentar la autoconfianza, Kussmaul (1995: 31-32) coincide con Hönig (1991) al exponer que su desarrollo pasa por la toma de consciencia de los procesos psicolingüísticos que tienen lugar en la mente del traductor mientras ejerce su actividad. Además, Kussmaul (1995: 32-33) señala tres factores que influyen negativamente en la autoconfianza y que corresponden con actuaciones del profesorado: la realización de críticas destructivas, la imposición de su versión de la traducción y la ausencia de criterios de evaluación claros. Cabe aquí recordar que, de acuerdo con la información presentada en el capítulo anterior, el *feedback* constructivo puede favorecer la autorregulación del aprendizaje y, con ello, la confianza del estudiantado en su autoeficacia, por lo que no debe sorprendernos que el *feedback* destructivo pueda disminuirla. Asimismo, como se expuso en 3.4.2, conocer y comprender los criterios de evaluación permite a los estudiantes autorregular su aprendizaje para alcanzar el rendimiento deseado (logros de ejecución según la TSC, Bandura 1986, 1987, 1997), con la mejora de las creencias de autoeficacia que ello puede traer consigo.

La investigación que lleva a cabo Fraser (1995) constituye otra aproximación al concepto de autoconfianza desde la perspectiva del análisis del proceso de traducción mediante TAP. Fraser (1995: 243-244) persigue el objetivo de identificar diferencias entre profesionales y estudiantes para poder reflexionar sobre ellas desde el punto de vista de la formación de traductores. Entre otros aspectos, advierte que existen diferencias entre los dos grupos mencionados en cuanto al modo de tratar con la ambigüedad presente en los textos y en cuanto al uso del diccionario bilingüe, diferencias que asocia con la autoconfianza de ambos colectivos. A este respecto, la autora (1995: 248) considera fundamental que el profesorado fomente la autoconfianza del estudiantado, pues estima que esta les otorgará una mayor tolerancia ante los significados ambiguos y evitará que se atasquen en el proceso de traducción haciendo un mal uso del diccionario bilingüe. Para ello, Fraser (1995: 248) recomienda presentar al estudiantado un amplio abanico de tipos textuales, además de explicarles cómo hacer un uso contextualizado y estructurado del diccionario.

Laukkanen (1996) recurre igualmente a TAP para estudiar la repercusión que los factores actitudinales del traductor, como la autoconfianza, pueden tener en su rendimiento. Según los resultados alcanzados, la autoconfianza parece guardar relación con la calidad de la traducción, en tanto que ayuda al traductor a alejarse del TO y a producir una traducción más idiomática. En esta misma línea, Hansen (2003: 31) considera que las diferencias individuales de los traductores, entre las que se encuentra la autoconfianza, influyen en la capacidad de estos para controlar el proceso de traducción y el producto al que este conduce.

Dejando a un lado los estudios desarrollados a lo largo de la década de los 1990, presididos por la psicolingüística y la psicología cognitiva, conviene detenernos en el proyecto de innovación docente que lleva a cabo Way (2002, 2016a). En dicho proyecto, basado en el trabajo colaborativo e interdisciplinar, los estudiantes de las antiguas Licenciaturas en Derecho y en Traducción e Interpretación trabajaron de forma colaborativa en una situación real: la resolución de casos prácticos del ámbito del derecho internacional privado¹². Ello trajo consigo, entre otros resultados, la mejora del autoconcepto y la autoconfianza del estudiantado de traducción, de acuerdo con la percepción de este colectivo recogida mediante la técnica de la encuesta.

Posteriormente, Bolaños-Medina e Isern (2012) llevan a cabo un estudio empírico-descriptivo en el que mediante la técnica de la encuesta analizan las actitudes del alumnado hacia las herramientas informáticas de traducción asistida por ordenador (TAO). Los resultados del estudio parecen indicar que existe un sentimiento de inseguridad entre los participantes que, según un 60,9% de ellos, los lleva a bloquearse cuando emplean dichas herramientas, lo que repercute negativamente en su rendimiento (Bolaños-Medina e Isern 2012: 285-286).

Además de los estudios descritos hasta el momento, existen diversos autores que proponen métodos de enseñanza-aprendizaje entre cuyos beneficios se encuentra la mejora de la autoconfianza del estudiantado. Es el caso de Mackenzie y Vienne (2000), que proponen un método basado en la simulación de situaciones de traducción reales donde el trabajo colaborativo adquiere una posición central. En esta misma línea, Fox (2000) expone que la utilización de una metodología basada en diarios que el estudiantado debe presentar junto con las traducciones realizadas y en los que han de incluir comentarios acerca del trabajo realizado, las dificultades encontradas, las soluciones adoptadas y las razones por las que han decidido adoptarlas, repercute positivamente en su autoconfianza. Por su parte, Kelly (2000: 165) señala que el análisis de traducciones de textos turísticos permite al estudiantado advertir que son capaces de elaborar traducciones publicables de una calidad superior a las que circulan en el mercado, lo que favorece su autoconfianza. Además, González-Davies (2005) sugiere adoptar un enfoque que resulte de la combinación de la traductología y la pedagogía y se asiente sobre la realización de tareas entre las que ha de existir una progresión clara.

¹² El proyecto de Way (2002, 2016a) está inspirado en el *Limburg Law and Language Programme*, un programa de posgrado dirigido tanto a abogados como a traductores que trabajan en colaboración en una serie de talleres prácticos, lo que aumenta su autoconfianza (Rayar 1991: 12-15).

Ello permite prestar atención tanto al producto como a los aspectos procesuales de la traducción, lo cual contribuye a la autoconfianza del alumnado (González-Davies 2005: 74).

En otra dirección, la revisión de los principales modelos competenciales propuestos en traducción¹³ ha revelado que solo cinco de ellos incluyen la (auto)confianza del traductor: 1) el modelo de Pym (1992), que como ya se ha indicado considera que la capacidad para tomar decisiones con confianza es una de las dos capacidades básicas de todo traductor; 2) el propuesto por PACTE (1998, 2000, 2001, 2002, 2003, 2005), donde la autoconfianza se clasifica dentro de los componentes psicofisiológicos; 3) el modelo que presenta Kelly (1999, 2002, 2005, 2007), donde la autoconfianza forma parte de la llamada competencia actitudinal o psicofisiológica; 4) el modelo de González-Davies y Scott-Tennent (2005), que clasifican la autoconfianza como parte de las habilidades de transferencia (*transference skills*); y 5) el modelo que presenta Göpferich (2009), donde la autoconfianza forma parte de la llamada disposición psicofísica (*psycho-physical disposition*) del traductor. Si bien estos modelos no ofrecen información adicional sobre la (auto)confianza del traductor, es importante destacar el hecho de que la consideran una competencia más que todo profesional de la traducción debería poseer. Además, mientras que su ubicación dentro de los modelos de PACTE (1998, 2000, 2001, 2002, 2003, 2005), Kelly (1999, 2002, 2005, 2007) y Göpferich (2009) coincide con la relación de la confianza con la psicología del traductor, su posición en el modelo de González-Davies y Scott-Tennent (2005) parece indicar que constituye un factor fundamental en el proceso de traducción, siguiendo la línea del modelo minimalista de Pym (1992), donde la confianza del traductor guarda relación con la toma de decisiones.

4.2. Estudios previos sobre las creencias de autoeficacia del traductor

No fue hasta hace una década cuando en el campo de la traducción comenzaron a desarrollarse investigaciones que emplean específicamente el término *autoeficacia* (*creencias de autoeficacia* de acuerdo con nuestra propuesta terminológica) (Dam-Jensen y Heine 2009; Atkinson 2012, 2014; Albin 2012, entre otros que se describirán a continuación). Sin embargo, diversos autores han estudiado previamente este concepto, al que se refieren con denominaciones que explicitan su significado, como [*translators'*] *confidence in their ability to translate competently* (Kiraly 1995: 91), [*students'*] *confidence in their translator competence* (Way 2008: 91, 2009: 141) o [*students'*] *confidence in their ability to produce legal translations* (Hjort-Pedersen y Faber 2009: 208).

¹³ Wilss (1976, 1982), Delisle (1980/1984, 1992), Roberts (1984), Toury (1984), Lowe (1987), Bell (1991), Hewson y Martin (1991), Nord (1991/2005, 1992), Pym (1992, 2003, 2006), Neubert (1994, 2000), Gile (1995/2009), Kiraly (1995, 2006, 2013, 2015), Hurtado (1996a, 1996b, 1999/2003, 2001/2011), Presas (1996, 1998, 2008), Hatim y Mason (1997), Hansen (1997), Campbell (1998), Vienne (1998, 2000), PACTE (1998, 2000, 2001, 2002, 2003, 2005), Kelly (1999, 2002, 2005, 2007), González-Davies y Scott-Tennent (2005), Katan (2008), Göpferich (2009), EMT (2009), Risku *et al.* (2010) y Prieto Ramos (2011).

Es el caso de Kiraly (1995), quien ya en la década de los años 1990 desarrolla un estudio de casos mediante TAP en el que participan tanto traductores profesionales como estudiantes y en el que detecta que la mayoría de los sujetos de ambos colectivos carecen de confianza en sus capacidades para traducir hacia una lengua extranjera (Kiraly 1995: 91-93). Ante esta situación, Kiraly (1995: 37) considera imprescindible combinar la formación de traductores con enfoques propios de la pedagogía para acabar con factores que impidan el desarrollo de la confianza del estudiantado. Entre ellos menciona el hecho de que se considere errónea toda traducción que difiera de la versión del profesor, quien en enfoques transmisionistas puede actuar como “the guardian of translatory truth” (Kiraly 1995: 7, 99). Poco después, Kiraly (2000) se aleja del paradigma cognitivo y adopta un enfoque socioconstructivista en la formación de traductores, donde introduce el concepto de *empowerment*, con el que se refiere al objetivo didáctico de dotar al estudiantado de la autoridad necesaria para tomar decisiones como profesionales, responsabilizarse de dichas decisiones y actuar de forma autónoma y competente (Kiraly 2000: 1-33). Como se ha indicado en 2.1, el concepto de *empowerment* podría corresponder con el componente competencial de las creencias de autoeficacia, al que en el presente artículo hemos resuelto referirnos como *autoeficacia*.

Lorenzo (1999, 2002), que al igual que Kiraly (1995) se centra en la traducción hacia una lengua extranjera, estudia la seguridad¹⁴ con la que un grupo de traductores daneses lleva a cabo el proceso de toma de decisiones al practicar la modalidad de traducción citada. De acuerdo con la autora (1999: 21, 2002: 89-92), el problema principal al que debe hacer frente el traductor al trabajar hacia una lengua extranjera es la falta de seguridad a la hora de juzgar lo acertado de sus decisiones, tanto a lo largo del proceso de traducción como en el momento de evaluar el producto final al que este conduce. Partiendo de la premisa de que los traductores profesionales han desarrollado estrategias que les permiten tomar decisiones con un mínimo de seguridad al traducir hacia una lengua extranjera, Lorenzo (1999, 2002) desarrolla dos estudios con el fin de detectar cuáles son dichas estrategias, de modo que sea posible contemplarlas en la formación en traducción. Tras analizar el proceso de toma de decisiones de varios traductores profesionales, recurriendo a Translog, TAP, grabaciones en vídeo y diálogos retrospectivos, Lorenzo (1999: 29-33, 2002: 110-114) comprueba que para sentirse seguros de sus decisiones los traductores profesionales recurren a estrategias de adaptación del mensaje a sus propios recursos lingüísticos, aunque ello venga acompañado de un sentimiento de satisfacción menor.

En otra dirección, Way (2008) diseña la Ficha de Talón de Aquiles con el propósito de ayudar a los estudiantes a reflexionar acerca de su CT, de modo que puedan así tomar consciencia de sus puntos fuertes y confiar en ellos, así como tomar consciencia de sus

¹⁴ Aunque no resultó sencillo clasificar los estudios desarrollados por Lorenzo (1999, 2002), decidimos incluirlos en la categoría de aquellos estudios que emplean sintagmas que pueden corresponder con las creencias de autoeficacia, en tanto que esta autora estudia la seguridad (sentimiento que se deriva de la confianza en las capacidades) a la hora de desarrollar una tarea concreta propia de la actividad traductora: la toma de decisiones.

puntos débiles e identificar estrategias que les permitan transformarlos en fortalezas. En este sentido, conviene recordar que, tal y como se ha expuesto en el capítulo anterior, la toma de consciencia de las propias capacidades parece ser esencial para que los estudiantes puedan desarrollar creencias de autoeficacia realistas y acabar con el exceso o defecto de confianza en sus capacidades que su (in)competencia inconsciente puede traer consigo. Asimismo, al animar a los estudiantes a identificar vías para transformar sus puntos débiles en puntos fuertes, la Ficha de Talón de Aquiles (Way 2008) puede favorecer el desarrollo de la autoeficacia y, con ello, la mejora del rendimiento (logros de ejecución, TSC) y de las creencias de autoeficacia.

Way (2008: 98) recurre también a las presentaciones grupales para favorecer la confianza de los estudiantes en la toma y justificación de decisiones, en tanto que ofrecen un espacio en el que los estudiantes pueden justificar sus decisiones (experiencia directa, Bandura 1986, 1987, 1997) y en el que por medio del *feedback* constructivo pueden señalarse las estrategias que se han aplicado (in)satisfactoriamente (logros de ejecución, Bandura 1986, 1987, 1997), fomentar la reflexión acerca de las causas de los aciertos y errores cometidos y favorecer así la confianza del estudiantado en la toma de decisiones¹⁵.

Siguiendo la línea de la Ficha de Talón de Aquiles (Way 2008), esta autora presenta la Ficha de Gestión de Proyectos (Way 2009) para ayudar a los estudiantes a llevar un registro de las dificultades que encuentran y del tiempo que emplean en cada proyecto de traducción, de forma que conforme avanza la asignatura pueden tomar consciencia de cómo ha evolucionado su rendimiento. A la luz de la TSC, la mejora del rendimiento constituye un logro de ejecución, que incrementaría las creencias de autoeficacia (3.2.1). Posteriormente, Way (2014, 2016b) sugiere incorporar a la formación en traducción jurídica un marco que guíe el proceso de toma de decisiones del estudiantado, que, al estar basado en la activación gradual de determinadas competencias, les permite interiorizar estrategias de resolución de problemas que finalmente aplican de forma automática, lo cual facilita la actividad traductora y favorece la confianza que poseen en sus capacidades para traducir.

Hjort-Pedersen y Faber (2009) también se centran en la confianza en traducción jurídica y desarrollan un estudio mediante TAP en el que persiguen el objetivo de identificar factores que puedan ayudar al estudiantado a confiar en sus capacidades para traducir textos jurídicos. Los resultados parecen indicar que la capacidad de conceptualizar el TO y crear escenas mentales de su contenido guarda relación con la confianza para justificar las decisiones de traducción.

Llegamos ya a los estudios que adoptan el término *autoeficacia* de la psicología educativa. Todos los estudios que se citan a continuación emplean este término para referirse a lo que en esta investigación hemos denominado *creencias de autoeficacia*.

¹⁵ Profundizaremos en la confianza a la hora de tomar y justificar decisiones en los apartados 9.2.1.3 y 10.8.

Solamente Bolaños-Medina (2014b) y Araghian *et al.* (2018) combinan ambos términos, que emplean indistintamente, si bien dan preferencia al primero de ellos.

El primero de estos estudios es el desarrollado por Dam-Jensen y Heine (2009), quienes proponen incorporar al aula de traducción métodos de investigación del proceso traductor para ayudar a los estudiantes a tomar consciencia de dicho proceso, lo que les permitirá controlar sus acciones durante el mismo, mejorar su rendimiento (logros de ejecución, Bandura 1986, 1987, 1997) y desarrollar su autoeficacia (creencias de autoeficacia). Conviene recordar que la toma de consciencia del proceso traductor es una de las vías que diversos autores sugieren para fomentar la confianza del traductor en sus capacidades para traducir (Hönig 1991; Kussmaul 1995), mientras que Way (2008, 2009) propone tomar consciencia de la autoeficacia que se posee.

Por su parte, Ho (2010) aborda en su tesis doctoral el estudio de la autoeficacia (creencias de autoeficacia) desde un punto de vista cognitivo con el fin de analizar si existe relación entre las creencias de autoeficacia, la pericia traductora, el esfuerzo mental y la dificultad de la tarea. Los resultados obtenidos indican que existe una relación positiva entre las creencias de autoeficacia y la pericia traductora. De forma similar, los resultados del estudio que lleva a cabo Albin (2012) señalan una correlación positiva entre la(s) (creencias de) autoeficacia, la capacidad de autogestión y la capacidad para emplear herramientas TAO.

En una dirección diferente, Atkinson (2012, 2014), que propone un modelo de competencia psicológica del traductor donde incorpora la autoeficacia¹⁶, sugiere una serie de prácticas docentes para favorecer el desarrollo de esta competencia. El análisis y la toma de consciencia de las propias capacidades constituye, una vez más, una de las prácticas propuestas. Para facilitar esta toma de consciencia, Atkinson (2014: 8-15) sugiere realizar una presentación teórica del concepto de (creencias de) autoeficacia, sus fuentes y efectos, que ha de ir seguida de un debate grupal. Una vez que los estudiantes comprendan cómo funciona esta autopercepción, podrán observar su propio comportamiento de manera más consciente y ajustar su confianza de ser necesario. Ello no dará lugar a un cambio inmediato en esta autopercepción, pero constituye un requisito indispensable para que dicho cambio pueda producirse. El *feedback* positivo y constructivo es otra de las prácticas docentes que sugiere Atkinson (2014: 14) para ayudar al estudiantado a confiar en sus capacidades como traductores. Ello implica sustituir enfoques tradicionales centrados en la identificación de errores por un enfoque de enseñanza-aprendizaje donde no solo se identifiquen los errores, sino también los aciertos, que pueden ir acompañados del elogio (*feedback* positivo) o puntos extra en la calificación de la tarea. No obstante, el elogio a las soluciones adoptadas por el estudiantado debe siempre corresponder con las capacidades reales que estos poseen para evitar el desarrollo de creencias de autoeficacia inexactas (Atkinson 2014: 14). Si bien Atkinson (2014) no profundiza en las razones por las que el *feedback* constructivo

¹⁶ Recordemos que los autores aquí citados emplean el término *autoeficacia* para referirse a lo que en esta investigación denominamos *creencias de autoeficacia*, es decir, para referirse a la confianza que se posee en las propias capacidades para traducir.

puede favorecer la confianza del estudiantado en sus capacidades, habida cuenta de la información presentada en el capítulo 3, consideramos que puede deberse al papel que el *feedback* desempeña en la autorregulación del aprendizaje. Además de sugerir las prácticas docentes mencionadas, Atkinson (2012, 2014) lleva a cabo un estudio empírico según el cual las creencias de autoeficacia correlacionan positivamente con medidas del éxito profesional del traductor, como el número de encargos recibidos por semana, el grado de satisfacción laboral o los ingresos percibidos.

Desde una perspectiva cognitiva, Muñoz (2014) presenta un modelo situado de pericia del traductor donde la autoeficacia (creencias de autoeficacia) se concibe como una de las subdimensiones del autoconcepto. Bolaños-Medina (2014b, 2015) también se aproxima a la(s) (creencias de) autoeficacia desde un punto de vista cognitivo en el estudio empírico que desarrolla, según el cual existe una correlación positiva entre las creencias de autoeficacia y la comprensión lectora en lengua B, y entre dichas creencias y la tolerancia a la ambigüedad.

Volviendo a los estudios que analizan las creencias de autoeficacia del estudiantado desde la perspectiva de la formación de traductores, Yang *et al.* (2016) desarrollan un estudio empírico longitudinal tanto de corte cualitativo como cuantitativo que parece indicar que el trabajo cooperativo en línea repercute positivamente en la autoeficacia (creencias de autoeficacia) del estudiantado. Por su parte, Haro-Soler (2017a) implementa una experiencia formativa en el aula de traducción que se materializa en un taller de dos horas de duración destinado a sentar las bases para que los estudiantes puedan construir su autoeficacia (creencias de autoeficacia) a partir del autoconocimiento y del conocimiento del funcionamiento de este concepto. Los resultados obtenidos indican que, en opinión de los estudiantes que participaron en esta experiencia, resulta necesario incorporar este tipo de talleres, centrados en sus creencias de autoeficacia, a la formación en traducción, bien organizándolos en un mayor número de asignaturas, bien incluyendo una asignatura donde se aborden este y otros aspectos relacionados con la psicología del traductor (motivación, concentración, etc.). Esta experiencia formativa se basa en varias de las fuentes de las creencias de autoeficacia que establece la TSC, así como en varias de las prácticas que proponen los autores citados en párrafos anteriores. De este modo, la experiencia desarrollada incluyó prácticas tan variadas como el aprendizaje vicario, el pensamiento autorreferente, la persuasión verbal, una aproximación teórica al concepto de creencias de autoeficacia o el establecimiento de objetivos como incentivos motivacionales.

También con el propósito de incorporar mejoras a la formación en traducción, Núñez y Bolaños-Medina (2017) desarrollan un estudio en el que detectan que existe una correlación positiva entre la autoeficacia de los estudiantes (creencias de autoeficacia) para resolver problemas de traducción y su motivación intrínseca. Asimismo, detectaron que la motivación intrínseca permite predecir las creencias de autoeficacia de los estudiantes para resolver problemas de traducción. Ante estos resultados, proponen prestar atención a la motivación de los estudiantes durante su formación, para lo cual sugieren, entre otras estrategias, crear un entorno que fomente la autonomía en el aula,

emplear un lenguaje que evite subrayar la imposición del profesor sobre lo que *debe* o *tiene que* hacerse, así como tratar de reforzar el interés y la curiosidad de los estudiantes mediante las tareas que se les pide realizar.

Por añadidura, pocos meses antes de la defensa de esta tesis doctoral, estos dos autores (Bolaños-Medina y Núñez 2018) presentan una escala preliminar para medir la autoeficacia (creencias de autoeficacia) del traductor. Este instrumento resulta de gran interés puesto que, junto con la escala preliminar de creencias de autoeficacia que diseñamos, validamos y empleamos en esta investigación, no existen otros instrumentos que permitan medir las creencias de autoeficacia para traducir respetando la especificidad que caracteriza a esta autopercepción. Retomaremos este aspecto en el capítulo 7, donde describiremos el proceso seguido para diseñar y validar la escala de creencias de autoeficacia del traductor que empleamos en esta investigación.

Finalmente, Araghian *et al.* (2018) analizan mediante TAP el impacto que las creencias de autoeficacia (término que sí emplean los autores) pueden tener en las estrategias que los estudiantes de traducción aplican durante la realización de una traducción. Si bien se trata de un estudio de alcance limitado debido al reducido número de participantes, los resultados obtenidos apuntan que, de los cuatro participantes, aquellos con un nivel inferior de confianza en sus capacidades para traducir emplean más tiempo para completar la traducción debido a sus continuos intentos de revisión. Ello guarda relación con la investigación de Lorenzo (1999, 2002), que parte de la dificultad que suelen experimentar los traductores a la hora de juzgar lo acertado de sus decisiones al traducir a una lengua extranjera. Teniendo en cuenta los resultados preliminares obtenidos, Araghian *et al.* (2018) subrayan la importancia de que el profesorado conozca los efectos que las creencias de autoeficacia pueden traer consigo, para que puedan, así, ayudar a los estudiantes a confiar en su autoeficacia (real) como traductores, donde el *feedback* constructivo se convierte en una herramienta clave.

Dada la vinculación de nuestro objeto de estudio, las creencias de autoeficacia, con una actividad específica, en nuestro caso la traducción (capítulo 2), no revisaremos aquí los antecedentes del estudio de las creencias de autoeficacia del intérprete. No obstante, remitimos al lector a los trabajos de Jiménez y Pinazo (2001), Soler (2006), Jiménez *et al.* (2014), Lee (2014), Bontempo y Napier (2011), Mashhady *et al.* (2015) o Macnamara (2012).

4.3. Recapitulación

La revisión de antecedentes del estudio de la confianza del traductor en sus capacidades para traducir (creencias de autoeficacia según nuestra propuesta terminológica) nos ha permitido detectar que:

- Existe falta de consenso en lo que respecta al metalenguaje con el que se hace referencia a este objeto de estudio. No obstante, parece existir una evolución en la terminología empleada. De este modo, los primeros estudios que a partir de comienzos de los años 1990 abordan el objeto que nos ocupa (Hönig 1991;

Kussmaul 1995; Fraser 1995; Laukkanen 1996; Way 2002) emplean el término *autoconfianza*, al igual que los autores que entre 2000 y 2005 proponen métodos de enseñanza-aprendizaje que pueden favorecer la confianza del traductor (Mackenzie y Vienne 2000; Fox 2000; Kelly 2000; González-Davies 2005). A partir de la segunda mitad de los años 1990 comienzan a emplearse sintagmas que explicitan el significado de *creencias de autoeficacia*, como *[translators'] confidence in their ability to translate competently* (Király 1995: 91) o *[students'] confidence in their translator competence* (Way 2008: 91, 2009: 141), entre otros. Finalmente, hace apenas una década (Dam-Jensen y Heine 2009) comienzan a aparecer estudios que adoptan el término *autoeficacia* de la psicología, si bien no es hasta hace menos de un lustro (Bolaños-Medina 2014b; Araghian *et al.* 2018) cuando comienza a emplearse el término *creencias de autoeficacia*, aunque de forma aislada y como sinónimo de *autoeficacia*, a diferencia de lo que sucede en la propuesta terminológica presentada en esta investigación (capítulo 2).

- Algunas de las investigaciones desarrolladas adoptan un enfoque cognitivo (como Laukkanen 1996; Ho 2010; Muñoz 2014; o Bolaños-Medina 2014b, 2015), aunque la mayoría de ellas se aproximan a esta competencia desde el punto de vista de la formación de traductores (Király 2000; Way 2002, 2008, 2009, 2014, 2016a; Bolaños-Medina e Isern 2012; Albin 2012; Atkinson 2012, 2014; Atkinson y Crezee 2014; Yang *et al.* 2016; Haro-Soler 2017a) o combinan ambas perspectivas (Hönig 1991; Kussmaul 1995; Fraser 1995; Király 1995; Lorenzo 1999, 2002; Dam-Jensen y Heine 2009; Hjort-Pedersen y Faber 2009; Núñez y Bolaños-Medina 2017). Ello parece reflejar un esfuerzo común por contemplar la confianza del estudiantado en la formación en traducción.
- No obstante, si bien diversos autores proponen prácticas para favorecer las creencias de autoeficacia de los estudiantes, no todas estas propuestas cuentan con respaldo empírico. En este sentido, convendría seguir la línea de los estudios desarrollados por Hjort-Pedersen y Faber (2009) o Yang *et al.* (2016), es decir, desarrollar estudios empíricos que permitan identificar prácticas que influyan en las creencias de autoeficacia del estudiantado con el fin de implementarlas en la formación en traducción. Es precisamente este el objetivo principal de esta investigación doctoral. Aunque no cuenten con respaldo empírico, hemos identificado mediante la revisión realizada diversas prácticas que pueden influir en las creencias de autoeficacia del estudiantado y que tomaremos en consideración en nuestro estudio empírico.
- Coincidimos con Bolaños-Medina (2014a: 212) al considerar que se requieren estudios empíricos (cuasi-)experimentales¹⁷ que permitan comprobar el impacto que dichas prácticas pueden tener en las creencias de autoeficacia de los

¹⁷ Como se indicó en el apartado introductorio de esta tesis, la segunda fase del estudio empírico que desarrollamos presenta un diseño cuasi-experimental, satisfaciendo así la necesidad de desarrollar estudios de este tipo.

estudiantes, así como comprobar los efectos que las creencias de autoeficacia pueden traer consigo para el traductor.

- Se ha detectado también un interés por la relación entre la toma y justificación de decisiones y la (auto)confianza (o creencias de autoeficacia) del traductor. Será este un aspecto que abordaremos en la segunda fase de nuestro estudio empírico desde el punto de vista de la formación de traductores.

Con este capítulo cerramos la primera parte de esta tesis doctoral en la que hemos establecido el marco teórico sobre el que se asienta el estudio empírico que llevamos a cabo, que presentamos en la segunda parte de esta tesis.

PARTE II: ESTUDIO EMPÍRICO

FASE I: ESTUDIO EXPLORATORIO

CAPÍTULO 5. LAS CREENCIAS DE AUTOEFICACIA EN LA FORMACIÓN DE TRADUCTORES: LA PERCEPCIÓN DEL ESTUDIANTADO Y DEL PROFESORADO

Comenzamos con este capítulo la segunda parte de este trabajo, en la que presentaremos el estudio empírico que llevamos a cabo en el marco de esta tesis doctoral. Como se indicó en la introducción, nuestro estudio empírico consta de dos fases: una fase exploratoria y una fase de tipo cuasi-experimental. Será la primera de estas fases la que nos ocupe en este quinto capítulo.

Con la primera fase de nuestro estudio empírico perseguíamos el siguiente objetivo:

- Identificar prácticas que durante la formación en traducción puedan repercutir en las creencias de autoeficacia del estudiantado desde la percepción de los dos colectivos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje (el profesorado y el estudiantado).

De este modo, si bien en la primera parte de esta tesis doctoral hemos comenzado a identificar prácticas que pueden influir en las creencias de autoeficacia del estudiantado a partir de la revisión de antecedentes realizada, en la primera fase de nuestro estudio empírico lo haremos a partir de la percepción del estudiantado y del profesorado. Con este objetivo desarrollamos un estudio basado en la técnica del grupo de discusión que, atendiendo a la clasificación paradigmática que propone Grotjahn (1987: 59-60), puede clasificarse en el paradigma 1 (exploratorio-interpretativo, con datos cualitativos), en tanto que cuenta con un diseño no experimental y arroja datos de tipo cualitativo que se analizaron siguiendo un enfoque interpretativo. Los resultados recopilados, junto con la revisión de antecedentes realizada en capítulos anteriores, constituyeron los cimientos a partir de los que diseñamos y desarrollamos la segunda fase de nuestro estudio empírico.

La decisión de recurrir al grupo de discusión en esta primera fase exploratoria responde a las siguientes características de esta técnica:

- Resulta especialmente útil para conocer las percepciones, opiniones o actitudes de los participantes, principalmente sobre *temas complejos* o cambiantes (Suárez 2005: 25, 36; Borja *et al.* 2009: 64; Mayorga y Tójar 2004: 145; Krueger y Casey 2015: 21, 241), así como para descubrir los *factores que influyen* en su comportamiento, opinión o motivación (Krueger y Casey 2015: 21).
- En la investigación desarrollada en el ámbito educativo el grupo de discusión resulta de gran utilidad para conocer en profundidad las experiencias de los estudiantes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y el entorno en el que tiene lugar (Winlow *et al.* 2013: 294).

- Como toda técnica cualitativa, no persigue la inferencia ni la generalización, sino comprender cómo los participantes perciben una situación (Krueger 1991: 100; Krueger y Casey 2015: 80).
- Desde el punto de vista metodológico resulta adecuado emplear el grupo de discusión como fuente básica de información y/o como medio para profundizar en la interpretación de datos recogidos previamente (Bisquerra 2009: 345; Krueger y Casey 2015: 14, 16). En este sentido, empleamos el grupo de discusión en esta primera fase de nuestro estudio como fuente básica de información que nos permitiera explorar, es decir, aproximarnos a las creencias de autoeficacia del estudiantado, mientras que durante la segunda fase de nuestro estudio recurrimos a esta técnica con el fin de interpretar los resultados recopilados mediante técnicas aplicadas con anterioridad.

En el diseño y la aplicación de los grupos de discusión que organizamos en esta primera fase exploratoria seguimos las prescripciones metodológicas que se recogen en la obras de Krueger (1991), Callejo (2001), Ibáñez (2005), Mayorga y Tójar (2004), Suárez (2005) o Krueger y Casey (2015), entre otras.

Expondremos a continuación las recomendaciones metodológicas propias de la técnica del grupo de discusión (5.1). Posteriormente, describiremos el proceso que seguimos para diseñar y aplicar esta técnica en nuestro estudio (5.2) y finalmente presentaremos los resultados obtenidos, es decir, la percepción del estudiantado y el profesorado participante en las sesiones grupales organizadas con respecto a aquellas prácticas que pueden influir en las creencias de autoeficacia del estudiantado durante la formación en traducción (5.3).

5.1. El grupo de discusión como técnica de investigación cualitativa

El grupo de discusión se considera la técnica de investigación cualitativa por excelencia (Suárez 2005: 13, 17). Su origen se remonta a la segunda década del siglo XX, cuando nace como técnica complementaria a la encuesta. Desde que treinta años más tarde experimentara un *boom* en el ámbito de la investigación de mercado, su aplicación se ha extendido, si bien paulatinamente, a ámbitos diversos, como el empresarial o el educativo (Callejo 2001: 27, 31; Suárez 2005: 18-20). También en el campo de la traducción son varios los autores que han recurrido al grupo de discusión para desarrollar investigaciones que versan, por ejemplo, sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la documentación (Sales 2008) o la recepción de textos médicos semi-especializados por parte de profesionales (García Izquierdo 2009). Asimismo, Vigier (2010) analiza mediante dicha técnica la percepción del estudiantado y del profesorado con respecto a la formación que reciben los traductores-intérpretes jurado habilitados mediante acreditación académica, mientras que Huertas-Barros (2013) aplica el grupo de discusión para conocer la opinión del alumnado y del profesorado en cuanto al trabajo colaborativo en la primera fase de la formación en traducción e interpretación.

A continuación ofreceremos una definición de esta técnica, profundizaremos en sus características, reflexionaremos sobre sus ventajas y limitaciones y describiremos las fases que debe seguir toda investigación basada en el grupo de discusión.

5.1.1. Definición

La técnica de investigación cualitativa del grupo de discusión pertenece a la categoría de las entrevistas grupales, si bien posee un carácter propio que la hace peculiar (Suárez 2005: 17; Huertas-Barros y Vigier 2010: 182). A continuación presentamos una serie de definiciones que identifican algunos de los rasgos que confieren al grupo de discusión la peculiaridad que lo caracteriza.

Por un lado, Krueger (1991: 24) define el grupo de discusión como sigue:

Una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente permisivo, no directivo. Se lleva a cabo 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.

De acuerdo con la definición citada, la conversación que origina el grupo de discusión debe ser relajada y desarrollarse en un ambiente distendido. Asimismo, ha de estar guiada por una persona que actúe como moderador y que conozca las técnicas necesarias para ejercer como tal. Por añadidura, la definición anterior pone de manifiesto la importancia de planear previamente las cuestiones que han de tratarse. De esta forma, es indispensable que la conversación se construya en torno a una estructura establecida con anterioridad: el guion de preguntas. Igualmente, Krueger (1991: 24) hace referencia a la interacción que se produce entre los participantes durante el desarrollo de la conversación. A este respecto cabe especificar que el grupo de discusión se caracteriza por la sinergia, en tanto que surge del intercambio de opiniones entre los participantes, que construyen el grupo mediante su conversación (Callejo 2001: 22; Suárez 2005: 32).

Por otro lado, Callejo (2001: 21) define el grupo de discusión como “una reunión de personas, entre seis y diez, previamente desconocidas entre sí, que hablan de un tema bajo la dirección de otra persona”. Menos detallada que la anterior, la definición que ofrece este autor establece que los participantes no deben conocerse entre sí. Callejo (2001: 21), al igual que Krueger (1991: 24), se refiere, además, a la función del moderador como guía de la conversación.

Por su parte, Suárez (2005: 24) considera el grupo de discusión como un grupo de personas, cuyo número puede variar de un mínimo a un máximo, que poseen ciertas características comunes. Los participantes se reúnen con un fin determinado y ofrecen datos de naturaleza cualitativa en un tiempo y espacio propios guiados por una persona cuyo rol es el de moderador.

La definición propuesta por Suárez (2005: 24) resulta de interés en tanto que resalta que el grupo de discusión responde al objetivo concreto que establece el investigador. Tal y como explicaremos posteriormente, el grupo de discusión es un grupo de trabajo cuya tarea consiste en la producción de un discurso (Ibáñez 2005: 287). Concretamente, el fin que se pretende alcanzar con esta técnica es obtener un material colectivo y “cualitativo de enorme sentido y utilidad para el propósito del estudio” (Suárez 2005: 51). La definición referida subraya, igualmente, la figura del moderador, que conduce la conversación de acuerdo con el objetivo perseguido. Más reciente es la definición que ofrece Huertas-Barros (2013: 168-169). Según esta autora el grupo de discusión es:

Una reunión, de un grupo de personas que poseen ciertas características comunes, guiada por un moderador y diseñada con el objetivo de obtener información sobre un tema específico en un espacio y un tiempo determinados.

Esta definición, similar a la propuesta por Suárez (2005: 24), hace hincapié en la significación del papel del moderador, que conduce el discurso, así como en el objetivo que se persigue con el diseño y la aplicación del grupo de discusión: recabar información sobre el tema objeto de la investigación. Dado que, tal y como podemos comprobar mediante su lectura, las definiciones anteriores se articulan en torno a las características del grupo de discusión, profundizaremos, en el apartado siguiente, en los rasgos propios de esta técnica cualitativa.

5.1.2. Características

Suárez (2005: 25) distingue una serie de características del grupo de discusión, externas e internas, que se encuentran interrelacionadas, aunque atienden a criterios diferentes en función del momento en el que entran en juego: la fase de preparación (características externas) y la fase de aplicación (características internas) de esta técnica. De este modo, las primeras se refieren a requisitos propios de la técnica que se encuentran asociados con las decisiones muestrales que el investigador debe adoptar. Por su parte, las características internas nos sitúan en la recogida de información y están implicadas en el sentido o significado que adquieren los datos obtenidos:

Características externas (fase de preparación)	Características internas (fase de aplicación)
<ul style="list-style-type: none"> - Tamaño - Criterios de selección de los participantes - Conocimiento/desconocimiento de los participantes - Espacio y tiempo propios - Captación de los participantes 	<ul style="list-style-type: none"> - Respuesta a una tarea - Situación discursiva - Metodología - Moderación - Uso paralelo de la observación

Tabla 4. Características que definen a los grupos de discusión (adaptada de Suárez 2005: 26).

5.1.2.1. Características externas

- Tamaño

No existe consenso entre los distintos autores que establecen un marco teórico-conceptual referente al grupo de discusión en lo que respecta al número de participantes con los que este ha de constar. Así, Callejo (2001: 88) considera que el grupo debe estar constituido por un mínimo de siete participantes y un máximo de diez, mientras que Ibáñez (2005: 284) estima que el tamaño ideal del grupo ha de oscilar entre cinco y diez sujetos. Suárez (2005: 26) propone un nuevo intervalo, estableciendo que el número de informantes debe estar comprendido entre tres y trece. No obstante, tanto Suárez (2005: 26) como Krueger y Casey (2015: 6) resuelven la falta de consenso advertida al indicar que el grupo 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 percepciones y surjan nuevas ideas en torno a las que reflexionar. Krueger y Casey (2015: 18) reconocen que los grupos de menor tamaño (entre cuatro y seis participantes) son muy frecuentes, en tanto que facilitan el proceso de captación de participantes y favorecen la creación de un ambiente más familiar. Aun así, recomiendan tener en cuenta los objetivos del estudio a la hora de decidir el tamaño del grupo. De este modo, cuando se persigue comprender las experiencias de los participantes o cuando se aborda un tema complejo, es recomendable contar con un número inferior de participantes, mientras que cuando se persigue pilotar materiales o ideas es conveniente ampliar el tamaño del grupo. Otro factor que debe tenerse en cuenta es que el grupo ha de ser abarcable para el investigador/moderador, lo cual depende de las características y la experiencia de este (Suárez 2005: 27).

- Selección de los participantes

Decidir el “grupo diana” (Suárez 2005: 27) o las personas que van a participar en el grupo de discusión es una tarea clave de la que dependerá el correcto desarrollo de este y la consecución de los objetivos que con su diseño y aplicación se pretenden alcanzar.

A la hora de seleccionar a los participantes es importante tener en cuenta que el grupo de discusión no está orientado a la inferencia, sino que busca conocer y comprender la variedad de opiniones que se dan en una determinada comunidad. En otras palabras, esta técnica no persigue “abstraer datos generales para toda la población, sino descender a toda la panoplia de opiniones particulares que coexisten en ella” (Krueger 1991: 100). Por ello, conviene llevar a cabo la selección de los participantes mediante un muestreo de tipo intencional, en función de la relación que guarden los individuos con el objeto y los objetivos del estudio (Rubio y Varas 2011: 336; Mayorga y Tójar 2004: 145). En este sentido, Krueger y Casey (2015: 80, 244) advierten que en el caso de recurrir a un muestro de tipo aleatorio en una investigación basada en el grupo de discusión, este debe siempre estar supeditado a un muestreo de tipo intencional previo, pues de no ser así la aleatoriedad puede llevar a seleccionar participantes que no pertenezcan al grupo diana.

A la hora de llevar a cabo la selección intencional de las personas que expresarán sus opiniones en el grupo de discusión, Suárez (2005: 27) aconseja que los participantes sean buenos informantes, además de cumplir con el perfil o tipo social que se desea estudiar. Por añadidura, la selección del grupo diana ha de estar presidida tanto por la homogeneidad, entendida como la existencia de características comunes que permitan la construcción de un sentido de comunidad; como por la heterogeneidad, que favorecerá la aparición de diferentes puntos de vista y contribuirá a la producción de un material discursivo de mayor riqueza informativa (Suárez 2005: 27-28). Callejo (2001: 79-80) comparte la identificación del binomio homogeneidad-heterogeneidad como criterio fundamental en la selección del grupo diana. En su opinión, la homogeneidad no solo favorece el proceso de agrupación, sino también la generación de un diálogo con los otros o frente a los otros. Por su parte, la heterogeneidad responde a la “necesidad de productividad discursiva, pues el intercambio lingüístico solo es posible desde la percepción de ciertas diferencias, que hacen tomarse el esfuerzo de presentarse al otro [...] e intentar persuadirlo” (Callejo 2001: 80).

Además de respetar los criterios señalados, Callejo (2001: 95-96) recomienda seguir ciertas instrucciones durante el proceso de selección de los participantes. De esta forma, aconseja contar con un par de personas más de las que se consideran necesarias, a fin de estar en disposición de hacer frente a posibles imprevistos. De igual suerte, sugiere evitar contactar con individuos que hayan participado anteriormente en grupos de discusión o con personas con una gran significación en la comunidad a la que el grupo representa. Igualmente, estima pertinente contactar directamente con los posibles candidatos, evitando la intervención de terceros, además de tratar de seleccionar participantes que no se conozcan entre sí, cuestión en torno a la que reflexionaremos a continuación.

- **Conocimiento o desconocimiento de los participantes**

Tradicionalmente se establecía como requisito que los participantes del grupo de discusión fuesen personas desconocidas entre sí. Es esta la percepción de autores como Ibáñez (2005) o Krueger (1991: 35), que aseveran que la familiaridad entre los participantes lleva a dudar de si los resultados obtenidos están verdaderamente relacionados con el tema de la discusión o si, por el contrario, se ven influidos por interacciones pasadas, presentes o futuras entre los miembros del grupo.

No obstante, autores como Mayorga y Tójar (2004: 145) establecen que el conocimiento previo entre los participantes no solo no resulta negativo, sino que favorece la creación de un clima de confianza, acabando con la necesidad de llevar a cabo sesiones introductorias destinadas a establecer las relaciones adecuadas entre ellos. En esta misma línea, Suárez (2005: 39) asevera que el desconocimiento entre los miembros del grupo “es un criterio que parte de la génesis de los grupos de discusión y que tiene que evolucionar con el propio desarrollo y avance de la técnica”.

- **Captación de los participantes**

Una vez que se ha seleccionado el grupo diana, el investigador deberá llevar a cabo la captación de participantes. Se trata de una tarea complicada (debido principalmente a la dificultad de determinar un espacio y un tiempo accesibles para todos los participantes) de la que depende buena parte del trabajo anterior y posterior que implica esta técnica (Suárez 2005: 28-29).

Dada la dificultad y la relevancia del proceso de captación, Callejo (2001: 97-98) ofrece una serie de instrucciones con el fin de facilitar la labor del investigador. De acuerdo con este autor, el investigador debe, en primer lugar, presentarse y solicitar la ayuda de los posibles participantes. Asimismo, ha de exponer el estudio en términos generales, evitando, en ocasiones, mencionar expresamente cuál es el objeto de la investigación, de forma que las intervenciones no se preparen con antelación. Por añadidura, conviene subrayar la importancia que caracteriza al estudio, de modo que dicha significación constituya un incentivo o estímulo. Junto con este, existen otros estímulos que el investigador debería conocer, entre ellos el interés que suscita el tema que se discutirá, las gratificaciones o el placer por la conversación (Callejo 2001: 70). Además, Callejo (2001: 98) recuerda que la captación de los participantes es, ante todo, un proceso, por lo que entre el primer contacto positivo y la fecha acordada para llevar a cabo el grupo de discusión resulta pertinente contactar con los participantes en varias ocasiones para confirmar su participación.

- **Espacio y tiempo propios**

Otro de los rasgos definitorios del grupo de discusión se refiere a la existencia de este en un lugar y en un tiempo únicos. El grupo de discusión no es un grupo natural, en tanto que solamente existe en el espacio y en el tiempo en el que se produce la discusión entre sus miembros, desapareciendo una vez que esta finaliza (Suárez 2005: 31, 43). En este sentido, cabe traer a colación las palabras de Ibáñez (2005: 291), que afirma que “el grupo está emparedado entre dos nadas, emerge de la nada para retornar a ella”.

5.1.2.2. Características internas

Una vez presentadas las características externas del grupo de discusión, expondremos los rasgos internos propios de esta técnica. Recordemos que dichos rasgos se relacionan con la recogida de la información e intervienen en el sentido que adquieren los datos recopilados (Suárez 2005: 25).

- **Respuesta a una tarea**

El grupo de discusión no es un grupo natural con intereses intrínsecos que potencian su creación. Por el contrario, nace para responder a una petición que efectúa el moderador, también llamada “demanda de investigación” (Callejo 2001: 69), que ha de ser cubierta en el tiempo establecido para ello. A fin de cumplir con la tarea para la que surge, el grupo debe trabajar en equipo y producir un discurso en torno a los objetivos delimitados por el moderador (Suárez 2005: 32). En consecuencia, “el grupo de

discusión no es solo un grupo de base, es también un grupo de trabajo” cuya labor consiste en la producción de un discurso (Ibáñez 2005: 287). A través del discurso generado los participantes construyen un material común y asumido por todos que resulta de gran utilidad para el investigador (Suárez 2005: 32, 51). Por todo ello, debemos concebir el grupo de discusión como una vía para alcanzar una finalidad (los objetivos que se persiguen con la investigación en la que se encuadra) y no como un fin en sí mismo (Callejo 2001: 22).

- **Situación discursiva**

Los participantes del grupo de discusión construyen una situación discursiva por medio de la interacción o discusión que se produce entre ellos con el objetivo de analizar el tema en cuestión. Dado que dicha situación se crea tanto a partir de las percepciones individuales como de las percepciones grupales que se generan durante el intercambio de opiniones e ideas, podemos afirmar que se caracteriza tanto por la subjetividad como por la intersubjetividad. Asimismo, en la situación discursiva generada se produce una reflexión individual y colectiva que permite exponer y analizar los puntos de vista presentados (Suárez 2005: 32-33):

- **Metodología**

Como ya hemos mencionado anteriormente, el grupo de discusión persigue la comprensión, y no la explicación, de los fenómenos estudiados, que se analizan desde la perspectiva de los individuos en ellos implicados. Es por ello que a través de esta técnica cualitativa es posible recabar información relativa a constructos internos de la vida de las personas, por lo que resulta especialmente útil para analizar sus percepciones, emociones, actitudes, etc. (Mayorga y Tójar 2004: 145; Suárez 2005: 25, 33-36; Borja *et al.* 2009: 64; Krueger y Casey 2015: 80). Dado el acento que el grupo de discusión pone en la comprensión, esta técnica supone la adopción de una metodología de clara orientación fenomenológica que rechaza “las explicaciones causales descontextualizadas del fenómeno o de la situación que estudiamos” (Suárez 2005: 33).

Otro aspecto de gran relevancia referente a la metodología que conlleva el grupo de discusión es la “saturación del habla” o “saturación de la información”, que constituye la fuente interna de representatividad de esta técnica (Callejo 2001: 114). Dentro de un grupo de discusión, esta situación se produce en el momento en el que la información que genera la interacción propia del grupo de discusión comienza a repetirse. Ante la saturación del habla, el moderador debe poner fin al grupo de discusión, pues el contenido repetido solo contribuirá a dificultar la tarea de escucha y de análisis (Suárez 2005: 33-34). Además, la saturación del habla se emplea como indicador del número de grupos de discusión que conviene celebrar con un mismo tipo de participantes en un estudio basado en esta técnica (Krueger y Casey 2015: 23-27). De este modo, una vez que en un grupo de discusión no surjan ideas nuevas con respecto a grupos anteriores, resulta innecesario continuar organizando reuniones grupales con el tipo de participantes correspondiente.

- **Moderador**

El moderador es una figura de gran relevancia para el buen desarrollo del grupo de discusión, dado que de este profesional depende la constitución del grupo, así como la realización de la tarea a la que responde su creación (Suárez 2005: 34).

Su función consiste en lanzar preguntas y guiar a los participantes como entidad grupal a lo largo de la discusión (Suárez 2005: 34), para lo cual ha de tomar constantemente en consideración los objetivos de la investigación y la situación de la reunión. Por esta razón, Callejo (2001: 119) se refiere al moderador como “el motor del grupo de discusión” y como “el motor de los objetivos de la investigación”.

Cabe especificar que, si bien el moderador está presente en el espacio y en el tiempo únicos en los que tiene lugar el grupo de discusión, no participa en la interacción, debiendo mantenerse fuera del proceso de agrupación y, en la medida de lo posible, del discurso (Callejo 2001: 124; Suárez 2005: 49, 91). Durante la interacción grupal este profesional lleva a cabo procesos de escucha, de atención, de observación y de análisis, pero debe permanecer al margen de la discusión y evitar emitir juicios de valor. Ello es fácil de comprender si tenemos en cuenta que lo que se persigue conocer es la opinión de los participantes y no del moderador o de los participantes influidos por el moderador (Callejo 2001: 120; Suárez 2005: 92). A este respecto cabe traer a colación las palabras de Ibáñez (2005: 290) referentes a la actuación de este profesional: “El preceptor debe mostrar que lo ve todo y lo escucha todo (es pantalla) pero no lo juzga (no es más que pantalla)”.

Dada la complejidad que rodea a la función del moderador, resulta conveniente que cuente con experiencia y/o formación previa (Callejo 2001: 124) que lo capaciten, entre otros aspectos, para controlar el lenguaje verbal y no verbal, captar el sentido de la situación y crear un clima confortable, de confianza y distensión que propicie el intercambio de opiniones (Krueger 1991: 81, 87; Suárez 2005: 34, 49; Krueger y Casey (2015: 109). Por añadidura, el moderador debe ser capaz de expresarse con claridad y precisión, además de poseer conocimientos sobre el tema objeto de la discusión. De esta manera, podrá analizar los comentarios con cierta perspectiva e insistir en las áreas que revistan mayor significación (Krueger 1991: 78; Krueger y Casey 2015: 104-105). Igualmente, es conveniente que conozca y domine diversas técnicas de moderación grupal, como el silencio, las pausas tras las intervenciones de los participantes, la petición de información complementaria o la aclaración de posibles dudas (Suárez 2005: 35; Krueger y Casey 2015: 120).

- **Uso paralelo de la observación**

Los datos cualitativos que resultan de la aplicación del grupo de discusión se obtienen mediante preguntas abiertas planteadas por el moderador durante la reunión, así como mediante la observación (Suárez 2005: 34, 88). Consecuentemente, la utilización de ciertos sistemas de observación paralelos (como un observador crítico) pueden ser de utilidad al aportar información complementaria sobre la situación que se analiza. El

observador externo puede, además, tomar notas durante la sesión que apoyen el análisis posterior (Krueger y Casey 2015: 112). Así, “la visión de la misma será más holística, completa y comprensiva” (Suárez 2005: 35). Si bien es común que el moderador también tome notas durante la sesión grupal, no se persigue con ellas obtener material que apoye el análisis posterior, sino recoger puntualizaciones sobre la percepción de determinados participantes o sobre los temas tratados con el fin de guiar la conversación de forma efectiva (Krueger y Casey 2015: 112). La toma de notas por parte del moderador constituye igualmente un modo de mostrar interés en las intervenciones de los participantes, es decir, de transmitirles que está escuchando activamente sus percepciones, lo que favorece la comunicación (Krueger y Casey 2015: 105).

5.1.3. Etapas del desarrollo del grupo de discusión

De acuerdo con Suárez (2005: 43-48), el desarrollo del grupo de discusión atraviesa diversas fases a lo largo de las que se produce su crecimiento y evolución:

- **Etapa 1. Formación, constitución y orientación del grupo:** se caracteriza por la inquietud de los participantes, que desconocen los objetivos, el carácter de la investigación y la tarea concreta que han de realizar. Se trata, igualmente, de una fase centrada en la individualidad de los sujetos y en la dependencia absoluta del moderador. Poco a poco, a través del intercambio de palabras, gestos y miradas los participantes comienzan a conocerse y a familiarizarse con la situación.
- **Etapa 2. Establecimiento de normas e inicio del grupo:** el moderador expone ahora las normas que regularán la situación discursiva y resuelve los interrogantes del grupo en lo que respecta a la tarea que deben desempeñar. Posteriormente, el moderador plantea la primera pregunta, dando lugar al inicio del grupo.
- **Etapa 3. Solución de conflictos, dependencia del moderador, asunción grupal de responsabilidad:** los participantes siguen dependiendo en gran medida del moderador, que ha de resolver los conflictos que surgen en el grupo como consecuencia de la falta de autonomía de este, incapaz de llegar a soluciones o de aceptar razonadamente las discrepancias. Conforme se avanza en esta etapa, el grupo va adquiriendo autonomía y asume la responsabilidad grupal de la situación que comparte.
- **Etapa 4. Desempeño de la tarea. Eficiencia máxima del grupo:** es la etapa de mayor duración. En ella se consigue la cohesión del grupo, que responde a la tarea encomendada por el moderador y a los objetivos de la investigación. Es el momento de mayor rendimiento, por lo que debe aprovecharse para analizar con el grado de profundidad deseado el tema o los temas objeto de la discusión.
- **Etapa 5. Síntesis final y valoración grupal:** el moderador, que había permanecido oculto en la etapa anterior, vuelve a aparecer en este momento para sintetizar la información expuesta por el grupo. La síntesis realizada permite comprobar si se han explorado todos los temas que se preveía tratar y si se ha satisfecho el objetivo

planteado. Asimismo, el grupo tiene la oportunidad de realizar las puntualizaciones que estime oportunas a partir de la información sintetizada.

- **Etapa 6. Aplazamiento o suspensión del grupo:** el moderador da por concluida la sesión, se despide del grupo y deja abierta la posibilidad de establecer un nuevo contacto con el propósito de devolver la información emitida.

Como podemos comprobar, las etapas anteriores están presididas por un diálogo intrapersonal, que se advierte principalmente en los inicios de la constitución del grupo; y por un diálogo interpersonal, que supone la apertura del yo individual al nosotros grupal, momento en el que el grupo adquiere su máximo esplendor y su razón de ser (Suárez 2005: 43-44).

5.1.4. Ventajas y limitaciones

La principal ventaja que esta técnica trae consigo reside en la interacción grupal, en tanto que a través de ella “el grupo genera, crea y construye un material cualitativo de enorme sentido y utilidad para el propósito del estudio” (Suárez 2005: 51), obteniéndose así información rica y compleja que difícilmente podría recopilarse por medio de otras técnicas, como la entrevista o la encuesta (Krueger 1991: 46-47). Además, como se expuso en párrafos anteriores, resulta especialmente útil para recabar las actitudes, los sentimientos y las percepciones de los participantes (Suárez 2005: 25, 36; Borja *et al.* 2009: 64; Mayorga y Tójar 2004: 145; Krueger y Casey 2015: 21, 245), así como para descubrir los factores que influyen en sus opiniones, su comportamiento o motivación (Krueger y Casey 2015: 21). Asimismo, desde un punto de vista metodológico, puede emplearse tanto como fuente básica de datos o para profundizar en el análisis y la interpretación de datos recopilados mediante otras técnicas (Bisquerra 2009: 345; Krueger y Casey 2015: 14-16).

Destaca igualmente el carácter abierto y flexible de esta técnica, que permite al moderador desviarse del guion y adaptarse a la situación discursiva sin que ello suponga el abandono de los objetivos perseguidos (Krueger 1991: 50; Suárez 2005: 51). Por añadidura, el grupo de discusión posee una alta validez subjetiva, ya que la técnica se comprende con facilidad y los resultados a los que conduce son plausibles y quedan suficientemente fundamentados mediante las citas textuales de las palabras de los participantes (Krueger 1991: 50; Suárez 2005: 51; Mayorga y Tójar 2004). Entre otras ventajas se encuentran su coste relativamente reducido, así como la rapidez con la que es posible disponer de los datos (Krueger 1991: 50; Suárez 2005: 52). A los aspectos positivos ya señalados, se suma la posibilidad de observar los comportamientos no verbales, junto con la interacción directa que existe entre el investigador y los participantes (Callejo 2001: 172).

Frente a las ventajas referidas, el grupo de discusión presenta varias limitaciones, como un menor grado de control por parte del investigador, que puede dar lugar a desviaciones del discurso hacia temas irrelevantes; la complejidad que reviste el proceso

de análisis e interpretación de los resultados; o la imposibilidad de generalizar los resultados propia de las técnicas cualitativas (Krueger 1991: 51; Suárez 2005: 52-53).

Además, el proceso de preparación del grupo de discusión entraña diversas dificultades que tienen que ver principalmente con la captación de participantes (Suárez 2005: 52). Krueger (1991: 51) y Callejo (2001: 177) identifican también como limitaciones de la técnica cualitativa que nos ocupa la importancia de contar con un moderador medianamente experto, la necesidad de prestar una atención metodológica constante que exige máxima concentración y absoluta dedicación, y la interpretación subjetiva de los datos. En este sentido, Vigier (2010: 330) expone que el análisis y la interpretación de los datos obtenidos por medio del grupo de discusión se basan en la mayoría de los casos en criterios subjetivos que responden a las decisiones del investigador. No obstante, estimamos conveniente especificar que, si bien es cierto que el proceso de análisis e interpretación de los datos obtenidos por medio del grupo de discusión “no es obra de un algoritmo, sino de un sujeto” (Ibáñez 2005: 293), los resultados obtenidos no son opiniones subjetivas del investigador, sino que reflejan fielmente el abanico de opiniones vertidas por los participantes siempre que se siga un procedimiento sistemático, basado en las prescripciones metodológicas propias de esta técnica, durante la recolección, el tratamiento y el análisis de los datos (Krueger y Casey 2015: 240-241).

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

Antes de describir las fases que atraviesa el proceso de investigación mediante grupos de discusión conviene tener en cuenta los rasgos generales que presenta dicho proceso. Por un lado, cabe especificar que implica un diseño abierto, que no está prefijado de antemano, sino que se construye conforme se avanza en el conocimiento del objeto que se estudia. Es también flexible, dado que se va modificando a lo largo de la investigación, incluyendo nuevos elementos que resultan de utilidad para comprender el objeto en cuestión y eliminando otros que dejan de ser relevantes. Además, en el proceso de investigación basado en grupos de discusión el fenómeno estudiado se trata en toda su complejidad y extensión, desde una visión global que comprende múltiples elementos que lo dotan de sentido (Suárez 2005: 57-58).

Centrándonos ya en las fases de este proceso, resulta pertinente citar a Ibáñez (2005: 283), que resume dichas etapas en: formación del grupo, funcionamiento del grupo y análisis e interpretación del discurso producido. Por su parte, Mayorga y Tójar (2004: 145) identifican las siguientes fases: 1) planteamiento de objetivos y elaboración del guion de preguntas; 2) selección de los participantes; 3) selección del moderador; 4) determinación del lugar y fecha; 5) adiestramiento del moderador; 6) desarrollo del grupo de discusión; 7) recopilación, transcripción y análisis de la información; 8) conclusiones.

No obstante, en la presente investigación nos acogeremos a la propuesta de Suárez (2005: 59-62), por ser quien describe con mayor detalle las actividades que deben llevarse a cabo en cada una de las fases que identifica en el proceso de investigación

mediante grupos de discusión: fase exploratoria; preparación de la estrategia y planteamiento global; aplicación de la estrategia; análisis e interpretación; validación de la estrategia; fase informativa.

5.1.5.1. Primera fase: exploratoria

En esta primera fase tiene lugar un acercamiento al objeto de estudio a través de la búsqueda y revisión de la literatura existente sobre el mismo. Por añadidura, el investigador comienza ya a establecer posibles cuestiones generales de investigación, así como posibles modos de abordarlas (Suárez 2005: 59).

5.1.5.2. Segunda fase: preparación de la estrategia y planteamiento global

Tras delimitar el objeto y los objetivos del estudio, el investigador debe llevar a cabo una revisión exhaustiva de la literatura pertinente. Una vez establecido el marco teórico-conceptual de la investigación, debe comenzar a tomar decisiones referentes a los aspectos centrales del diseño del grupo de discusión (número total de reuniones, tamaño de cada uno de los grupos, duración aproximada, lugar el que se celebrará cada reunión, preparación del guion del moderador, etc.) (Suárez 2005: 59-61).

Con respecto al número de reuniones que se llevarán a cabo, Callejo (2001: 78) y Krueger y Casey (2015: 23-27) recomiendan planear un mínimo de reuniones, habitualmente tres o cuatro, y dejar de organizarlas en el momento en el que se produzca la saturación del habla. Si, por el contrario, siguen surgiendo nuevas ideas y nuevos matices discursivos resulta conveniente convocar reuniones posteriores. Sin embargo, cuando el grupo de discusión se emplea como técnica complementaria a otras (como la encuesta), el número de reuniones con participantes de un mismo tipo puede ser bastante reducido e, incluso, limitarse a una única reunión (Mayorga y Tójar 2004; Vigier 2010: 326).

En cuanto a la duración del grupo de discusión, Ibáñez (2005: 284) considera que no debe exceder de una hora y media y que conviene informar a los participantes de la duración aproximada de antemano. Por añadidura, este autor (2005: 287) aconseja que la reunión se celebre en un “local cerrado hacia afuera [...] y abierto hacia adentro”, que disponga de una mesa y de sillas situadas de manera que los participantes puedan verse los unos a los otros y que esté exento de ruidos que dificulten la discusión. Es importante, además, que se trate de un lugar neutro (Callejo 2001: 98-99).

Mención especial merece la preparación del guion de preguntas con el que contará el moderador, que constituirá la línea argumental de la sesión o sesiones organizadas (Mayorga y Tójar 2004: 146). Puesto que constituye un elemento clave en el desarrollo del grupo de discusión (Suárez 2005: 70), se recogerán en un apartado independiente las características que ha de presentar este guion y las funciones para las que se concibe.

- **El guion de preguntas**

El guion de preguntas es un útil que se diseña con el fin de asegurar que todos los temas de interés se tratan durante la interacción que supone el grupo de discusión. Recordemos que este se desarrolla en un espacio y un tiempo propios, por lo que desaparece una vez que el moderador da por concluida la reunión. Consecuentemente, este profesional ha de ser capaz de aprovechar la oportunidad única de la que dispone para explorar los temas pertinentes, siendo el guion de preguntas su garantía para ello (Suárez 2005: 70-72). En tanto que el guion nace con el propósito de garantizar la consecución de los objetivos perseguidos, resulta evidente que guion y objetivos han de estar estrechamente vinculados (Mayorga y Tójar 2004: 146; Suárez 2005: 79; Krueger y Casey 2015: 139). Otra de las funciones que puede desempeñar esta herramienta es la de suplir parcialmente la falta de experiencia de la persona que modera la reunión. Por añadidura, puede emplearse para establecer una comparación entre diferentes reuniones (Callejo 2001: 124).

Dado que, tal y como afirma Suárez (2005: 74), “el diseño de las preguntas del guion es de vital importancia, ya que condiciona todo el proceso desde el principio hasta el final”, el investigador debe conocer y satisfacer ciertos requisitos a la hora de diseñar esta herramienta. De esta manera, si bien las preguntas que conforman el guion han de parecer espontáneas, deben ser el resultado de un proceso de cuidadosa planificación, además de estar redactadas de tal forma que hagan surgir la máxima información (Krueger 1991: 65, 72). Es esencial que las preguntas se formulen de forma clara, así como evitar emplear terminología especializada que los participantes puedan desconocer, a no ser que el grupo diana esté constituido por expertos sobre el tema en cuestión (Krueger y Casey 2015: 42). Asimismo, las preguntas deben ser abiertas en su mayoría, a fin de que no determinen la respuesta de los participantes y de darles la posibilidad de explicar o describir el fenómeno estudiado desde su propia perspectiva (Krueger y Casey 2015: 43, 64). No obstante, las preguntas cerradas también resultan de utilidad para obtener información puntual (por ejemplo, “¿Cuántos de vosotros habéis estudiado Economía?”) o en momentos de la situación discursiva en los que se requiere recabar la percepción de los participantes sobre un tema específico (Krueger y Casey 2015: 64). Resulta igualmente relevante que las preguntas sean flexibles, lo que permitirá al moderador sumergirse en la interacción y adaptarse a ella, planteando preguntas adecuadas en función del momento en el que se encuentre la situación discursiva, en lugar de prestar atención únicamente al guion e impedir que el discurso fluya por sí mismo (Suárez 2005: 72-73). Finalmente, en cuanto a la organización del guion, Krueger (1991: 71, 86) recomienda ordenar las preguntas siguiendo una secuencia lógica para los participantes, que comience con cuestiones generales y que avance poco a poco hacia cuestiones más específicas. Es lo que Juriasti (2003) o Krueger y Casey (2015: 62) denominan “técnica o metáfora del embudo”.

5.1.5.3. Tercera fase: aplicación del grupo de discusión

En esta fase tiene lugar el trabajo de campo, que comienza con la captación de los participantes y que continúa con la celebración de las reuniones (sesiones) grupales (Suárez 2005: 61).

Los primeros momentos del grupo de discusión son clave para el éxito de la aplicación de la técnica. En este breve periodo de tiempo, el moderador ha de crear un clima abierto y permisivo, a la vez que establece el tono que seguirá la discusión (Krueger 1991: 84). Resulta fundamental, además, que adopte una posición de igualdad con respecto a los participantes, a fin de no ser percibido como un elemento extraño (Suárez 2005: 86). Para llevar a cabo la introducción previa al inicio de la discusión grupal, Suárez (2005: 86-87) y Krueger y Casey (2015: 117-118) proponen comenzar dando la bienvenida al grupo. Seguidamente, sugieren revisar de manera breve y general los objetivos del estudio y plantear las normas básicas que se seguirán en la discusión. En este sentido, conviene animar a todos los presentes a participar, subrayando que todas y cada una de las opiniones y valoraciones expuestas son válidas y de gran utilidad para la investigación. De igual forma, resulta necesario informar a los participantes de que se emplearán medios técnicos para grabar la conversación y explicar que resulta indispensable para poder analizarla posteriormente, si bien debe subrayarse que sus intervenciones serán anónimas y solo se utilizarán con fines de investigación. Es importante, además, facilitarles un formulario de consentimiento informado, que deberán firmar declarando que son conscientes de que su participación en el estudio es voluntaria y de que los resultados obtenidos son anónimos y se usarán únicamente como parte de dicho estudio (Krueger y Casey 2015: 34, 116-118).

Tras esta intervención inicial, el moderador deberá plantear la pregunta con la que dará comienzo la discusión grupal. Esta primera cuestión ha de ser general y servir para centrar el tema objeto de estudio y activar las experiencias y percepciones de los participantes sobre el tema en cuestión (Suárez 2005: 87; Krueger y Casey 2015: 45). Por añadidura, ha de constituir una provocación, causando una reacción que favorezca la participación y la interacción (Callejo 2001: 115; Ibáñez 2005: 290).

Dado que las fases a través de las que se desarrolla el grupo de discusión ya han sido descritas en el apartado 5.1.3., nos limitaremos llegados a este punto a recordar la función del moderador en el transcurso de la discusión: conducir la interacción de acuerdo con los objetivos perseguidos, planteando, para ello, preguntas abiertas que resulten oportunas habida cuenta de la situación discursiva y permaneciendo siempre al margen de la interacción.

Tras finalizar las sesiones grupales, el investigador cuenta con un material cualitativo, producto de la interacción entre los participantes, que deberá analizar e interpretar. Llegamos, así, a la cuarta fase del proceso de investigación basado en grupos de discusión.

5.1.5.4. Cuarta fase: análisis e interpretación de la información obtenida

El análisis del material cualitativo que resulta de la aplicación del grupo de discusión debe estar guiado por los objetivos que se pretenden alcanzar mediante la investigación en la que dicha técnica se encuadra. Dado que un discurso tiene varios sentidos, la misión del investigador consiste en buscar aquel determinado por los fines perseguidos, pues de no ser así el análisis tenderá al infinito (Callejo 2001: 148):

El análisis del discurso es la búsqueda de un sentido. Un discurso no tiene un único sentido. Tiene varios. El que busca el investigador concreto vendrá dado por los objetivos concretos de la investigación.

Cabe especificar que, a diferencia de lo que ocurre en estudios de corte cuantitativo, donde la fase de análisis comienza una vez que se ha completado la recolección de datos, el análisis del material obtenido mediante grupos de discusión (u otras técnicas cualitativas) comienza con el primer grupo de discusión organizado, es decir, coincide con la fase de recolección de datos (Krueger y Casey 2015: 141). Por ello, cuando se prevee la celebración de varias reuniones grupales conviene transcribir y analizar o, al menos, preparar un esquema o resumen de la información obtenida en el primer grupo, para poder así identificar las áreas en las que resulta necesario profundizar o las preguntas que conviene adaptar para las reuniones que se celebren posteriormente.

Los objetivos y el nivel de profundidad que se desee alcanzar con el análisis de la información cualitativa recopilada determinarán el formato en el que conviene disponer de dicha información (material de audio generado, notas de campo, transcripción de la totalidad del discurso, transcripción de fragmentos del discurso). En estudios académicos resulta esencial transcribir el audio generado durante el grupo de discusión, de forma que el análisis pueda llevarse a cabo de manera pormenorizada a partir del material textual correspondiente (Krueger y Casey 2015: 146-150). La transcripción es una tarea lenta que exige un gran esfuerzo, en tanto que no basta con reproducir el discurso fielmente, sino que es necesario identificar a los participantes y reflejar todo tipo de información (verbal, entonación, gestos, etc.). De acuerdo con Krueger y Casey (2015: 149), la transcripción de dos horas de discurso puede requerir hasta doce horas de trabajo, mientras que Mayorga y Tójar (2004) reconocen haber empleado alrededor de veinte horas en la transcripción de un discurso de dos horas de duración.

Al haber estado presente en las sesiones grupales, el moderador conoce el diálogo generado y también a los participantes, de los que puede recordar sus voces y gestos. Por ello, conviene que sea este profesional quien realice la transcripción. Asimismo, es importante que el discurso sea transcrito por el propio analista, dado que, como hemos expuesto anteriormente, el análisis de la información es paralelo a la recopilación de esta, por lo que durante la labor de transcripción podrán obtenerse pistas que resulten útiles para el análisis de los datos obtenidos, así como para la moderación de las reuniones posteriores (Callejo 2001: 145-146; Suárez 2005: 99; Krueger y Casey 2015: 114, 151). Dicho de otro modo, moderador, transcriptor y analista deberían coincidir en la misma persona.

Transcrita la información, debe procederse a su reducción a fin de que sea abarcable, habida cuenta de que la transcripción contiene datos diversos y abundantes que carecen de estructuración (Suárez 2005: 97). La reducción del material cualitativo se lleva a cabo habitualmente mediante dos tareas: la categorización y la codificación (Suárez 2005: 102). De acuerdo con esta autora, categorizar supone clasificar la información según un criterio determinado. Esta tarea exige segmentar la información, es decir, dividirla en unidades o segmentos siguiendo criterios temáticos, semánticos, o, incluso, en función de las intervenciones del moderador (Callejo 2001: 152). Una vez segmentado el material textual, se codifican las unidades identificadas, es decir, se les asigna un código que indique la categoría a la que pertenecen (Suárez 2005: 102). Las categorías en las que clasificar y codificar la información pueden identificarse bien de forma deductiva, es decir, pueden establecerse previamente tomando en consideración la literatura revisada y el conocimiento adquirido en torno a la temática estudiada, o bien de forma inductiva a partir de la lectura y el análisis de la transcripción. Asimismo, la identificación de categorías puede llevarse a cabo siguiendo un procedimiento mixto, donde se parte de categorías que el investigador establece previamente (deducción) y a las que se añaden posteriormente categorías que surgen del estudio y sus resultados (inducción) (Suárez 2005: 105).

En el proceso de reducción de la información resulta esencial identificar la fuente de cada segmento de interés, es decir, el participante al que corresponde y el grupo en el que se emitió (Krueger y Casey 2015: 155). De esta manera, podremos prestar atención al número de participantes que hacen referencia a un aspecto concreto (*extensiveness*), y no tanto a la frecuencia con la que se menciona, que puede inducir a error en tanto que un único participante puede insistir sobre un mismo aspecto en numerosas ocasiones durante la interacción. Además, estaremos en disposición de identificar tanto la perspectiva grupal como la percepción de cada individuo con respecto a cada tema tratado (Krueger y Casey 2015: 114, 155).

Tras organizar y clasificar la información en las categorías establecidas, el analista debe revisar e interpretar el contenido de cada una de ellas para poder detectar, así, la posición o posiciones del grupo con respecto a los temas tratados (Callejo 2001: 153; Suárez 2005: 113). De este modo, podrá extraer conclusiones relevantes que recogerá en el informe de investigación (Suárez 2005: 113). Este documento debe representar la voz de los participantes, es decir, debe sintetizar de forma precisa y clara las distintas opiniones vertidas (Krueger y Casey 2015: 159).

En cuanto a la estructura del informe, debe presentar la información siguiendo una secuencia lógica (Krueger 1991: 126), que puede estar basada en las preguntas que se plantearon durante la interacción o bien en las categorías identificadas y las temáticas tratadas dentro de cada una de ellas (Krueger y Casey 2015: 168). No obstante, es recomendable optar por la segunda opción para evitar presentar la información de forma redundante (y poco clara), pues los resultados sobre una misma temática pueden aparecer bajo varias preguntas (Krueger y Casey 2015: 168). Resulta conveniente, además, incluir citas textuales, tablas de frecuencias y/o matrices para dar significado a

la información sintetizada (Suárez 2005: 114-119). Las citas que se incluyan deben servir para ilustrar los resultados recogidos y, por tanto, deben estar constituidas por los fragmentos más representativos de cada categoría (Fernández 2006: 7). Krueger y Casey (2015: 155) recomiendan incluir alrededor de tres citas por categoría.

5.1.5.5. Quinta fase: verificación de conclusiones. Validez y fiabilidad del grupo de discusión

Suárez (2005: 112) expone que relacionar los conceptos de validez y fiabilidad con investigaciones basadas en técnicas cualitativas es un tanto complicado, si bien es conveniente hacerlo para evaluar su calidad y rigor (Suárez 2005: 122). Debemos tener en cuenta que se trata de criterios para evaluar la calidad de una investigación propios del paradigma positivista, que algunos autores adaptan y aplican a la investigación cualitativa, como Callejo (2001) o Suárez (2005). Otros, como Guba y Lincoln (1989), identifican criterios paralelos desde el paradigma interpretativo, criterios que también expondremos a continuación.

La validez de una investigación mediante la técnica del grupo de discusión se refiere a la credibilidad de los resultados, es decir, a la correspondencia que existe entre estos y las opiniones vertidas por los participantes en las reuniones grupales (Guba y Lincoln 1989: 237). La validez puede alcanzarse siguiendo procedimiento sistemático (no arbitrario o espontáneo) que guíe la preparación de los grupos de discusión, así como la recolección, el tratamiento y el análisis de los datos. Dicho procedimiento ha de estar basado en el protocolo de aplicación de esta técnica o, dicho de otro modo, en las prescripciones metodológicas ya presentadas en apartados anteriores, lo que permitirá garantizar que los resultados obtenidos sean plausibles y constituyan un reflejo preciso de las percepciones que los participantes compartieron en las reuniones grupales organizadas (Krueger y Casey 2015: 139, 240-242). A este respecto cabe mencionar que es cierto que en los estudios de corte cualitativo basados en la técnica del grupo de discusión el proceso de análisis de los datos no se lleva a cabo de forma estadística, sino que es obra de un sujeto (Ibáñez 2005: 293), que se enfrenta al análisis con ciertas expectativas:

It is obvious that no inquirer engages in an inquiry with a blank mind, a tabula rasa. It is precisely because the inquirer's mind is not blank that we find him or her engaged in the particular investigation (Guba y Lincoln 1989: 238).

Sin embargo, este hecho no implica que los resultados obtenidos mediante esta y otras técnicas cualitativas constituyan opiniones subjetivas del investigador, pues el protocolo de aplicación de esta técnica contempla adoptar ciertas medidas para mantener una posición neutral en el análisis y la interpretación de los datos, de manera que el investigador no refleje en el informe de investigación únicamente aquellos resultados que esperaba obtener, sino las múltiples perspectivas de los participantes. Entre estas medidas se encuentran contar con la colaboración de compañeros que verifiquen el proceso de análisis e interpretación de los datos, así como estrategias ya mencionadas en apartados anteriores, como pedir a los participantes que aclaren alguna de sus

intervenciones cuando cabe duda de su sentido o realizar una recapitulación durante el desarrollo del grupo de discusión, de forma que los participantes puedan verificar que el resumen expuesto por el moderador corresponde con las percepciones que han compartido (Guba y Lincoln 1989: 237-239; Krueger y Casey 2015: 159, 240-241).

Asimismo, la validez puede alcanzarse por medio de la triangulación metodológica, al combinar el grupo de discusión con otras técnicas de investigación (frecuentemente la encuesta) que permitan comprobar la congruencia de los resultados (Callejo 2001: 162).

La fiabilidad (o dependencia, de acuerdo con los criterios de calidad que establecen Guba y Lincoln (1989) desde el paradigma interpretativo) se asocia con el concepto de replicación, de modo que una investigación fiable implica que al repetirla con los mismos individuos (o similares) y en el mismo contexto (o similar) se obtendrían los mismos resultados (Guba y Lincoln 1989: 235). En el caso de la investigación basada en el grupo de discusión la fiabilidad viene dada por la ya mencionada saturación del habla o saturación de la información, que, además de ser referencia de fiabilidad y la fuente interna de representatividad de esta técnica, cierra el trabajo de campo y, en consecuencia, el diseño empírico de la investigación (Callejo 2001: 162; Krueger y Casey 2015: 23-27). Ello significa que en el caso de la investigación basada en la técnica del grupo de discusión, y a diferencia de lo que ocurre en estudios que se acogen al paradigma positivista, la calidad de la investigación no depende de la amplitud de la muestra ni de la generalización de los resultados, sino de la redundancia y riqueza de la información recopilada (Krueger y Casey 2015: 245).

En este sentido, conviene aclarar, una vez más, que mediante la aplicación de la técnica que nos ocupa no se persigue la inferencia o la generalización de resultados, sino la comprensión en profundidad de las percepciones de un mismo tipo participantes sobre un fenómeno complejo. Por ello, como se indicó en el apartado 5.1.2.1, conviene recurrir a un muestreo de tipo intencional mediante el que se seleccionen participantes cuyo perfil responda al objeto y a los objetivos del estudio y cuyo número se decidirá en función de los criterios presentados en dicho apartado. Además, Guba y Lincoln (1989: 242) recomiendan llevar a cabo una “auditoría de la investigación” (*inquiry audit*), es decir, describir detalladamente el proceso de investigación seguido y las decisiones adoptadas, de forma que otros investigadores puedan evaluar dicho proceso y proceder a su replicación.

Guba y Lincoln (1989: 242-243) distinguen, además, un tercer criterio para evaluar la calidad o el rigor de una investigación de corte cualitativo: la confirmabilidad, que se refiere a la posibilidad de comprobar la procedencia de los resultados, así como el proceso que se ha seguido para reducir y estructurar los datos recopilados hasta llegar a los resultados presentados. Para alcanzar la confirmabilidad, la auditoría de la investigación debe dar cuenta también de esta información. En palabras de Guba y Lincoln (1989: 242):

The inquiry audit is a procedure based on the metaphor (and actual process) of the fiscal audit. In a fiscal audit, two kinds of issues are explored: First, to what extent is

the process an established, trackable, and documentable process, and, second, to what extent are various data in the bookkeeping system actually confirmable?

De este modo, la explicación detallada del proceso de investigación y de las decisiones adoptadas a lo largo del mismo, incluidas las referentes al análisis y la interpretación de los datos y la extracción de conclusiones, permitirá replicar el estudio (fiabilidad o dependencia), comprobar y confirmar la procedencia de los resultados (confirmabilidad), e, incluso, comprobar que los resultados expuestos coinciden con las percepciones de los participantes (credibilidad o validez).

Guba y Lincoln (1989: 241) se refieren a un último criterio de calidad de la investigación cualitativa, la tranferabilidad, que en el paradigma positivista correspondería con la generalización de resultados, excepto por el hecho de que la transferabilidad de los resultados implica que es otro investigador (y no el investigador que desarrolla el estudio) quien decide, tras analizar las condiciones, situaciones y procedimientos aplicados, si los resultados se pueden aplicar a otra situación (Krueger y Casey 2015: 243). En tanto que es el receptor quien determina la transferabilidad de los resultados dependiendo de la situación a la que desee aplicarlos, no retomaremos este concepto llegado el momento de valorar la calidad de los estudios basados en el grupo de discusión que presentaremos en capítulos posteriores.

5.1.5.6. Sexta fase: informativa

En esta última fase se elabora la versión final del informe de investigación que se facilita a los participantes en las reuniones grupales organizadas y a los receptores interesados en conocer los resultados del estudio (Suárez 2005: 62).

5.1.6. Recapitulación

En los apartados anteriores hemos presentado las prescripciones metodológicas que han de guiar el diseño de un estudio basado en la técnica del grupo de discusión y la aplicación de esta técnica.

Tras la revisión de estas recomendaciones metodológicas estamos en disposición de describir el proceso que seguimos en la primera fase de nuestro estudio empírico para diseñar y celebrar diversos grupos de discusión, en los que participaron estudiantes y miembros del profesorado del Grado en TI de la UGR.

5.2. Diseño y aplicación del grupo de discusión en nuestro estudio

Presentaremos a continuación el proceso que seguimos para preparar los grupos de discusión que celebramos en la primera fase de nuestro estudio empírico, describiremos el desarrollo de las reuniones grupales celebradas, abordaremos cuestiones relacionadas con el tratamiento, análisis e interpretación de los datos recopilados y valoraremos la validez y fiabilidad del estudio exploratorio que llevamos a cabo. Para ello, seguiremos la propuesta de Suárez (2005: 59-62) con respecto a las fases que debe atravesar toda

investigación basada en la técnica del grupo de discusión, que hemos adaptado ligeramente.

Es importante mencionar que, como se ha expuesto al comienzo de este capítulo, nuestro objetivo en esta primera fase exploratoria consiste en identificar prácticas que puedan repercutir en las creencias de autoeficacia del estudiantado durante la formación en traducción a partir de la percepción de los dos colectivos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, organizamos grupos de discusión en los que participaron, por un lado, estudiantes y, por otro, miembros del profesorado del Grado en TI (especialidad de inglés).

5.2.1. Preparación de la estrategia

Como se ha indicado en apartados anteriores, la preparación de una investigación basada en la técnica del grupo de discusión conlleva decidir aspectos centrales del diseño del estudio, como el grupo diana (sujetos cuya percepción se desea conocer), el tamaño de los grupos, el número total de reuniones, la duración aproximada de cada una de ellas o el lugar donde se celebrarán (Suárez 2005: 59-61).

5.2.1.1. Determinación del grupo diana

Nuestra primera decisión consistió en determinar que los participantes en los grupos de discusión organizados en la primera fase de nuestro estudio empírico serían estudiantes y profesores del *Grado en TI (especialidad de inglés) de la UGR*. Para comprender esta decisión debemos tener en cuenta que desarrollamos un estudio *exploratorio*, con el que perseguíamos continuar identificando prácticas que pudieran influir en las creencias de autoeficacia de los estudiantes y que completasen o coincidiesen con las identificadas mediante la revisión de antecedentes. Las prácticas identificadas se tomarían en consideración en la segunda fase de nuestro estudio empírico, que adoptaría un diseño de tipo cuasi-experimental con el fin de estudiar la intensidad y el tipo de influencia que varias de las prácticas identificadas en el marco teórico y en este estudio exploratorio pueden ejercer en las creencias de autoeficacia del estudiantado de una asignatura del Grado en TI¹⁸. Estimamos, por tanto, que no resultaba necesario desplazarse a otros centros universitarios para celebrar los grupos de discusión que nos ocupan. Además, conviene explicar que limitamos nuestro estudio a la especialidad de inglés del Grado en TI puesto que es la que cuenta con un mayor número de estudiantes matriculados, lo que esperábamos que facilitase la captación de participantes.

En lo que respecta a los estudiantes, decidimos que nuestro grupo diana estaría constituido por estudiantes del cuarto curso del Grado en TI, concretamente con estudiantes que se encontraran cursando asignaturas del segundo cuatrimestre de este curso, de modo que pudieran ofrecernos una visión lo más holística posible sobre la formación que se encontraban a punto de finalizar. De esta forma, evitaríamos también contar en los grupos de discusión con estudiantes que pudiesen posteriormente

¹⁸ Traducción Especializada AB (español-inglés), TEAB.

encontrarse matriculados en la asignatura en la que llevamos a cabo la segunda fase de nuestro estudio empírico, Traducción Especializada AB (español-inglés), que se imparte en el primer cuatrimestre del cuarto curso del Grado en TI de la UGR.

5.2.1.2. Tamaño del grupo y número de reuniones

El número de participantes en cada grupo de discusión organizado dependería del número de estudiantes o profesores que estuvieran dispuestos a participar en una reunión grupal de este tipo. No obstante, tendríamos en cuenta el intervalo que propone Suárez (2005: 27) (mínimo 3 participantes y máximo 13 participantes) y la idea de que el tamaño del grupo debe ser tal que todos los participantes tengan la oportunidad de expresar sus percepciones, al tiempo que exista diversidad de opiniones y la interacción dé lugar a nuevas ideas sobre las que reflexionar.

A la hora de determinar el número de reuniones grupales, es importante tener en cuenta que para alcanzar la saturación del habla (que constituye un criterio de fiabilidad de todo estudio basado en la técnica del grupo de discusión, 5.1.2.1), es conveniente planear al menos tres reuniones grupales con cada tipo de participantes (estudiantado y profesorado). De este modo, resolvimos organizar inicialmente tres grupos de discusión con **estudiantes** y, en el caso de no alcanzar la saturación del habla, contemplaríamos la posibilidad de organizar reuniones grupales adicionales. Decidimos, además, que en estos tres grupos de discusión participarían estudiantes de distintas promociones para poder así detectar, de existir, una mayor variedad de prácticas que hubieran influido en sus creencias de autoeficacia durante el Grado en TI. Por tanto, organizaríamos una o más reuniones grupales con estudiantes que finalizasen sus estudios en junio de 2014 y una o más reuniones con estudiantes que finalizasen sus estudios en junio de 2015. A partir de ese momento, comenzaríamos con el diseño y el desarrollo de la segunda fase de nuestro estudio empírico.

En cuanto al **profesorado**, el número de profesores que imparten asignaturas en la especialidad de inglés del Grado en TI y la dificultad que han encontrado autores como Vigier (2010) o Huertas-Barros (2013) a la hora de captar a este tipo de participantes, nos llevó a pensar que resultaría complicado contar con un número de profesores suficiente dispuestos a participar en grupos de discusión como para organizar tres reuniones grupales. No obstante, de acuerdo con autores como Mayorga y Tójar (2004) o Vigier (2010: 326), cuando el grupo de discusión se emplea como técnica complementaria a otras, el número de reuniones puede ser bastante reducido e, incluso, limitarse a una única reunión. En este sentido cabe recordar que este estudio exploratorio iría seguido de un estudio de tipo cuasi-experimental basado en técnicas tan variadas como la encuesta, la observación, la entrevista e, incluso, el grupo de discusión.

5.2.1.3. Duración de la reunión

Organizaríamos reuniones cuya duración oscilase entre una hora y una hora y media, duración que se ajusta a la recomendada por Ibáñez (2005: 284). Siguiendo las

recomendaciones de este autor (2005: 284), informaríamos a los estudiantes y al profesorado de antemano de la duración aproximada de la reunión grupal en la que participarían.

5.2.1.4. Fecha y lugar de celebración

Los grupos de discusión con los estudiantes se celebrarían en junio, justo antes de que finalizara el curso académico, para que los estudiantes pudieran ofrecernos una perspectiva completa de la formación que iban a finalizar. El grupo de discusión con el profesorado se celebraría una vez que hubiéramos celebrado todos los grupos de discusión con estudiantes. Podríamos así, habida cuenta de la percepción de los estudiantes, detectar temas en los que resultase de interés indagar desde el punto de vista del profesorado.

La fecha concreta de celebración de los grupos de discusión se acordaría con los estudiantes y profesores que estuvieran dispuestos a participar en estas reuniones grupales. Para conocer su disponibilidad, recurriríamos a la herramienta en línea Doodle, que permite generar un enlace que se facilita a los participantes para que estos puedan indicar las franjas horarias en la que están disponibles, además de consultar la disponibilidad del resto de participantes.

Las reuniones grupales tanto con el profesorado como con los estudiantes tendrían lugar en la FTI. Para ello, una vez fijada la fecha de las reuniones, la investigadora se encargaría de reservar un aula silenciosa, amplia y donde fuera posible situar las sillas de modo que los participantes pudieran verse los unos a los otros, para facilitar así la interacción entre ellos.

5.2.1.5. Diseño del guion de preguntas

El diseño del guion semi-estructurado de preguntas fue fruto de una cuidadosa planificación que estuvo guiada en todo momento por los objetivos que perseguíamos con nuestro estudio exploratorio, siguiendo así las recomendaciones metodológicas expuestas en apartados anteriores (Mayorga y Tójar 2004: 146; Suárez 2005: 79; Krueger y Casey 2015: 139). Recordemos que el objetivo que perseguíamos en esta primera fase de nuestro estudio empírico consiste en:

- Identificar prácticas que puedan repercutir en las creencias de autoeficacia del estudiantado durante la formación en traducción a partir de la percepción de este colectivo, así como del profesorado.

Para diseñar el guion de preguntas que guiaría la conversación en los grupos de discusión con **estudiantes**, este objetivo se desglosó en los siguientes sub-objetivos:

- Conocer la percepción de los estudiantes sobre la atención que reciben sus creencias de autoeficacia en el Grado en TI.

- Conocer su percepción sobre el desarrollo que han experimentado (o no) sus creencias de autoeficacia durante el Grado en TI.
- Conocer la percepción de los estudiantes sobre los agentes que a lo largo del Grado en TI han repercutido en sus creencias de autoeficacia, así como sobre el modo en el que han ejercido dicha influencia.

Presentamos a continuación el guion de preguntas que se empleó para moderar las reuniones grupales con estudiantes. Como puede comprobarse, se estructura en torno a cuatro bloques: los tres primeros corresponden a los tres objetivos específicos anteriormente expuestos, mientras que mediante el cuarto bloque pretendíamos aproximarnos a la percepción del estudiantado sobre los efectos que las creencias de autoeficacia pueden traer consigo. Dado que esta investigación doctoral se centra en las fuentes de las creencias de autoeficacia, no presentaremos los resultados que han arrojado las preguntas referentes a los efectos de esta autopercepción, si bien pueden consultarse en Haro-Soler (2018). Es importante también señalar que, teniendo en cuenta la reciente incorporación del término (*creencias de*) *autoeficacia* a nuestro campo, consideramos que probablemente el estudiantado desconociese este término, por lo que nos referimos a nuestro objeto de estudio explicitando su significado, con denominaciones como *confianza en vuestras capacidades para traducir o confianza (en vuestras capacidades) como traductores*.

GUION DE PREGUNTAS. GRUPOS DE DISCUSIÓN CON ESTUDIANTES

Desarrollo de las creencias de autoeficacia durante el Grado en TI

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

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

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

Agentes que influyen en las creencias de autoeficacia del estudiantado

5. ¿Ha influido el profesorado en vuestra confianza como traductores? En caso afirmativo: en general, ¿el profesorado ha desarrollado dicha confianza o la ha disminuido? ¿Qué acciones del profesorado han favorecido vuestra confianza como

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

6. ¿Han influido los compañeros en vuestra confianza como traductores? En caso afirmativo: ¿han contribuido a aumentarla o a disminuirla? ¿Cómo la han favorecido? ¿Qué acciones han realizado para disminuirla?
7. ¿Qué otras acciones o actividades creéis que hubieran favorecido vuestra confianza como traductores?

Efectos de las creencias de autoeficacia

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

Por su parte, con la celebración de un grupo de discusión en el que participasen miembros del **profesorado** perseguíamos los siguientes sub-objetivos:

- Conocer la percepción del profesorado sobre la (ir)relevancia de contemplar las creencias de autoeficacia del estudiantado en la formación en traducción.
- Conocer su percepción sobre las prácticas que pueden repercutir en las creencias de autoeficacia del estudiantado durante la formación en traducción.

Presentamos a continuación el guion semi-estructurado de preguntas que diseñamos habida cuenta de estos dos objetivos. Al igual que sucedía con el guion empleado para moderar los grupos de discusión con el estudiantado, en el guion que se presenta a continuación distinguimos diversos bloques: los dos primeros se corresponden con los dos objetivos específicos anteriores, mientras que con el tercero perseguíamos explorar la percepción del profesorado sobre los efectos que las creencias de autoeficacia pueden traer consigo. Nos centraremos en apartados posteriores en los resultados obtenidos para los dos sub-objetivos presentados y en publicaciones futuras se presentarán los correspondientes a los efectos de las creencias de autoeficacia. Nótese que evitamos también aquí emplear el término (*creencias de*) *autoeficacia* puesto que, por su reciente incorporación a los estudios de traducción, existía la posibilidad de que el profesorado lo desconociese.

GUIÓN DE PREGUNTAS. GRUPO DE DISCUSIÓN CON PROFESORES

Importancia de contemplar las creencias de autoeficacia del estudiantado durante la formación

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

Prácticas que pueden influir en las creencias de autoeficacia del estudiantado

3. En caso afirmativo, ¿tratáis de desarrollar la confianza de vuestros estudiantes como traductores? ¿Qué acciones o actividades lleváis a cabo para ello? ¿Qué otras acciones o actividades creéis que pueden favorecer dicha confianza?
4. ¿Qué factores o acciones creéis que pueden repercutir negativamente en la confianza del estudiantado para traducir?
5. ¿Creéis que los compañeros de clase influyen en la confianza del estudiantado a la hora de traducir? ¿Cómo pueden influir positivamente en dicha confianza? ¿Y negativamente?

Efectos de las creencias de autoeficacia

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

5.2.2. Aplicación de la estrategia

Tras haber tomado decisiones referentes a la preparación de los grupos de discusión, presentadas hasta el momento, procedimos a aplicar la técnica que nos ocupa, es decir, a captar a los participantes, a celebrar las reuniones grupales y a analizar e interpretar los resultados obtenidos.

5.2.2.1. Captación de los participantes

Para captar a los **estudiantes** que participarían en los grupos de discusión acudimos en junio de 2014 y junio de 2015 a una de las clases de Traducción en Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas AB (español-inglés), asignatura que se imparte en el segundo cuatrimestre del Grado en TI. Escogimos esta asignatura por el elevado número

de estudiantes matriculados (alrededor de cuarenta), lo que esperábamos que facilitase el proceso de captación. Previa autorización del profesorado responsable, la investigadora intervino durante los últimos minutos de una de las últimas clases de esta asignatura para explicar a los estudiantes que necesitaba la colaboración de algunos de ellos para su investigación doctoral. Se evitó dar información concreta sobre el objeto de estudio para no sesgar los resultados y evitar que los estudiantes prepararan sus respuestas con antelación, siguiendo así la recomendación de Callejo (2001: 97-98). No obstante, sí se informó a los participantes de que el fin último de la investigación en la que participarían consistía en mejorar la formación en traducción. La investigadora explicó también que la reunión grupal se celebraría en una fecha acordada por aquellos que estuvieran dispuestos a participar en la misma y señaló que esta reunión duraría entre una hora y una hora y media. También informó a los estudiantes de que sus intervenciones serían totalmente anónimas y solo se utilizarían con fines de investigación. La captación de participantes no resultó una tarea excesivamente complicada ya que en junio de 2014 siete estudiantes se ofrecieron como voluntarios para participar en un grupo de discusión, y en junio de 2015 contamos con 5 voluntarios. Estas cifras se encontraban dentro del intervalo de participantes con los que se recomienda que cuente un grupo de discusión según Suárez (2005: 27). Para poder acordar la fecha y la hora en la que se celebrarían las reuniones grupales, los estudiantes facilitaron su correo electrónico a la investigadora, que les envió un enlace a Doodle donde poder indicar su disponibilidad.

El proceso de captación del **profesorado** resultó algo más complicado. Para proceder a captar participantes se contactó por correo electrónico con todos aquellos profesores que impartían docencia en asignaturas de traducción (dada la especificidad de las creencias de autoeficacia) de la especialidad de inglés del Grado en TI. De ellos exceptuamos a los profesores responsables de la asignatura Traducción Especializada AB (español-inglés), en la que desarrollaríamos la segunda fase de nuestro estudio empírico. De este modo, contactamos con un total de catorce posible participantes. Obtuvimos respuesta de cuatro de ellos. Puesto que solo se celebraría un grupo de discusión con el profesorado, tratamos de aumentar el número de participantes. Para ello, acudimos personalmente a sus despachos y conseguimos captar dos participantes más. De este modo, contamos con seis profesores dispuestos a participar en nuestro estudio exploratorio.

5.2.2.2. Celebración de los grupos de discusión

Los siete **estudiantes** que se ofrecieron a participar en grupos de discusión en 2014 contaban con una disponibilidad horaria similar, por lo que todos ellos participaron en el primer grupo de discusión que celebramos, que tuvo lugar el 3 de junio de 2014. Sin embargo, no fue posible encontrar una fecha en la que los cinco estudiantes que se ofrecieron como voluntarios en 2015 pudieran participar en una misma sesión grupal, por lo que los distribuimos en dos reuniones grupales: una de ellas, en la que participaron tres estudiantes, se celebró el 17 de junio de 2015, mientras que la otra reunión grupal se celebró el 18 de junio de 2015 y en ella participaron dos estudiantes.

Es cierto que Suárez (2005: 27) sugiere contar con un mínimo de tres participantes en los grupos de discusión. No obstante, la investigación doctoral desarrollada por Huertas-Barros (2013), que también recurrió a la técnica del grupo de discusión, pone de manifiesto que es posible celebrar con éxito reuniones grupales con dos participantes. De hecho, hubo una gran interacción entre los dos participantes de este grupo de discusión, dando lugar a una gran cantidad de información rica y profunda.

Es importante también mencionar que, a diferencia del resto de participantes, estos dos estudiantes no iban a finalizar sus estudios en el curso académico 2014/2015, puesto que a pesar de que se encontraban cursando la asignatura optativa en la que procedimos a la captación de participantes, Traducción en Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas AB (español-inglés) (5.2.2.1), que se imparte en el cuarto curso, no habían completado el tercer curso de la titulación. Si bien nuestra decisión inicial consistía en contar únicamente con participantes de cuarto curso, decidimos incluir a estos dos estudiantes en las reuniones grupales puesto que ello nos ofrecería la posibilidad de conocer posibles diferencias o similitudes entre los participantes de tercero y los participantes de cuarto con respecto al desarrollo que habían experimentado (o no) sus creencias de autoeficacia durante el Grado en TI. Conviene también señalar que en las tres reuniones grupales celebradas con estudiantes alcanzamos la saturación del habla.

La reunión grupal con el profesorado se celebró, previa captación de los participantes, el 16 de septiembre de 2015, una vez que se había analizado e interpretado la información cualitativa que arrojaron los grupos de discusión con estudiantes. Seguimos así las sugerencias de Krueger y Casey (2015: 141), que exponen que analizar los resultados recopilados mediante la técnica que nos ocupa antes de que se celebren todas las reuniones grupales planteadas permite recolectar datos de mayor calidad, ya que pueden así identificarse lagunas en las que es necesario continuar profundizando o adaptar las preguntas según se vaya explorando el fenómeno estudiado.

Todas las reuniones grupales tuvieron una duración aproximada de una hora, por lo que nos ajustamos a la duración que previamente se había indicado a los participantes. La autora de esta tesis moderó todas las reuniones grupales, donde no fue posible contar con un observador externo que pudiera recabar información adicional sobre los gestos y otros comportamientos de los participantes. Al comienzo de cada sesión se expusieron algunas pautas sobre el funcionamiento del grupo de discusión, como la importancia de que los participantes no hablaran al mismo tiempo, lo cual dificultaría la transcripción y el análisis posterior. Asimismo, se hizo especial hincapié en el hecho de que no existían opiniones correctas o incorrectas, sino que nuestro propósito consistía simplemente en conocer las percepciones de los participantes. Al comienzo de la reunión se distribuyó entre los participantes el formulario de consentimiento informado disponible en el anexo 1. Mediante este formulario los participantes declararon que participaron voluntariamente en las reuniones grupales celebradas y autorizaron la grabación del audio generado, así como el uso de los resultados recopilados, siempre de forma anónima y con fines de investigación.

5.2.2.3. Tratamiento, análisis e interpretación de la información

Para poder analizar en detalle la información cualitativa que arrojaron las reuniones grupales con estudiantes y profesores del Grado en TI se hacía necesario transcribir el material de audio generado. La investigadora, que ya había ejercido de moderadora y que también ejercería como analista de los datos recopilados, llevó a cabo la tarea de transcripción, lo que le permitió continuar sumergiéndose en las percepciones de los participantes. Esta tarea requirió gran tiempo y esfuerzo, puesto que contábamos con más de cuatro horas de grabación.

Para la labor de transcripción se siguió el método de transcripción natural, es decir, el discurso oral se adaptó a las convenciones del discurso escrito (Bucholtz 2000) para facilitar la lectura y acercar al lector al discurso original (Vigier 2010: 338). Además, el proceso de transcripción implicó:

- Omitir los nombres de los participantes, que se sustituyeron por letras mayúsculas que se asignaron a cada participante siguiendo un orden alfabético y en función del orden en el que cada uno de ellos intervenía por primera vez.
- Las intervenciones de la moderadora se identificaron con la letra “M”.
- Las referencias a otros estudiantes o profesores se sustituyeron por letras mayúsculas.
- Los elementos paratextuales presentes en el discurso (como risas o silencios) se incorporaron entre corchetes, así como la descripción de los gestos de los participantes o la inclusión de palabras que aclaran el sentido de la intervención (por ejemplo, [estudiantes] Erasmus).

La transcripción de los grupos de discusión que llevamos a cabo en esta primera fase exploratoria de nuestro estudio pueden consultarse en el anexo 2.

Una vez transcrita la información que arrojaron los grupos de discusión era necesario reducirla (categorizarla y codificarla), es decir, clasificar los fragmentos de interés dentro de la categoría temática a la que pertenecen. Para identificar dichas categorías seguimos un procedimiento mixto: deductivo, a partir de las fuentes de las creencias de autoeficacia que establece la TSC y de las prácticas que se habían identificado en la revisión de antecedentes (capítulos 3 y 4); e inductivo, a partir de la lectura analítica de la transcripción. En el anexo 3 se recogen las categorías y los códigos identificativos de cada una de ellas que empleamos para reducir la información que arrojaron los grupos de discusión.

El proceso de reducción de la información se llevó a cabo empleando el procesador de textos Microsoft Office. Somos conscientes de las posibilidades que ofrecen los programas de análisis cualitativo, como ATLAS.ti o NVivo, que facilitan la gestión de un gran volumen de información y permiten, por ejemplo, seleccionar las intervenciones de determinados participantes según sus características demográficas. No obstante, tal y

como especifican autores como Krueger y Casey (2015: 33, 156), no siempre permiten ahorrar tiempo y sigue siendo el investigador quien realiza la codificación y analiza los resultados. Asimismo, dependiendo de los objetivos del estudio, las posibilidades de análisis que ofrecen pueden no resultar necesarias. Por ello, dados los objetivos de nuestro estudio, así como el coste de este tipo de software y el tiempo que hubiera sido necesario dedicar para dominar su uso, llevamos a cabo el proceso de categorización y codificación de la información apoyándonos en el procesador de textos mencionado.

Más concretamente, inspirados en el trabajo de Huertas-Barros (2013: 230), se elaboró una plantilla con las categorías identificadas, bajo las cuales se incorporaron las intervenciones de los participantes que contenían segmentos que trataban la temática en cuestión. Asimismo, identificamos en todo momento al interlocutor al que correspondía cada intervención, para detectar tendencias generales o percepciones propias de un estudiante, que podría haber hecho mención a un aspecto concreto con frecuencia y no por ello representar este una tendencia predominante.

Cuando dentro de una misma intervención existían segmentos de interés pertenecientes a distintas categorías, decidimos utilizar la letra negrita para resaltar el correspondiente a la categoría en la que nos encontrábamos, mientras que el resto de segmentos de interés se subrayaron y acompañaron del código de la categoría a la que pertenecían, bajo la cual también se clasificaba la intervención en cuestión. La información que arrojó cada grupo de discusión se redujo en una plantilla independiente, lo cual no solo permitía identificar tendencias dentro de cada grupo, sino también compararlas con las detectadas en otros grupos (en el caso de las reuniones celebradas con estudiantes, pues solo se celebró una reunión grupal con miembros del profesorado).

5.2.2.4. Evaluación de la calidad del estudio

Para evaluar el rigor de nuestro estudio exploratorio recurriremos a los criterios presentados en 5.1.5.5, es decir, valoraremos la validez (o credibilidad), la fiabilidad (o dependencia) y la confirmabilidad del estudio, puesto que, como ya se indicó en el apartado citado, el grado de aplicación de los resultados a otra situación (transferabilidad) debe ser determinada por los investigadores interesados en dicha aplicación.

En lo que respecta a la validez de nuestro estudio cabe señalar que:

- Hemos aplicado de forma sistemática las prescripciones metodológicas propias de esta técnica para asegurar que los resultados obtenidos son plausibles y reflejan fielmente las percepciones de los participantes. De este modo, durante las reuniones grupales la investigadora pidió a los participantes que aclararan aquellas intervenciones cuyo sentido no quedaba claro y en determinados momentos de la interacción realizó una recapitulación de las percepciones expuestas, cuya adecuación confirmaron los participantes.

- La investigadora fue consciente en todo momento de la importancia de mantener una posición neutral en el proceso de análisis e interpretación de los datos cualitativos recopilados, evitando alcanzar conclusiones precipitadas basadas en sus expectativas. La Dra. Way, directora de la presente tesis doctoral, verificó dicha neutralidad y supervisó el proceso de análisis e interpretación de los resultados, como sugieren Guba y Lincoln (1989: 237-238) o Krueger y Casey (2015: 159, 241).
- Este estudio exploratorio constituye la primera fase de nuestro estudio empírico. En la segunda fase de nuestro estudio continuaremos analizando la influencia que diversas prácticas pueden tener en las creencias de autoeficacia del estudiantado, para lo que adoptaremos un diseño cuasi-experimental y recurriremos a diversas técnicas de investigación. Por tanto, de haberse producido posibles malinterpretaciones por parte de la investigadora, estas se detectarían rápidamente a la luz de los resultados obtenidos mediante las otras técnicas aplicadas en la segunda fase de nuestro estudio. Recordemos que la triangulación metodológica constituye un indicador más de la validez de todo estudio basado en el grupo de discusión (Callejo 2001: 162).

En cuanto a la fiabilidad de este estudio exploratorio, las tres reuniones grupales que se celebraron con estudiantes del Grado en TI permitieron alcanzar la saturación del habla, en tanto que en la tercera de estas sesiones apenas se obtuvo información nueva, como ya adelantaban autores como Krueger y Casey (2015: 23-27). Es cierto que solo fue posible organizar una reunión grupal con miembros del profesorado del Grado en TI, por lo que no fue posible alcanzar la saturación del habla. Sin embargo, cuando el grupo de discusión se emplea como técnica complementaria a otras, tal y como sucede en esta investigación doctoral, donde en la segunda fase de nuestro estudio empírico recurriremos a la entrevista, la observación en el aula, la encuesta y de nuevo al grupo de discusión, el número de reuniones grupales con un mismo tipo de participantes (en este caso, profesorado) puede limitarse a una única sesión, es decir, no resulta indispensable alcanzar la saturación del habla. Además, para garantizar la fiabilidad de nuestro estudio exploratorio, hemos descrito en detalle el proceso de investigación desarrollado y hemos justificado las decisiones adoptadas. Dicho de otro modo, hemos realizado *an inquiry audit* (Guba y Lincoln 1989: 242) para que otros investigadores puedan proceder a la replicación de este estudio, si así lo desean.

Asimismo, esta explicación detallada se ha realizado en aras de garantizar la confirmabilidad de los resultados, es decir, con el fin de dar cuenta de su procedencia y del procedimiento que se ha seguido para obtenerlos. A este respecto, se han incluido las transcripciones de las reuniones grupales en el anexo 2 de la presente investigación. Ello permite verificar no solo la procedencia de los datos (confirmabilidad), sino también su correspondencia con los resultados presentados (credibilidad).

Por todo lo expuesto, consideramos que la primera fase de nuestro estudio empírico, es decir, el estudio exploratorio aquí presentado cumple con los criterios de calidad de una

investigación basada en la técnica del grupo de discusión. A continuación, procederemos a presentar los resultados obtenidos.

5.3. Resultados¹⁹

5.3.1. La percepción del estudiantado

Comenzaremos presentando los resultados que arrojaron los grupos de discusión celebrados con estudiantes. Dichos resultados se presentarán siguiendo los tres bloques que conformaban el guion de preguntas que empleamos para moderar las reuniones grupales o, dicho de otro modo, siguiendo los tres objetivos que perseguíamos con la celebración de grupos de discusión en los que participaron estudiantes del Grado en TI (especialidad de inglés) de la UGR (5.2.1.5). Para ilustrar las ideas presentadas, citaremos las palabras de algunos participantes en los grupos de discusión e identificaremos al interlocutor en cuestión indicando la letra con la que lo hemos identificado en las transcripciones, así como el grupo de discusión en el que participó (GD1, GD2 y GD3).

Antes de continuar conviene señalar que al presentar los resultados recopilados haremos el esfuerzo de sintetizar la información, habida cuenta de que nos encontramos en la fase exploratoria de nuestro estudio, que irá seguida de la ingente cantidad de resultados que recopilamos en la segunda fase, especialmente mediante la técnica del grupo de discusión. Por ello, ofreceremos en este apartado una visión general de la percepción de los participantes, si bien entraremos en mayor grado de detalle en la segunda fase de nuestro estudio.

5.3.1.1. Atención que reciben las creencias de autoeficacia en la formación

Los estudiantes que participaron en los grupos de discusión coincidieron al afirmar que en la titulación que se encontraban a punto de finalizar apenas se había prestado atención al desarrollo de sus creencias de autoeficacia como traductores. En los apartados que siguen analizaremos, entre otros aspectos, las razones por las que el profesorado o el plan de estudios no siempre favorecieron las creencias de autoeficacia de los participantes.

Cabe recordar que, tal y como se expuso en el capítulo 4, Atkinson (2014: 8-15) sugiere realizar una presentación teórica, seguida de un debate grupal, con el fin de que los estudiantes puedan familiarizarse con el concepto de creencias de autoeficacia y puedan comprender su funcionamiento (fuentes y efectos), pues estima que solo así podrán comenzar a observar su comportamiento de forma más consciente, comparar los resultados de sus acciones con la confianza que poseen en sus capacidades para desempeñar determinadas tareas y, finalmente y de ser necesario, ajustar dicha confianza según sus capacidades reales. Para comprobar si en algún momento a lo largo de su formación los estudiantes habían recibido información sobre las creencias de autoeficacia del traductor y para conocer si comprendían el funcionamiento de esta

¹⁹ Parte de estos resultados se han publicado en Haro-Soler (2018).

autopercepción, preguntamos a los estudiantes si habían recibido información sobre la confianza del traductor en alguna ocasión a lo largo del Grado en TI. La mitad de los participantes declararon que solo uno de sus profesores hizo mención a la confianza del traductor. Más concretamente, este profesor señaló que se trata de una competencia más que todo traductor ha de poseer y que cuanto más desarrollen el resto de competencias, más se desarrollará la confianza que poseen en sus capacidades como traductores. Ello coincide con la TSC, en la que los logros de ejecución en los que se manifiesta el desarrollo de las propias capacidades (autoeficacia) constituyen la fuente principal de las creencias de autoeficacia (Bandura 1986, 1987, 1997). No obstante, ninguno de los participantes había recibido durante su formación información teórica sobre la confianza del traductor que incluyese, por ejemplo, una definición, una explicación sobre cuáles son los beneficios que de ella se derivan o una referencia a posibles modos de desarrollarla (más allá de que puede acompañar al desarrollo de otras capacidades).

5.3.1.2. Desarrollo de las creencias de autoeficacia de los estudiantes

A pesar de la escasa atención que, de acuerdo con la totalidad de los participantes, se prestaba a sus creencias de autoeficacia durante el Grado en TI, once de los doce participantes declararon que sus creencias de autoeficacia como traductores se habían desarrollado a lo largo de esta titulación. Indicaron que la razón principal de este desarrollo reside en el aprendizaje y la práctica de la traducción (experiencia directa, Bandura 1986, 1987, 1997). En este sentido, hemos registrado comentarios como el siguiente: “[Y]o creo que en primero no estaba preparada para hacer un texto jurídico, pero vamos, en absoluto, y ahora [...] no tengo ningún problema en traducir” (B de GD1). Sin embargo, los participantes explicaron que el aprendizaje de la traducción y, por ende, el desarrollo de sus creencias de autoeficacia tienen lugar a partir del tercer curso de la titulación, momento en el que las asignaturas dedicadas a los idiomas se sustituyen por asignaturas de traducción: “[E]n primero y en segundo yo no sabía lo que era traducir. Yo llegué y en tercero me encontré con lo que era traducir” (H de GD1)²⁰.

Solamente uno de los participantes afirmó que sus creencias de autoeficacia habían disminuido durante la titulación que nos ocupa. Explica que ello se debe a que no se han cumplido las expectativas que tenía al comenzar el Grado en TI, principalmente en lo que se refiere a los conocimientos lingüísticos que poseería una vez que finalizase la titulación.

Aunque la mayoría de participantes reconocieron que sus creencias de autoeficacia se habían desarrollado durante su formación, siete de ellos explicaron que poseían menos confianza en sus capacidades para traducir hacia una lengua extranjera que para traducir hacia su lengua A. Ello se debe a que “al no ser tu idioma, tu lengua materna, pues vas más inseguro”, es decir, “nunca vas a estar segur[o] del todo” (B de GD3). Ello coincide con los estudios desarrollados por Kiraly (1995) y Lorenzo (1999, 2002), que señalan la

²⁰ Tal y como reconocen los participantes, no es hasta el segundo cuatrimestre del segundo curso cuando comienzan las asignaturas de traducción. Más concretamente, Traducción BA, una asignatura de traducción general directa, es la primera asignatura de traducción que los estudiantes han de cursar.

falta de confianza que asalta a los traductores a la hora de traducir hacia una lengua extranjera, especialmente a la hora de juzgar lo acertado de sus decisiones.

En el apartado que sigue analizaremos los agentes que, en opinión del estudiantado, han repercutido (positiva o negativamente) en sus creencias de autoeficacia en el aula de traducción, así como el modo concreto en el que han ejercido su influencia. Podremos así identificar prácticas, comportamientos o factores que pueden influir en las creencias de autoeficacia de los estudiantes.

5.3.1.3. Agentes que han influido en el desarrollo de las creencias de autoeficacia de los estudiantes

Son cinco los agentes que, de acuerdo con los participantes en los grupos de discusión, han repercutido en sus creencias de autoeficacia durante la formación en traducción que estaban a punto de finalizar: el profesorado, los compañeros, el plan de estudios, los egresados de la titulación y el propio estudiante.

- El profesorado

Tres participantes explicaron que los profesores que “te ha[cen] partícipe del proceso de enseñanza” (C de GD1), es decir, que adoptan un enfoque de enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiante favorecieron sus creencias de autoeficacia. Según exponen, ello se debe a que gracias a este enfoque pudieron intervenir en debates colectivos y reflexionar sobre sus errores y sus aciertos, todo lo cual favoreció sus creencias de autoeficacia. Esta percepción puede relacionarse con la revisión de la literatura que llevamos a cabo en la primera parte de este trabajo. Más concretamente, podemos relacionarla con la autorregulación del aprendizaje, el *feedback* constructivo (3.4.2), así como con la realización en el aula de presentaciones por parte del estudiantado, práctica que Way (2008) propone para ayudar a los estudiantes a ganar confianza en la toma y justificación de decisiones (capítulo 4). Recordemos que el *feedback* del profesorado, cuando es efectivo, permite al estudiante comprender los aciertos y los errores cometidos, así como aplicar vías de mejora que le permiten mejorar su rendimiento posterior (logros de ejecución, Bandura 1986, 1987, 1997) y, con ello, sus creencias de autoeficacia. Este *feedback* puede proporcionarse durante las presentaciones grupales, que ofrecen un espacio y un tiempo en los que ayudar al estudiante a tomar consciencia de las razones en las que se apoyan sus decisiones para que pueda, finalmente, tomarlas con confianza (Way 2008: 98).

Además, cinco estudiantes coincidieron al afirmar que aquellos profesores que enseñan a identificar problemas y a aplicar diferentes estrategias para su resolución, en lugar de enseñar a traducir determinados tipos de textos para los que ofrecen una única traducción posible, contribuyeron en gran medida al desarrollo de sus creencias de autoeficacia. Cabe destacar el comentario que uno de los participantes realiza con respecto al aprendizaje de estrategias para la resolución de problemas: “Eso sí que es útil y te sientes con seguridad de decir lo voy a hacer bien” (B de GD1). Ello parece relacionarse con la confianza a la hora de tomar decisiones para resolver problemas de

traducción, aspecto en el que profundizaremos en la segunda fase de nuestro estudio empírico.

Cuatro participantes también señalaron que la realización de proyectos de traducción que responden a encargos similares a aquellos que recibirán en el mercado laboral les ayudó igualmente a incrementar la confianza que poseían en sus capacidades como traductores, porque “te meten de lleno en algo más real” (C de GD1). Si relacionamos esta percepción con la literatura revisada, debemos traer a colación el método de enseñanza-aprendizaje basado en la simulación de situaciones de traducción reales que proponen Mackenzie y Vienne (2000) para desarrollar la confianza del estudiantado. Esta percepción guarda, por tanto, relación con la experiencia directa (Bandura 1986, 1987, 1997) en una situación que simula la realidad profesional, es decir, con el aprendizaje situado.

Por añadidura, cinco estudiantes expusieron que el *feedback* constructivo del profesorado también había repercutido positivamente en sus creencias de autoeficacia, en tanto que no solo se identificaban los errores cometidos, sino que se reconocían los aciertos alcanzados (logros de ejecución) y se ofrecían diferentes vías y recursos para mejorar el resultado. Esta percepción se relaciona, una vez más, con el papel que el *feedback* constructivo desempeña en la autorregulación del aprendizaje, en la mejora del rendimiento y, con ello, en el desarrollo de las creencias de autoeficacia de los estudiantes (3.4.2). Asimismo, guarda relación con el reconocimiento de los logros de ejecución acometidos por medio del *feedback* positivo, que puede ayudar a los estudiantes a tomar consciencia de dichos logros y a ganar confianza en su autoeficacia (Atkinson 2014: 14).

De igual suerte, la persuasión verbal, es decir, los comentarios mediante los que el profesorado transmite a los alumnos que confía en sus capacidades, como, por ejemplo, “sé que puedes hacerlo mejor” o “tú puedes” (B de GD1), han favorecido las creencias de autoeficacia de siete participantes. Nótese que la persuasión verbal es una de las cuatro fuentes de las creencias de autoeficacia según la TSC, si bien para ser efectiva debe versar sobre las capacidades reales del estudiante (capítulo 3).

Además, cinco participantes explicaron que cuando el profesor adopta una metodología basada en el trabajo en equipo, especialmente cuando se sigue un sistema de desempeño y rotación de roles, les da la oportunidad de desarrollar capacidades que necesitarán posteriormente en el mercado laboral, lo cual les ayuda a considerarse capaces de trabajar colaborativamente y de poner en práctica las funciones asociadas a cada rol fuera del aula, es decir, a desarrollar la confianza que poseen en su capacidad para hacerlo en una situación real:

[El trabajo en equipo] sí que nos prepara para tener habilidades de gestor de proyectos y para prepararnos para el mercado laboral, porque siempre nos dicen que vamos a tener que trabajar en grupo, que vamos a tener que lidiar con gente de todo tipo y que tienes que estar preparado para eso (C de GD2).

Siguiendo con la metodología que adopta el profesorado, las presentaciones en el aula del trabajo realizado constituyen otra de las prácticas que favorecieron las creencias de autoeficacia de cinco participantes. Más concretamente, las presentaciones grupales favorecieron su confianza para justificar decisiones, dado que al comprobar que son capaces de justificar las soluciones adoptadas en una situación que simula la realidad profesional (aprendizaje situado) ganaron confianza en su capacidad para hacerlo en el mercado laboral: “[H]ace que te sientas más segura, porque te ves delante de la gente y dices: «Bueno, pues estoy explicando, me siento segura de lo que he encontrado»” (B de GD2).

Sin embargo, el profesorado también ha influido negativamente en las creencias de autoeficacia de algunos participantes al implementar diversas prácticas, entre las que se encuentra la imposición de la única versión del texto meta (en adelante, TM) que consideran válida, aportando como justificación que “se dice así” (E de GD1), según cuatro participantes. No debe el lector pensar que pretendemos dar a entender que para evitar disminuir las creencias de autoeficacia de los estudiantes no han de señalarse los errores o de presentarse soluciones de traducción adecuadas. Por el contrario, la práctica señalada, cuya influencia negativa en las creencias de autoeficacia del estudiantado ya fue identificada en los años 1990 por Kussmaul (1995: 32-33) o Kiraly (1995: 99), se relaciona con enfoques transmisionistas en los que el profesor se concibe como “the guardian of the translatory truth” (Kiraly 1995: 99) y donde cualquier versión que difiera de la del profesor es automáticamente errónea. Como se ha expuesto en el capítulo 4, en lo que respecta al desarrollo de las creencias de autoeficacia, convendría sustituir este tipo de enfoques transmisionistas por un enfoque que preste atención a las soluciones adecuadas y en el que también se identifiquen los errores, si bien han de ir acompañados de vías de mejora (Atkinson 2014: 14). Podrá así el estudiante autorregular su aprendizaje, mejorar su rendimiento y desarrollar su confianza como traductor (3.4.2).

El *feedback* destructivo, que entendemos como *feedback* que, además de centrarse únicamente en los errores, incluye un tono reprobatorio (Baron 1988: 205) y denigra a los estudiantes (Brookhart 2008: 26) es otra de las prácticas que de acuerdo con nueve estudiantes ha repercutido negativamente en sus creencias de autoeficacia. Coinciden así con Kussmaul (1995) (4.1). A este respecto los participantes explicaron que comentarios como “no estás preparado para el mercado laboral” o “aquí hay gente que no tiene ni idea [de inglés]” (G de GD1) afectaron negativamente a sus creencias de autoeficacia. Asimismo, explicaron que “si solo te dicen lo que haces mal, al final te crees que todo lo haces mal” (G de GD1).

Por añadidura, a través de los comentarios de ocho participantes se advierte que un sistema de evaluación sumativa donde el examen final ocupa una posición central ha influido negativamente en sus creencias de autoeficacia: “[Q]ue cuente más un día que te haya ido mal y que todo tu trabajo entregado en la asignatura te lo quite, eso es autoconfianza cero” (A de GD1). Somos conscientes de que el profesorado no siempre puede evitar este tipo de evaluación de acuerdo con las políticas curriculares o del

centro al que pertenece. Sin embargo, en opinión de los participantes, un sistema de evaluación en el que se preste más importancia al trabajo diario y a las pruebas de evaluación continua que al examen final puede favorecer sus creencias de autoeficacia.

Además, cuatro participantes declararon que en ocasiones el profesorado no tiene en cuenta los conocimientos y las capacidades con las que parten los estudiantes en las asignaturas que imparten y dan por sentado que son capaces de desempeñar tareas para las que no están preparados:

A mí me pasó en una asignatura, que el profesor daba por sentado que nosotros teníamos conocimientos de medicina, de ese ámbito, y [en] las clases que daba nos perdíamos bastante, y encima nos echaba en cara que no habíamos aprendido durante a carrera, y eso era lo que a nosotros nos martirizaba, que no habíamos dado especializada antes (A de GD2).

Este desequilibrio entre lo que son capaces de hacer y lo que se espera de ellos ha repercutido negativamente en las creencias de autoeficacia de estos cuatro participantes. En este sentido, Kelly (2005: 43-45), que también identifica la tendencia del profesorado a dar por sentados conocimientos y capacidades con los que los estudiantes no cuentan, recomienda realizar una prueba de evaluación diagnóstica para evitar establecer puntos de partida que no son realistas. Además, el profesorado puede ayudar al estudiantado a desarrollar sus capacidades y conocimientos hasta alcanzar el nivel que se requiere recomendándoles material de lectura adicional (Way 2008: 98) o seleccionando tareas que sigan una progresión (Kelly 2005) (*scaffolding*). Con este propósito, Way (2014, 2016b) propone un marco de toma de decisiones basado en la activación gradual de distintas competencias (4.2).

Para cerrar este apartado estimamos pertinente mencionar que desde el punto de vista de uno de los participantes, la diferencia entre los profesores que disminuyen sus creencias de autoeficacia y aquellos que son capaces de favorecerla reside en la empatía. Explican que los profesores que son capaces de ponerse en el lugar de sus estudiantes e identificar su escasa confianza podrán ayudarlos a buscar una solución, mientras que aquellos carezcan de empatía difícilmente podrán hacerlo. Con respecto a la empatía y de acuerdo con esta percepción cabe especificar que, aunque la mayoría de los estudios se centran en el componente afectivo de la empatía (la capacidad para comprender las emociones de terceros) (Kokkinos y Kipritsi 2012: 44), la empatía también engloba componentes cognitivos que permiten inferir los estados mentales de terceros, como sus intenciones, creencias (de autoeficacia) o conocimientos (McAlinden 2014: 71; Feshbach y Feshbach 2009: 88).

- **Egresados de la titulación**

Conocer la trayectoria profesional de antiguos alumnos de la FTI puede ejercer una influencia positiva en las creencias de autoeficacia de los estudiantes, según cuatro participantes. En palabras de uno de ellos:

Estudiantes que hace un año o dos años que habían terminado y dicen: “Pues hice este máster y estoy trabajando en no sé dónde”. Eso sí que aumenta la autoconfianza, ver a una persona que ha hecho lo mismo que yo y que ha llegado a donde ha llegado, yo también puedo llegar, eso te anima mucho (H de GD1).

La influencia que conocer la experiencia de egresados ejerce en las creencias de autoeficacia de los estudiantes es un claro ejemplo del aprendizaje vicario como fuente de dichas creencias (Bandura 1997: 86-87), ya que los estudiantes perciben a los egresados como modelos e interpretan sus logros como posibles logros futuros propios.

Los participantes explicaron que el contacto con los egresados había tenido lugar mediante dos vías: bien directamente, en jornadas de profesionalización a las que los egresados fueron invitados, bien indirectamente a través de aquellos profesores que sí se preocupaban por fomentar las creencias de autoeficacia de sus estudiantes. Para ello, además de las acciones descritas con anterioridad, contaban la experiencia, proyectaban correos y presentaban páginas webs o blogs de antiguos alumnos que se habían incorporado con éxito al mercado laboral.

- **Compañeros**

De acuerdo con los estudiantes que participaron en el grupo de discusión, los compañeros repercutieron en sus creencias de autoeficacia, tanto para aumentarlas como para disminuirlas.

Por un lado, cuatro participantes expusieron que cuando sus compañeros les reconocían el esfuerzo realizado, señalaban los logros acometidos y recurrían a la persuasión les ayudaban a ganar confianza en sus capacidades. Asimismo, seis estudiantes declararon que al identificarse con otros compañeros en lo que respecta a los errores cometidos y las dificultades encontradas, advirtieron que no son los únicos que fallan, lo que los llevaba a no sentirse inferiores ni a dudar de sus capacidades como traductores: “[T]e das cuenta de que tenemos los mismos errores y te quedas más tranquilo porque [...] veo que hay más gente como yo” (C de GD1). A esta comparación contribuye la revisión de traducciones de otros compañeros que los estudiantes han llevado a cabo en algunas asignaturas de la titulación.

Por otro lado, los participantes recordaron que en primero dudaban de sus capacidades al encontrar a otros estudiantes que, al haber sido los mejores en su instituto, tenían “mucho liderazgo” (H de GD1), si bien reconocen que ese sentimiento desapareció posteriormente al comprobar, como ya hemos mencionado, que todos solían encontrar las mismas dificultades. Por añadidura, señalaron que la competitividad que existe en el Grado en TI en ocasiones los llevó a dudar de sus capacidades como traductores, en tanto que ciertos compañeros intentaban “buscarle los fallos a los demás” (C de GD1).

Como resumen de este apartado podemos mencionar que, tal y como expresó uno de los participantes, “están los compañeros y están los amigos” (E de GD1). Los primeros suelen repercutir negativamente en la autoconfianza, mientras que los segundos la favorecen.

- **El plan de estudios**

Todos los participantes consideran que el plan de estudios del Grado en TI no favorece el desarrollo de sus creencias de autoeficacia. Ello se debe, por un lado, a que opinan que pone el acento en otro tipo de competencias, como la competencia comunicativa y textual. Tanto es así que reconocen que “muchas veces prevalece la competencia de saber inglés, por ejemplo, a otras como la autoconfianza” (C de GD1), a pesar de que aseveran que “si no tengo autoconfianza, no voy a ningún sitio” (C de GD1).

Por otro lado, siete participantes critican el hecho de que no se contemple la realización de prácticas obligatorias en el currículo, pues ello les ayudaría a comprobar que son capaces de traducir en el mercado laboral y, por tanto, a confiar en dicha capacidad. Esta percepción se ve apoyada por la experiencia de dos participantes que tuvieron la oportunidad de realizar prácticas durante la titulación y que reconocen que estas tuvieron un efecto positivo tanto en su aprendizaje como en su autoconfianza:

Quando yo llegué [a la empresa de prácticas] no sabía nada y he sido capaz. Como que sí puedes entrar a un sitio sin saber nada pero hay que ponerse, porque antes de ponerte ese miedo a no saber lo vas a tener (H de GD1).

Yo también hice prácticas en empresa y la verdad es que aprendí un montón y confías más en lo que sabes (A de GD1).

Asimismo, diez participantes subrayan que echan en falta la posibilidad de poder escoger asignaturas de entre un abanico más o menos amplio de optativas de carácter teórico, “como derecho civil” (B de GD1), que les ayudarían a enfrentarse con más confianza a la traducción de textos especializados. Este hecho podría indicar deficiencias en la colaboración interdepartamental y señala la importancia de desarrollar proyectos de innovación docente como el que lleva a cabo Way (2002, 2016a), donde los estudiantes de traducción y de derecho trabajaron colaborativamente para resolver varios casos de derecho internacional privado (capítulo 4).

Además de la inclusión en el currículo de prácticas obligatorias y de asignaturas optativas que les permitan adquirir conocimientos especializados, los participantes proponen otra serie de mejoras a fin de que el plan de estudios favorezca sus creencias de autoeficacia. Entre ellas, ocho estudiantes proponen que en la asignatura La profesión del traductor “se hable de esto [la confianza del traductor]” (E de GD1) y sea en ella donde puedan conocer también la experiencia laboral de los egresados. De igual suerte, proponen que en dicha asignatura se contemple también la enseñanza de “estrategias para adquirir esa autoconfianza” (C de GD1), lo cual indica que consideran necesario incorporar las creencias de autoeficacia a la formación de traductores. Cabe aquí traer a colación la experiencia formativa que Haro-Soler (2017a) desarrolla en este sentido (capítulo 4).

Entre otras propuestas, uno de los participantes sugiere incluso la realización de un curso de *coaching* durante la titulación y cinco participantes coinciden en que desean adelantar las asignaturas de traducción a los primeros cursos. Este hecho resulta lógico

habida cuenta de que el motivo principal por el que los participantes consideran que sus creencias de autoeficacia se han desarrollado a lo largo del Grado en TI es el aprendizaje de la traducción.

- El propio estudiante

Puesto que como se ha presentado en apartados anteriores los participantes consideran que el plan de estudios no favorece el desarrollo de sus creencias de autoeficacia y en tanto que el profesorado no siempre lleva a cabo prácticas que repercutan positivamente en dichas creencias, cuatro participantes reconocen que “tienes que aprender tú a adquirir autoconfianza” (A de GD1). Es por ello que, como ya hemos mencionado en apartados anteriores, les hubiera gustado aprender durante la titulación estrategias para conseguirlo. Tras la revisión de antecedentes realizada en la primera parte de esta tesis doctoral conocemos ahora varias prácticas que los estudiantes pueden aplicar para confiar en su autoeficacia para traducir, como la toma de consciencia de las propias capacidades (Way 2008; Atkinson 2014) o la toma de consciencia de la evolución que experimenta su rendimiento (Way 2009).

En la tabla que sigue se recogen los agentes que, de acuerdo con los participantes en los grupos de discusión, han influido en sus creencias de autoeficacia durante su formación en traducción, las prácticas o los factores concretos a través de los que dichos agentes ejercen su influencia y el número de participantes que mencionan cada una de estas prácticas y estos factores:

Agentes que influyen en las creencias de autoeficacia de los participantes durante el Grado en TI	Prácticas y factores a través de los que ejercen su influencia	Número de participantes que los/las mencionan (sobre 12)
Profesorado	Enfoque centrado en el estudiante basado en el aprendizaje de estrategias de traducción	3
	Encargos de traducción que simulan la realidad profesional	4
	Trabajo en equipo	5
	Presentaciones en el aula	5
	<i>Feedback</i> constructivo	5
	<i>Feedback</i> destructivo	9
	Persuasión verbal	7
	Enfoques transmisionistas donde solo es válida la versión del profesor	4
	Evaluación sumativa basada principalmente en un examen final	8

	Desequilibrio entre las capacidades de los estudiantes y lo que se espera de ellos	4
Egresados de la FTI	Experiencia de egresados	4
Compañeros	<i>Feedback</i> destructivo	5
	<i>Feedback</i> constructivo	4
	Persuasión verbal	4
	Comparación con compañeros	6
	Competitividad	5
Plan de estudios	No contempla la realización de prácticas	7
	No incluye optativas donde los estudiantes puedan adquirir conocimientos en áreas especializadas del saber	10
	Debería incluir información teórica sobre las creencias de autoeficacia	8
	Las asignaturas de traducción deberían comenzar antes	5
El propio estudiante	Los estudiantes pueden y quieren aprender por ellos mismos a desarrollar sus creencias de autoeficacia	4

Tabla 5. Agentes que pueden influir en las creencias de autoeficacia del estudiantado.

Como refleja la tabla anterior, el número de participantes que mencionó cada uno de los agentes analizados es mayor en el caso del profesorado y del plan de estudios y, dentro de ellos, destaca el *feedback*, la persuasión verbal, el sistema de evaluación adoptado, el hecho de que el plan de estudios no contemple la realización de prácticas, la falta de asignaturas optativas donde adquirir conocimientos temáticos especializados y el interés de los estudiantes por conocer el funcionamiento de las creencias de autoeficacia, para lo cual sugieren incorporar este concepto a su formación.

Presentaremos a continuación los resultados que arrojó el grupo de discusión organizado con miembros del profesorado del Grado en TI (especialidad de inglés).

5.3.2. La percepción del profesorado²¹

Al igual que sucedió con los resultados que arrojaron los grupos de discusión organizados con estudiantes, sintetizaremos la información que arrojó el grupo de discusión que organizamos con miembros del profesorado para evitar que la lectura resulte pesada y habida cuenta de que en la segunda parte de nuestro estudio empírico profundizaremos en varias de las prácticas aquí presentadas. No obstante, expondremos la información necesaria para satisfacer los dos objetivos que perseguíamos con este

²¹ Parte de estos resultados se han publicado en Haro-Soler (2017c).

grupo de discusión: conocer la percepción del profesorado sobre a) la (ir)relevancia de contemplar las creencias de autoeficacia de los estudiantes en la formación en traducción, y sobre b) las prácticas que pueden repercutir en dichas creencias. Los resultados obtenidos se han organizado, una vez más, en dos bloques que corresponden a cada uno de los dos objetivos establecidos.

5.3.2.1. La importancia de las creencias de autoeficacia en la formación de traductores

Al preguntar al profesorado si consideran que resulta importante (o no) que un traductor o estudiante de traducción confíe en sus capacidades para traducir, todos los participantes en el grupo de discusión (seis) coincidieron en que resulta “fundamental” que los (futuros) traductores confíen en su autoeficacia para traducir. En palabras del profesor C:

Es fundamental que ellos tengan claro que pueden hacerlo, es decir, que van a encontrar dificultades, sí, pero que van a ser capaces de solventarlas, también. Que necesitan ayuda de colegas, de expertos, de textos paralelos, no importa, pero que ellos tengan la seguridad de que van a ser capaces de resolver todas las dificultades que se encuentren en el camino (C).

La principal razón de su percepción reside en que consideran que las creencias de autoeficacia permiten a los traductores justificar sus decisiones, como señalan cinco profesores. Nos encontramos de nuevo con una referencia a la relación entre las creencias de autoeficacia y la toma y la justificación de decisiones, a la que hacen también mención los estudiantes participantes en los grupos de discusión, como hemos expuesto en párrafos anteriores, así como varios de los estudios presentados en el capítulo 4. En nuestro estudio cuasi-experimental (segunda fase de nuestro estudio empírico) profundizaremos en este aspecto.

Además, tres de los seis participantes señalaron que cuando un traductor no se considera capaz de completar un proyecto de traducción puede experimentar ansiedad, lo cual dificultaría la identificación de posibles estrategias para resolver los problemas que surjan. Nótese que es este uno de los efectos de las creencias de autoeficacia según la TSC (Bandura 1997: 140-141, apartado 3.3.3):

[U]na persona con confianza, más tarde o más temprano, va a poder hacer frente a eso. Ahora, cuando no tienes confianza, dices: “Yo no puedo, yo no puedo, yo no puedo”, y no sales de ahí. Incluso ese miedo te paraliza por completo, y entonces no adoptas una postura que sea resolutiva, sino que simplemente te centras y te quedas ahí anclado en el “no puedo”, y si no puedo, no haces nada, y si no haces nada, evidentemente no lo consigues (C).

Habida cuenta de lo anterior, todos los participantes declararon que consideran esencial que el profesorado trate de ayudar a sus estudiantes a confiar en su autoeficacia (real) como traductores.

5.3.2.2. Prácticas que pueden repercutir en las creencias de autoeficacia del estudiantado

Al preguntar al profesorado participante sobre las prácticas que implementan en el aula con el fin de favorecer el desarrollo de las creencias de autoeficacia de sus estudiantes (siempre de forma realista), la mitad de los participantes explicó que nunca se habían planteado este objetivo de forma explícita, si bien detectaron que algunas de las prácticas que habitualmente implementaban podían contribuir a ello.

El *feedback* constructivo se encuentra entre las prácticas que la mitad de los participantes aplica intencionadamente para ayudar al estudiantado a confiar en su autoeficacia y entre las que la otra mitad aplica sin haberse planteado previamente que estas prácticas podían cumplir con dicho propósito. Según explican, ello implica adoptar un enfoque centrado en las soluciones adecuadas, que acompañan del “elogio” (A) (*feedback* positivo):

Es que normalmente, cuando pensamos en la pedagogía del error, casi casi que nos vamos a la parte negativa, pero la pedagogía del error es mucho más amplia. Efectivamente pasa por lo que está comentando A, es decir, minimizar quizás los errores, no en el sentido de bajar la guardia, como decía E, pero también optimizar o elogiar los aspectos positivos, ¿no? Eso hay que valorarlo, evidentemente, y eso también crea o, desde mi punto de vista, ayuda a crear autoconfianza en el alumno (D).

Los errores han de ser también identificados, pero van siempre acompañados de un análisis de sus causas y de cómo solucionarlos (*feedback* constructivo): “[L]o importante es ver dónde nos hemos equivocado y por qué. En el momento que sabemos dónde y por qué, ya tenemos parte de la solución” (C). Este enfoque coincide plenamente con el que recomienda adoptar Atkinson (2014: 14) con el fin de proporcionar *feedback* constructivo a los estudiantes y ayudarlos a desarrollar sus creencias de autoeficacia. Asimismo, debemos recordar que el *feedback* constructivo favorece la autorregulación del aprendizaje y, con ello, puede repercutir positivamente en las creencias de autoeficacia del estudiantado (3.4.2).

Por añadidura, de acuerdo con dos participantes, subrayar que “la equivocación forma parte del proceso de aprendizaje” (C) puede contribuir a impedir que los estudiantes disminuyan sus creencias de autoeficacia debido a los fallos que cometen. Ello se relaciona con la experiencia directa como fuente de dichas creencias (Bandura 1997: 80-81), dado que si los estudiantes interpretan errores propios del proceso de enseñanza-aprendizaje como fracasos, pueden disminuir la confianza que poseen en su autoeficacia como traductores. Comprender que los errores son parte del proceso de enseñanza-aprendizaje resulta de especial relevancia en el caso de los estudiantes con buenas capacidades (autoeficacia), que pueden disminuir la confianza que poseen en ellas si interpretan sus errores como un reflejo de una autoeficacia insuficiente, en lugar de como un resultado normal de etapas iniciales del proceso de aprendizaje.

El profesorado participante en el grupo de discusión también declaró que adoptar un enfoque de enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiante puede facilitar el desarrollo de las creencias de autoeficacia del estudiantado, al contrario de lo que sucede con enfoques tradicionales donde el profesorado transmite el conocimiento:

C: O que la forma de enfocar la clase sea en torno a la opinión del profesor, y el profesor es el que habla, el que dice y el que lleva la razón, aunque no lo diga abiertamente, pero solo hay una solución posible y, mira, qué casualidad...

A: [Termina la frase] que es la mía.

Ello coincide con la percepción de los estudiantes que participaron en los grupos de discusión organizados previamente, así como con la percepción de Kiraly (1995: 99) y Kussmaul (1995: 32-33).

De forma similar, fomentar la participación del estudiantado en el aula es otra de las prácticas que la mitad de los participantes considera que puede repercutir positivamente en las creencias de autoeficacia del estudiantado. Según explican, los estudiantes con más confianza en su autoeficacia como traductores tienden a participar más en los debates colectivos e intervienen con frecuencia para presentar sus soluciones de traducción. Por el contrario, los estudiantes con menos confianza evitan participar. Ello sigue la línea de la TSC (Bandura 1986, 1987, 1997), según la cual los individuos con escasas creencias de autoeficacia tienden a evitar situaciones para las que no se consideran capacitados, lo que les impide desarrollar su autoeficacia y/o modificar su percepción de que no son capaces de completar la tarea en cuestión (3.3.1). Por tanto, es importante fomentar también la participación de estos últimos.

Por añadidura, la mitad de los participantes declaran que “graduar la dificultad de los textos” (A) puede favorecer el desarrollo de las creencias de autoeficacia. El impacto positivo que el *scaffolding* puede tener en dichas creencias es fácil de comprender si tenemos en cuenta que permite al estudiante desarrollar gradualmente sus capacidades (Calvo 2015: 209) y, con ello, acometer logros de ejecución (Bandura 1986, 1987, 1997) conforme avanza la formación. Por el contrario, la selección de textos con un nivel de dificultad que requiere que los estudiantes cuenten con capacidades que no han desarrollado hasta el nivel requerido resultará probablemente en fracasos que pueden llevar al estudiante a disminuir la confianza que posee como traductor a pesar de contar con buenas capacidades y de encontrarse en una etapa formativa. Cabe recordar que varios de los estudiantes que participaron en los grupos de discusión señalan la influencia negativa que puede traer consigo el hecho de que el profesorado no tenga en cuenta el nivel del que parten ni traten de ayudarlos a desarrollar su autoeficacia desde dicho nivel. Cabe aquí también citar el marco de toma de decisiones que propone Way (2014, 2016b), basado en la activación gradual de determinadas competencias.

Un participante también declaró que para desarrollar creencias de autoeficacia realistas es esencial tomar consciencia de los puntos fuertes y débiles que se poseen. Ello guarda relación con el modelo de competencia consciente (Howell 1982) y su aplicación a las

creencias de autoeficacia que llevamos a cabo en 3.4.1, donde expusimos que aquellos estudiantes con un exceso o defecto de confianza en su autoeficacia se encuentran en la fase de (in)competencia inconsciente. Se relaciona igualmente con la propuesta de Atkinson (2014: 8-15), que sugiere que la toma de consciencia de las propias capacidades resulta esencial para ajustar la confianza que se posee en ella. Si bien ningún participante propone prácticas específicas que puedan fomentar el pensamiento autorreferente del estudiantado, tres señalan las tutorías como el espacio y el tiempo idóneo para hacerlo, así como para sugerir vías de mejora que permitan a los estudiantes autorregular su aprendizaje y mejorar su rendimiento. En cuanto a posibles prácticas o instrumentos que puedan fomentar la autorreflexión de los estudiantes, cabe aquí citar la Ficha de Talón de Aquiles que presenta Way (2009) (4.2), en la que los estudiantes han de identificar sus puntos fuertes, sus puntos débiles y sugerir estrategias de mejora.

Dos participantes también sugirieron que tomar consciencia de la evolución que experimentaba el rendimiento ayudaba a los estudiantes a confiar en su autoeficacia como traductores. Ello está en consonancia con la TSC, en tanto que la toma de consciencia de la mejora del rendimiento supone tomar consciencia de los logros de ejecución en los que se manifiesta, logros que constituyen una de las fuentes de las creencias de autoeficacia (Bandura 1986, 1987, 1997). Uno de los profesores propone comparar las traducciones que los estudiantes realizaron al comienzo de la asignatura con las que elaboran al final de la misma, de modo que los estudiantes puedan comprobar claramente cómo ha mejorado su rendimiento (de ser el caso). Asimismo, otro profesor sugiere comparar las traducciones de los estudiantes con traducciones elaboradas en el mercado laboral para que puedan comprobar que son capaces de elaborar traducciones de mayor calidad, siguiendo así la línea de la propuesta de Kelly (2005), ya presentada en 4.1.

Otro participante también propone el trabajo en equipo como una posible práctica para ayudar a los estudiantes a confiar en sus capacidades, coincidiendo así con los estudiantes que participaron en los grupos de discusión y con los resultados del estudio que desarrollan Yang *et al.* (2016) (4.2).

Finalmente, un participante explica que adoptar un sistema de evaluación continua, en el que la calificación se base en distintas pruebas realizadas en distintos momentos de una asignatura puede contribuir al desarrollo de creencias de autoeficacia realistas, ya que los resultados obtenidos en cada prueba, especialmente la primera de ellas, puede ayudar a los estudiantes a tomar consciencia de su autoeficacia y ajustar (aumentar o disminuir) la confianza que poseen en ella, de ser necesario. Este sistema de evaluación también permite al profesorado, en opinión de este participante (B), identificar la autoeficacia de cada estudiante y poder intervenir al respecto sugiriendo estrategias de mejora cuando resulte necesario. El estudiante podrá así autorregular su aprendizaje y evitar posibles fracasos, con el efecto negativo que ello puede tener en sus creencias de autoeficacia.

En la siguiente tabla se sintetizan las prácticas que, de acuerdo con el profesorado participante en nuestro estudio, pueden repercutir en las creencias de autoeficacia del estudiantado, así como la frecuencia de participantes que mencionan cada práctica:

Práctica	Número de participantes (sobre 6)
<i>Feedback</i> positivo y constructivo	6
Enfoque centrado en el estudiantado, frente a un enfoque transmisionista donde solo existe una versión válida de la traducción	4
Fomentar la participación del estudiantado	3
<i>Scaffolding</i>	3
Tutorías	3
Toma de consciencia de la mejora del rendimiento	2
Los errores forman parte del aprendizaje	2
Toma de consciencia de la propia autoeficacia	1
Trabajo colaborativo	1
Sistema de evaluación continua	1

Tabla 6. Prácticas que pueden repercutir en las creencias de autoeficacia según el profesorado.

Antes de cerrar este capítulo, triangularemos en la tabla que sigue la percepción de los dos colectivos que participaron en los grupos de discusión que organizamos en la fase exploratoria de nuestro estudio empírico sobre las prácticas implementadas por el profesorado y su influencia en las creencias de autoeficacia del estudiantado:

Prácticas	¿Puede influir en las creencias de autoeficacia del estudiantado?	
	Percepción del profesorado	Percepción del estudiantado
Enfoque centrado en el estudiantado frente a enfoque transmisionista	Sí	Sí
<i>Feedback</i> positivo y constructivo	Sí	Sí
Error como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje	Sí	No se menciona
Participación del estudiantado en clase	Sí	Sí (presentaciones)
Trabajo colaborativo	Sí	Sí
<i>Scaffolding</i>	Sí	Sí (equilibrio entre las capacidades reales y lo que se espera de los estudiantes)
Tutorías	Sí	No se menciona

Toma de consciencia de la mejora del rendimiento y de las propias capacidades	Sí	Sí (a través de la persuasión verbal)
Sistema de evaluación continua	Sí	Sí
Persuasión verbal	No se menciona	Sí
Presentaciones en el aula por parte del estudiantado	No se menciona	Sí

Tabla 7. Comparación de la percepción de los dos colectivos participantes en los grupos de discusión (fase exploratoria).

Como refleja la tabla anterior, tanto los profesores como los estudiantes que participaron en los grupos de discusión en nuestro estudio exploratorio identifican como prácticas que pueden favorecer las creencias de autoeficacia del estudiantado las siguientes: la adopción de un sistema de evaluación continua, la toma de consciencia de la mejora del rendimiento y de las propias capacidades, la progresión en la dificultad de los textos, el trabajo colaborativo y el *feedback* positivo y constructivo, prácticas a las que hay que añadir la adopción de un enfoque en el que el estudiante sea el protagonista del aprendizaje.

5.3.3. Recapitulación

En este capítulo:

- Hemos presentado el estudio exploratorio que llevamos a cabo en la primera fase de empírica de nuestra investigación, con el que perseguíamos el objetivo de identificar prácticas que, en opinión de los dos colectivos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, puedan repercutir en las creencias de autoeficacia del estudiantado durante su formación. Para satisfacer este objetivo recurrimos a la técnica del grupo de discusión.
- Hemos presentado las prescripciones metodológicas que deben guiar el diseño y la aplicación de un estudio basado en la técnica del grupo de discusión.
- Hemos descrito minuciosamente el proceso que seguimos para diseñar y aplicar la técnica del grupo de discusión a nuestro estudio y hemos valorado la calidad de dicho estudio según los criterios de validez (o credibilidad), fiabilidad (o dependencia) y confirmabilidad.
- Hemos presentados los resultados que arrojaron los grupos de discusión organizados con profesores y estudiantes del Grado en TI de la UGR. Estos resultados nos han permitido continuar identificando prácticas, además de las que abordamos en la revisión de antecedentes de esta tesis, que pueden influir en las creencias de autoeficacia del estudiantado de Traducción. De acuerdo con los resultados obtenidos, tanto el profesorado como el estudiantado coinciden al señalar la influencia positiva de las siguientes prácticas y enfoques en las creencias de autoeficacia del estudiantado:

- Enfoque de enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiante.
- Trabajo colaborativo.
- La adopción de un sistema de evaluación continua.
- La toma de consciencia de las propias capacidades y de la mejora del rendimiento.
- *Scaffolding*.
- El *feedback* positivo y constructivo.

En los capítulos que siguen (6 a 10) nos centraremos en el estudio cuasi-experimental de campo que constituye la segunda fase de nuestro estudio empírico, en el que volveremos a retomar las prácticas anteriores.

**PARTE II: ESTUDIO
EMPÍRICO**

**FASE II: ESTUDIO
CUASI-EXPERIMENTAL
DE CAMPO**

CAPÍTULO 6. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

A partir del estudio exploratorio basado en grupos de discusión que constituye la primera fase de nuestro estudio empírico y a partir de la literatura revisada en el marco teórico de esta tesis doctoral, dimos un paso más allá en la investigación del desarrollo de las creencias de autoeficacia para traducir del estudiantado y desarrollamos el estudio cuyo diseño describiremos en este capítulo. Expondremos, en primer lugar, los objetivos generales y específicos que perseguimos en esta segunda fase y continuaremos explicando los pasos que seguimos para llegar al diseño definitivo del estudio cuasi-experimental que desarrollamos. Posteriormente describiremos el enfoque metodológico que adoptamos para satisfacer los objetivos perseguidos, así como las técnicas e instrumentos de recolección de datos en los que se ha materializado dicho enfoque. Finalmente, clasificaremos el estudio desarrollado dentro de los paradigmas en los que puede ubicarse para que no quepa duda del posicionamiento paradigmático que guio el diseño del estudio, su desarrollo y el análisis y la interpretación de los datos recopilados.

6.1. Objetivos

Recordemos que el objetivo general que perseguimos con esta investigación doctoral consiste en:

- Identificar prácticas docentes que puedan influir en las creencias de autoeficacia del estudiantado de Traducción y analizar el modo en el que ejercen su influencia.

Podremos así ofrecer a los formadores de traductores una serie de orientaciones de las que poder partir para incorporar el desarrollo de las creencias de autoeficacia de sus estudiantes a la formación que cursan de forma explícita y estructurada.

En esta segunda fase de nuestro estudio empírico este objetivo general se concreta en el siguiente objetivo:

- Conocer la influencia que distintas prácticas implementadas en una asignatura del Grado en TI de la UGR, Traducción Especializada AB (español-inglés) (en adelante, TEAB), han tenido en las creencias de autoeficacia de los estudiantes a partir de:
 - c) la percepción de este colectivo,
 - d) la escala de creencias de autoeficacia que diseñamos y validamos como parte de esta investigación.

A su vez, el objetivo que perseguimos con la segunda fase de nuestro estudio empírico se desglosa en los siguientes objetivos específicos:

- Conocer el perfil del estudiantado que conforma nuestra muestra total, así como la muestra de cada uno de los grupos de TEAB en los que desarrollamos nuestro estudio.

- Diseñar y validar una escala que permita medir las creencias de autoeficacia de los estudiantes de Traducción.
- Analizar las diferencias y similitudes detectadas entre los grupos (comparación entre grupos) en cuanto al desarrollo que han experimentado (o no) las creencias de autoeficacia de sus estudiantes tras distribuir la escala de creencias de autoeficacia diseñada al comienzo y al final de TEAB.
- Conocer los aspectos de TEAB y de la traducción especializada que llevan a los estudiantes a dudar de sus capacidades como traductores cuando comienzan esta asignatura, desde su propia perspectiva.
- Conocer los estados emocionales que los estudiantes de cada grupo experimentan al comienzo y al final de TEAB, así como las razones de ello.
- Analizar la percepción de los estudiantes sobre la influencia que las prácticas implementadas en el grupo de TEAB en el que se encuentran matriculados ha ejercido (o no) en sus creencias de autoeficacia, así como sobre la intensidad de dicha influencia y las razones de esta.
- Identificar, desde la percepción de los estudiantes, otras prácticas implementadas en otras asignaturas que cursaban al mismo tiempo que TEAB que hayan repercutido en sus creencias de autoeficacia (de existir) y analizar su percepción sobre el tipo de influencia (positiva o negativa) ejercida y las razones de ello.
- Interpretar las diferencias detectadas entre los grupos de nuestro estudio en lo que respecta al desarrollo de las creencias de autoeficacia de sus estudiantes a partir de los resultados (cuantitativos y cualitativos) recopilados sobre la influencia que las prácticas estudiadas han tenido en las creencias de autoeficacia de los estudiantes de cada grupo.

6.2. Hacia el diseño del estudio

Para satisfacer los objetivos establecidos y como dichos objetivos apuntan, optamos por desarrollar un estudio con un diseño cuasi-experimental con comparación entre grupos. Tradicionalmente, los estudios de tipo cuasi-experimental son aquellos en los que se cuenta con un grupo de intervención (también llamado grupo experimental) y un grupo de control en los que se toman medidas pre-intervención y post-intervención. La diferencia entre un experimento puro y un cuasi-experimento reside en que la asignación de los sujetos a cada grupo no se realiza de manera aleatoria (Nunan 1992/2007: 14 o Rojo 2013: 134). Puesto que los grupos en los que desarrollamos nuestro estudio son grupos de una asignatura ya formados, no hubo aleatorización en la formación de dichos grupos, lo que nos lleva a clasificar nuestro estudio como cuasi-experimental, siendo prácticamente inexistentes los estudios experimentales en el ámbito de las humanidades (Van Peer *et al.* 2012: 90)

Ahora bien, nuestro diseño no se ajusta completamente a este clásico diseño cuasi-experimental. Para comprender las razones de ello y para comprender el diseño que adoptamos en nuestro estudio debemos tener presentes los siguientes aspectos:

- El estudio empírico de dos fases que llevamos a cabo como parte de esta investigación doctoral constituye un ejemplo de *investigación-acción*, dado que se inicia como consecuencia de una situación particular identificada en la formación de traductores (en este caso, la necesidad de incorporar el desarrollo explícito y estructurado de las creencias de autoeficacia del estudiantado²²) y persigue encontrar posibles soluciones para la situación en cuestión (Nunan 1992/2007: 18).
- El *aula de traducción*, concretamente de tres grupos de la asignatura TEAB del Grado en TI, es el entorno en el que desarrollamos la segunda fase de nuestro estudio. Como subraya Nunan (1992/2007: 103), cuando una investigación persigue aportar resultados en los que puedan apoyarse futuras mejoras de la formación ofertada, resulta esencial que se desarrolle en el contexto en el que dicha formación tiene lugar. Es lo que se conoce como estudios (cuasi-)experimentales de campo, propios de las disciplinas de humanidades (Van Peer *et al.* 2012: 89-90).

Sin embargo, desarrollar un estudio cuasi-experimental de campo en el aula (de Traducción) no resulta en absoluto sencillo (Nunan 1992/2007: 93-94). Para ilustrar esta afirmación explicaremos el diseño que inicialmente esperábamos que siguiera nuestro estudio. En un principio, pretendíamos contar con un grupo de intervención (uno de los grupos de la asignatura que nos ocupa) en el que implementaríamos una serie de prácticas que, de acuerdo con la literatura revisada y con los resultados de la primera fase de nuestro estudio empírico, pueden repercutir en las creencias de autoeficacia de los estudiantes, y con dos grupos de control (otros dos grupos de la asignatura), en los que no debía implementarse ninguna de estas prácticas. De este modo, a partir de las medidas pre-intervención y post-intervención de las creencias de autoeficacia de los estudiantes de estos grupos, que se acompañarían de las percepciones de los estudiantes sobre las prácticas implementadas en el grupo de intervención, podríamos comprobar si las prácticas implementadas en el grupo de intervención resultaban efectivas a la hora de desarrollar las creencias de autoeficacia de los estudiantes de este grupo.

Sin embargo, precisamente por las características propias del entorno en el que desarrollaríamos nuestro estudio cuasi-experimental de campo (el aula de varios grupos de una asignatura del Grado en TI), debimos adaptar este diseño inicial al detectar mediante entrevistas previas con el profesorado responsable de los grupos de control que varias de las prácticas cuya influencia en las creencias de autoeficacia queríamos estudiar se implementaban no solo en el grupo de intervención, sino en uno y, en algunos casos, en los dos grupos de control en los que desarrollaríamos nuestro estudio. Aunque contemplamos la posibilidad de llevar a cabo este cuasi-experimento en otra asignatura, decidimos no hacerlo teniendo en cuenta distintos factores, entre los que se

²² Autores como Fraser (2000: 116), Way (2009: 133), Atkinson (2014) o Atkinson y Crezee (2014) han subrayado esta necesidad.

encuentra el hecho de que, como revelaron las entrevistas realizadas, sería sumamente complicado encontrar un grupo de alguna asignatura en la que no se implementase alguna de las prácticas cuya influencia en las creencias de autoeficacia deseábamos estudiar. Resultaba también impracticable pedir al profesorado que modificara su docencia para evitar en los grupos de control la implementación de las prácticas que se aplicarían en el grupo de intervención.

La obra de Nunan (1992/2007), que presta especial atención a la investigación cuasi-experimental en el aula, resultó de gran utilidad a la hora de adaptar nuestro diseño cuasi-experimental al entorno en el que lo aplicaríamos. De esta forma, siguiendo el ejemplo de uno de los estudios que este autor (1992/2007: 106) describe citando a Spada (1990), resolvimos desarrollar nuestro estudio en los tres grupos de TEAB²³ en los que habíamos planeado llevarlo a cabo, si bien no partiríamos de un grupo de intervención y de dos grupos de control, sino de tres grupos que se compararían entre sí según las prácticas implementadas (o no) en cada uno de ellos, según el modo concreto en el que se implementaran y según el desarrollo que experimentarían (o no) las creencias de autoeficacia de los estudiantes de cada grupo. Podríamos así interpretar diferencias o similitudes en el desarrollo de las creencias de autoeficacia de los estudiantes de cada grupo a partir de las prácticas implementadas (o no) en cada grupo y de la forma concreta en la que se aplicaban.

Por tanto, podríamos haber utilizado letras mayúsculas para denominar a los grupos de nuestro estudio (por ejemplo, A, B y C, como sucede en el estudio citado) o usar números consecutivos 1, 2 y 3. Sin embargo, denominamos a uno de estos tres grupos *grupo de intervención* (GI), puesto que, además de las prácticas que el profesor responsable de este grupo solía implementar cuando impartía la asignatura que nos ocupa, se incorporaron a este grupo dos prácticas adicionales con el consentimiento del profesor²⁴. Los dos grupos restantes se denominaron *grupo de semi-control 1* (GSC1) y *grupo de semi-control 2* (GSC2). En tanto que no se trata de grupos de control en sentido estricto puesto que comparten varias de las prácticas implementadas en GI, optamos por recurrir al prefijo *semi*. Con la denominación adoptada queríamos transmitir a otros investigadores que nos apoyamos en el diseño cuasi-experimental tradicional, si bien vamos más allá al aplicarlo al entorno real en el que se produce la interacción entre los dos colectivos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el aula, con las limitaciones que ello trae consigo.

En la tabla que sigue se recoge la denominación que ha recibido cada uno de los tres grupos en los que desarrollamos nuestro estudio, así como la denominación con la que nos referiremos al profesorado responsable de cada uno de ellos. Como se puede comprobar, un profesor (PI) es responsable del grupo de intervención (GI), otro profesor

²³ En apartados posteriores expondremos las razones por las que seleccionamos esta asignatura.

²⁴ Estas dos prácticas consistían en un instrumento de autorregistro que los estudiantes debían completar en distintas ocasiones a lo largo de TEAB y en la celebración de una sesión de aproximación teórica al concepto de creencias de autoeficacia. En apartados posteriores profundizaremos en estas y en otras prácticas implementadas en cada grupo.

(PSC1.1/PSC2) es responsable de la primera mitad de TEAB (asignatura cuatrimestral) en el grupo de semi-control 1 (GSC1) y responsable de toda la asignatura en el grupo de semi-control 2 (GSC2), mientras que un tercer profesor (PSC1.2) es responsable de la segunda mitad de la asignatura en el grupo de semi-control 1 (GSC1):

Grupos en los que desarrollamos nuestro estudio	Profesorado responsable
Grupo de intervención (GI)	PI
Grupo de semi-control 1 (GSC1)	PSC1.1/PSC2 y PSC1.2
Grupo de semi-control 2 (GSC2)	PSC1.1/PSC2

Tabla 8. Grupos en los que desarrollamos nuestro estudio cuasi-experimental y profesorado responsable.

Para facilitar la lectura y la comprensión del análisis y la interpretación de los resultados que se deriven de esta segunda fase de nuestro estudio empírico, hemos incluido en el separador que acompaña a la presente tesis doctoral la información recogida en la tabla anterior, así como con las abreviaturas con las que nos referiremos a los grupos de discusión post-asignatura (capítulo 9).

Antes de exponer las prácticas que se estudiaron y el grupo en el que se implementaron, describiremos brevemente en el apartado que sigue las características de la asignatura en la que desarrollamos nuestro estudio.

6.3. Entorno en el que desarrollamos nuestro estudio

Como ya se ha indicado, desarrollamos nuestro estudio en el aula de tres grupos de TEAB, es decir, de la asignatura Traducción Especializada AB (español-inglés) del Grado en TI de la UGR.

Se trata de una asignatura de carácter obligatorio que se imparte en el primer cuatrimestre del cuarto curso de la titulación citada. Esta asignatura constituye una introducción a la traducción especializada en distintos ámbitos del saber (ciencia, tecnología, economía y derecho) en la que los estudiantes han de traducir desde el español, que normalmente constituye la lengua A de la mayoría de los estudiantes matriculados, al inglés, que constituye su primera lengua extranjera. De acuerdo con el plan de estudios de la titulación mencionada, TEAB debería constituir el primer contacto de los estudiantes con la traducción especializada hacia el inglés. Antes de TEAB, deberían cursar Traducción Especializada BA (inglés-español) (en adelante TEBA), es decir, una asignatura de introducción a la traducción especializada en la dirección inglés-español. Posteriormente, los estudiantes pueden profundizar en la traducción especializada cursando asignaturas con mayor grado de especialización en la dirección o direcciones que deseen. A modo de ejemplo, tras haber cursado TEBA los estudiantes pueden cursar Traducción en Ciencia y Tecnología (inglés-español) o

Traducción en Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas (inglés-español) y tras cursar TEAB pueden completar estas mismas asignaturas en la dirección opuesta (español-inglés).

Sin embargo, a pesar de las recomendaciones del plan de estudios, la realidad es otra y es común encontrar en TEAB estudiantes que ya han cursado asignaturas optativas con mayor grado de especialización o que, incluso, no han tenido ningún contacto académico previo con la traducción especializada, es decir, no han cursado TEBA. Teniendo en cuenta que, de acuerdo con la TSC de Bandura (1986, 1987, 1997), la experiencia directa es una de las fuentes principales de las creencias de autoeficacia, lo cual coincide con la percepción de los estudiantes que participaron en los grupos de discusión celebrados en la primera fase de nuestro estudio empírico, que señalaban que la práctica y el aprendizaje de la traducción habían favorecido sus creencias de autoeficacia (capítulo 5), se hacía necesario contemplar en nuestro estudio la situación en la que se encontraban los estudiantes que participarían en el mismo con respecto a su experiencia previa en traducción especializada. Contemplamos esta situación en nuestro cuestionario, como se expondrá posteriormente.

Cabe explicar que son cuatro los grupos en los que se impartió TEAB durante el primer cuatrimestre del curso 2016/2017, en el que desarrollamos la segunda fase de nuestro estudio empírico. Sin embargo, llevamos a cabo nuestro estudio solo en tres de estos cuatro grupos. Entre las razones de esta decisión se encuentra el hecho de que en el cuarto grupo impartían docencia tres profesores distintos, entre los que se encontraban PI y PSC1.2, lo cual complicaría aún más la comparación entre grupos en la que se basa nuestro estudio y la extracción de conclusiones.

Cabe también preguntarse por qué decidimos desarrollar nuestro estudio en TEAB y no en otra asignatura del Grado en TI. Son varios los motivos de nuestra decisión, entre los que se encuentran los siguientes:

- Se trata de una asignatura en la que la mayoría de los estudiantes matriculados cada curso²⁵ deben traducir hacia su primera lengua extranjera, con la inseguridad que ello puede traer consigo de acuerdo con diversos estudios (Kiraly 1995; Lorenzo 1999, 2002) y de acuerdo con los estudiantes que participaron en la primera fase de nuestro estudio empírico (capítulo 5). Dado que nuestro objetivo principal consiste en identificar prácticas que puedan favorecer el desarrollo de las creencias de autoeficacia de los estudiantes durante su formación como traductores, desarrollar nuestro estudio en una asignatura de traducción AB nos permitía identificar prácticas que, a pesar de la inseguridad que esta direccionalidad puede traer consigo, hubieran favorecido las creencias de autoeficacia de los estudiantes.
- Los estudiantes que participasen en nuestro estudio debían estar familiarizados con las distintas competencias que se esperan de todo traductor, de modo que pudieran

²⁵ En el capítulo 8 comprobaremos que es este también el caso de la mayoría de los estudiantes de nuestra muestra, que traducen durante TEAB de su lengua A (español) a su lengua B (inglés).

juzgar su autoeficacia como traductores. Dicho de otro modo, necesitábamos que estuviesen familiarizados con las actividades que se describirían en cada uno de los ítems que conformarían la escala de creencias de autoeficacia del traductor con la que mediríamos sus creencias de autoeficacia al comienzo y al final de TEAB. Por ello, escogimos una asignatura que se imparte en el último curso de la titulación.

- Además, tal y como apuntan los estudiantes que participaron en la primera fase de nuestro estudio empírico, el hecho de que se trate de una asignatura de traducción especializada, que implica el contacto con otras áreas especializadas del saber, puede hacer tambalear las creencias de autoeficacia de los estudiantes. En consecuencia, al desarrollar nuestro estudio en TEAB nuestros resultados podrían arrojar luz sobre prácticas que favorecen las creencias de autoeficacia de los estudiantes a pesar del efecto negativo que factores como la direccionalidad y el contacto con áreas especializadas del saber pueden ejercer en dichas creencias.
- La disposición del profesorado de GI, GSC1 y GSC2, que aceptaron que desarrollásemos el estudio aquí presentado en el grupo de TEAB del que eran responsables, lo cual implicaba, entre otros aspectos, aceptar que la autora observara las clases que impartían.

Llegados a este punto, describiremos en el apartado que sigue las técnicas de recolección de datos que empleamos en nuestro estudio.

6.4. Enfoque metodológico y técnicas de recolección de datos

Mientras que en la primera fase de nuestro estudio empírico habíamos adoptado un enfoque cualitativo basado en la técnica del grupo de discusión con fines exploratorios, en esta segunda fase adoptamos un enfoque metodológico mixto en el que recurrimos a diversas técnicas de investigación, a saber: la entrevista, la observación en el aula, la encuesta y el grupo de discusión. Coincidimos así con autores como Wyatt (2014) o Glackin y Hohenstein (2017) al considerar que, si bien tradicionalmente el estudio de las creencias de autoeficacia se ha abordado desde un enfoque puramente cuantitativo, la adopción de un enfoque metodológico mixto permitiría realizar un estudio más exhaustivo y completo de este objeto de estudio:

To achieve a more complete and comprehensive picture of teacher self-efficacy it is essential that traditional quantitative approaches are better triangulated and integrated with other sources of data, in particular lesson observations (Glackin y Hohenstein 2017: 271).

Mixed methods and qualitative research designs seem to have the potential to produce insightful findings that can make the study of [...] self-efficacy beliefs of greater use to [...] educators than has previously been the case (Wyatt 2014: 116).

Presentaremos a continuación el objetivo principal que perseguíamos con cada una de las técnicas de investigación que aplicamos en esta segunda fase de nuestro estudio empírico y ofreceremos al lector una visión general del enfoque y del ciclo

metodológico que seguimos en nuestro estudio. Una vez que cerremos el capítulo en el que nos encontramos, *Conceptualización de la investigación*, profundizaremos en el diseño y la aplicación de los instrumentos de medida en los que se materializaron dichas técnicas.

6.4.1. La entrevista

Antes del comienzo del cuatrimestre en el que desarrollamos nuestro estudio organizamos entrevistas semi-estructuradas con el profesorado responsable (PSC1.1/PSC2 y PSC1.2) de los grupos de semi-control (GSC1 y GSC2) en los que desarrollamos nuestro estudio. Con ellas perseguíamos el objetivo principal de conocer aspectos clave del enfoque de enseñanza-aprendizaje, la metodología docente y del sistema de evaluación que se adoptaría en cada grupo. Estas entrevistas resultaron de vital importancia porque nos permitieron comprobar que en GSC1 y GSC2 se aplicarían prácticas que podían influir en las creencias de autoeficacia de los estudiantes, lo cual nos permitió ajustar el diseño de nuestro estudio e identificar dichas prácticas.

Para comprender por qué resolvimos no entrevistar a PI debemos tener en cuenta que, de acuerdo con el diseño inicial de nuestro estudio, este profesor iba a implementar *intencionadamente* una serie de prácticas que, de acuerdo con la literatura revisada y los resultados recopilados en la primera fase de nuestro estudio empírico, podían favorecer las creencias de autoeficacia del estudiantado. Para determinar qué prácticas de las que se deseaba estudiar ya formaban parte de la docencia de PI en TEAB, asignatura que este profesor ya había impartido en cursos anteriores, así como para comprobar el modo en el que PI solía implementarlas, la investigadora observó todas sus clases de TEAB durante el curso 2015/2016, el curso anterior a aquel en el que desarrollamos nuestro estudio (2016/2017). En consecuencia, la investigadora conocía en el enfoque adoptado por PI, la metodología que seguía en sus clases, el sistema y los criterios de evaluación, etc. Además, PI y la investigadora habían colaborado de forma continua para incorporar a las prácticas que PI solía implementar otras prácticas adicionales cuya influencia en las creencias de autoeficacia queríamos estudiar. Todo ello hacía innecesario realizar a PI una entrevista previa al desarrollo del estudio, que no habría servido sino para arrojar información redundante y, debido a la duración limitada de las entrevistas, probablemente menos detallada que la información con la que ya contaba la investigadora.

6.4.2. La observación en el aula

Como acabamos de exponer, mediante la colaboración previa con PI y mediante las entrevistas previas con PSC1.1/PSC2 y PSC1.2 identificamos, antes de dar comienzo la asignatura en la que desarrollaríamos nuestro estudio, prácticas que se implementarían en los tres grupos que nos ocupan y que podían repercutir en las creencias de autoeficacia de los estudiantes. Dicho de otro modo, identificamos las prácticas cuya influencia en las creencias de autoeficacia queríamos estudiar en la segunda fase de nuestro estudio empírico. Sin embargo, consideramos de relevancia y rigor observar las clases de TEAB en cada uno de los grupos de nuestro estudio con el objetivo de

comprobar que la información recabada mediante las entrevistas previas coincidía finalmente con la realidad del aula. Podríamos comprobar, así, que no se habían producido cambios o reajustes por parte del profesorado que pudieran dar lugar a interpretaciones erróneas de los resultados. Asimismo, la observación en el aula nos permitiría llevar un registro detallado de las prácticas objeto de estudio que incluiría información sobre el modo concreto en el que se aplican en cada grupo, dado que una misma práctica, en función de la forma en la que se implementase, podía provocar diferencias en las creencias de autoeficacia de los estudiantes de cada grupo. De este modo, a través de la observación en el aula recopilaríamos información cualitativa que triangularíamos con los datos recopilados mediante el resto de técnicas aplicadas, lo que nos permitirían completar, contrastar e interpretar los resultados obtenidos.

Fue la investigadora quien actuó como observadora. Posteriormente, expondremos detalladamente el instrumento que utilizó en su labor de observación. No obstante, adelantaremos que se trató de una labor que requirió gran esfuerzo y dedicación, especialmente porque, además de la observación, la investigadora debía cumplir con sus labores docentes como parte del contrato de Formación del Profesorado Universitario del que disfrutaba. Las fichas de observación resultantes pueden consultarse en el anexo 4 que acompaña a esta tesis doctoral.

6.4.3. La encuesta

La encuesta es la tercera técnica a la que recurrimos en nuestro estudio. Se materializó en un cuestionario que distribuimos al comienzo y al final de TEAB, tal y como marca el diseño de nuestro estudio y los objetivos que perseguimos con el mismo. Pudimos así medir las creencias de autoeficacia del estudiantado de cada grupo tanto al comienzo como al final de esta asignatura y detectar similitudes y diferencias entre los grupos en cuanto al desarrollo que habían experimentado (o no) dichas creencias. Para poder interpretar estas diferencias o similitudes según las prácticas implementadas en cada grupo, el cuestionario distribuido al final de la asignatura incluyó preguntas destinadas a conocer la percepción de los estudiantes sobre el tipo de influencia (positiva, negativa o nula) y sobre la intensidad de la influencia (de existir) que las prácticas objeto de estudio habían ejercido en sus creencias de autoeficacia. Además, se incluyeron preguntas para identificar otras prácticas que hubieran podido influir en las creencias de autoeficacia de los estudiantes tanto en TEAB como en otras asignaturas cursadas durante el cuatrimestre en el que desarrollamos nuestro estudio, todo ello desde la percepción de este colectivo. No obstante, será en el apartado 7.3 donde exponamos todos los aspectos referentes al diseño de nuestro de nuestro cuestionario y donde presentemos la versión final de este instrumento.

6.4.4. El grupo de discusión

Tras finalizar TEAB recurriríamos, una vez más, a la técnica del grupo de discusión. Más concretamente, organizaríamos grupos de discusión en cada uno de los grupos (GI, GSC1, GSC2) en los que desarrollamos nuestro estudio con el objetivo de *comprender* las razones por las que determinadas prácticas habían influido (o no) en las creencias de

autoeficacia de los estudiantes. Todo ello nos permitiría arrojar luz, desde un punto de vista cualitativo, a la información principalmente cuantitativa que arrojaría nuestro cuestionario. Además, la información cualitativa recogida mediante los grupos de discusión no solo se triangularía con la recogida mediante el cuestionario, sino también con la recopilada mediante la observación en el aula.

6.5. Paradigmas de investigación

Para cerrar la conceptualización del estudio cuasi-experimental aquí presentado, resulta esencial indicar el posicionamiento paradigmático que adoptamos en dicho estudio. Para ello seguiremos la clasificación de paradigmas puros y mixtos que distingue Grotjahn (1987: 59-60) según el tipo de diseño, según el tipo de datos resultantes y según el tipo de análisis que se efectúa.

Ya hemos explicado en apartados anteriores que por su diseño nuestro estudio es de tipo cuasi-experimental y, debido a las técnicas aplicadas, arrojará datos cuantitativos y cualitativos. Sin embargo, para proceder a la clasificación paradigmática debemos señalar también el tipo de análisis que efectuaremos. Este análisis será interpretativo y estará basado en los resultados obtenidos a partir de la estadística descriptiva. En este sentido, cabe especificar que, tal y como indica De Vaus (2001/2013: 89-90), en estudios (cuasi-)experimentales es posible recurrir bien a la estadística descriptiva, para presentar diferencias entre grupos; bien a la estadística inferencial, para establecer si los resultados obtenidos para nuestra muestra pueden extrapolarse a la población; o bien a una combinación de ambas. En nuestro caso, habida cuenta de los objetivos que perseguimos, no recurriremos en ningún momento a la estadística inferencial, sino que haremos uso de la estadística descriptiva para presentar las frecuencias y porcentajes obtenidos para distintas variables y, por tanto, para identificar similitudes y diferencias entre grupos. Además, nuestro análisis estará presidido por un paradigma interpretativo, ya que interpretaremos las diferencias y similitudes detectadas entre los grupos en lo referente al desarrollo de las creencias de autoeficacia de sus estudiantes a la luz de las prácticas implementadas en cada grupo y de la influencia que, según los propios estudiantes, estas prácticas han ejercido en sus creencias de autoeficacia. De este modo, los dos paradigmas principales en los que se ubica nuestro estudio son los siguientes:

- Paradigma 3 (experimental-interpretativo, con datos cualitativos).
- Paradigma 8 (experimental-interpretativo, con datos cuantitativos)

Es cierto que teniendo en cuenta que recurriremos a la estadística para el análisis de datos, podríamos clasificar también nuestro estudio dentro de los paradigmas 2 (diseño cuasi-experimental con datos cuantitativos y análisis estadístico) y 4 (diseño cuasi-experimental, datos cualitativos y análisis estadístico). Sin embargo, como ya se ha explicado, la estadística es el medio para presentar los resultados y será el enfoque interpretativo el que guíe dicho análisis. Como indica Calvo (2009: 329), nuestro estudio “no pretende por tanto establecer la incidencia estadística y generalizable de las variables sondeadas, sino más bien *detectar, cartografiar e interpretar* [énfasis nuestro] posibles causas y explicaciones de ciertas realidades”.

6.6. Recapitulación

En este capítulo hemos abordado distintos aspectos referentes al diseño de la investigación que desarrollamos en la segunda fase de nuestro estudio empírico:

- Tras establecer los objetivos que perseguimos, hemos presentado el tipo de diseño de nuestro estudio, que constituye un cuasi-experimento de campo con comparación entre grupos que se llevará a cabo en el aula de traducción, a pesar de las dificultades y limitaciones que este entorno puede traer consigo.
- A continuación, hemos presentado las características de la asignatura en la que desarrollaremos dicho estudio (TEAB) y hemos justificado la elección de esta asignatura.
- Posteriormente, hemos presentado el enfoque metodológico mixto que guiará el desarrollo de nuestro estudio y que implica la aplicación de prácticas tan variadas como la entrevista, la observación en el aula, la encuesta y el grupo de discusión.
- Para cerrar este apartado y para que no quede duda del posicionamiento paradigmático que preside nuestro estudio cuasi-experimental, hemos presentado los paradigmas en los que se ubica nuestro estudio siguiendo la clasificación que propone Grotjahn (1987: 59-60).

En el capítulo siguiente presentaremos las prácticas que se implementaron en GI, GSC1 y GSC2 y cuya influencia en las creencias de autoeficacia estudiamos en esta investigación, así como el proceso que seguimos para identificar dichas prácticas, donde las entrevistas grupales y la observación desempeñaron un papel crucial. Además, presentaremos el proceso que seguimos para diseñar el cuestionario en el que se materializó la técnica de la encuesta y trataremos cuestiones referentes a su validación y distribución.

CAPÍTULO 7. DISEÑO Y APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS E IDENTIFICACIÓN DE PRÁCTICAS OBJETO DE ESTUDIO

En este capítulo presentaremos aquellas prácticas, de entre las implementadas en cada grupo de TEAB (GI, GSC1 y GSC2), que serán objeto de nuestro estudio cuasi-experimental puesto que pueden influir en las creencias de autoeficacia de los estudiantes según la literatura revisada y los resultados recopilados en la primera fase de nuestro estudio empírico. Antes de presentar una relación de dichas prácticas, describiremos brevemente el proceso que seguimos para identificarlas, es decir, el diseño y la aplicación de los instrumentos en los que se materializaron las técnicas de recolección de datos que nos permitieron identificarlas. Estas técnicas son la entrevista, que adoptó la forma de entrevistas semi-estructuradas, y la observación en el aula, que se puso en práctica mediante el instrumento que hemos denominado Ficha de Observación. Posteriormente, nos centraremos en el diseño y la aplicación del cuestionario que distribuimos al comienzo y al final de TEAB. Por su parte, el diseño y la aplicación de los grupos de discusión post-asignatura se abordará en el capítulo 10.

7.1. Las entrevistas previas con el profesorado: guion semi-estructurado de preguntas y celebración

Como se indicó en el capítulo anterior, la colaboración previa entre la investigadora y PI, junto con las entrevistas que se realizaron a los profesores responsables de GSC1 y GSC2 antes del comienzo de TEAB nos permitieron conocer las prácticas que cada uno de estos profesores implementarían durante esta asignatura. Entre ellas se encontraban prácticas que, de acuerdo con el marco teórico en el que se apoya nuestra tesis doctoral y con los resultados que arrojó el estudio exploratorio realizado en la primera fase empírica de esta tesis, podían influir en las creencias de autoeficacia del estudiantado. Son estas prácticas y su influencia en dichas creencias las que estudiaríamos en nuestro estudio cuasi-experimental.

Abordaremos a continuación cuestiones relacionadas con el diseño y la celebración de las entrevistas con el profesorado. Cabe especificar, en primer lugar, que se llevaron a cabo *entrevistas semi-estructuradas*, en las que se partió de un guion de preguntas que se fueron adaptando al contenido de la conversación y que se diseñaron con el fin de indagar en aspectos relacionados con la metodología seguida durante la asignatura y con el sistema de evaluación. De este modo, además de identificar prácticas que pudieran influir en las creencias de autoeficacia de los estudiantes, estas entrevistas nos permitieron familiarizarnos con el funcionamiento de TEAB en cada grupo de nuestro estudio con anterioridad al comienzo de dicho estudio.

De acuerdo con la obra de Saldanha y O'Brien (2013: 171-180), las prescripciones metodológicas que rigen el diseño y la celebración de grupos de discusión son aplicables al caso de las entrevistas semi-estructuradas, por lo que seguimos dichas recomendaciones (capítulo 5) a la hora de diseñar el guion semi-estructurado de

preguntas que empleamos en las entrevistas con el profesorado, guion que puede consultarse en el anexo 5. Seguimos también dichas prescripciones metodológicas a la hora de entrevistar al profesorado durante la celebración de las entrevistas. Se celebraron concretamente dos entrevistas. En una de ellas participaron los dos profesores responsables de GSC1 (PSC1.1/PSC2 y PSC1.2), mientras que en la segunda entrevista participó el único profesor responsable de GSC2 (PSC1.1/PSC2). Las entrevistas se celebraron en la FTI en junio de 2016 y tuvieron una duración aproximada de una hora. El audio generado se grabó previa autorización de los profesores entrevistados. El formulario de consentimiento informado que tuvieron que firmar, así como la transcripción de las entrevistas están disponibles en el anexo 5.

En la tabla siguiente se presentan aquellas prácticas de las aplicadas en GI, GSC1 y GSC2 que identificamos como prácticas que podían influir en las creencias de autoeficacia de los estudiantes de cada grupo, siempre a la luz de la revisión de la literatura presentada en esta tesis doctoral y a la luz de los resultados que arrojaron los grupos de discusión organizados en la primera fase de nuestro estudio empírico:

Prácticas	GI	GSC1		GSC2
	PI	PSC1.1/ PSC2	PSC1.2	PSC1.1/PSC2
Preparación en equipo de proyectos de traducción	Sí	Sí	Sí	Sí
Trabajo en equipo basado en un sistema de desempeño y rotación de roles	Sí	Sí, aunque mediante la observación en el aula se detectó lo contrario ²⁶ .	Sí	Sí, aunque durante la observación en el aula se detectó lo contrario.
Presentaciones grupales en el aula de los proyectos de traducción preparados en equipo	Sí	Sí, aunque mediante la observación en el aula se detectó lo contrario.	Sí	Sí, aunque mediante la observación en el aula se detectó lo contrario.
Ficha de Gestión de Proyectos	Sí	No	Sí	No
Ficha de Talón de Aquiles	Sí	No	No	No

²⁶ Mediante la observación en el aula detectamos que durante la primera mitad de TEAB y durante toda la asignatura en GSC2 no se siguió un sistema de desempeño y rotación de roles al trabajar en equipo, sino que PSC1.1/PSC2 dio libertad a los estudiantes para organizarse de la manera que consideraran más efectiva. Tampoco se organizaron presentaciones grupales en el aula. En apartados posteriores retomaremos estos dos aspectos.

Rúbricas	Sí (instrumento de evaluación formativa)	Sí (instrumento de evaluación sumativa)	No	Sí (instrumento de evaluación sumativa)
Presentaciones mediante las que el profesor proporcionaba <i>feedback</i> de forma colectiva tras cada proyecto de traducción	No	Sí	No	Sí
<i>Feedback</i> durante las presentaciones grupales	Sí	No	Sí	No
Introducción teórica previa a todos o a algunos bloques de la asignatura (traducción técnica, científica, económica y jurídica)	Sí	Sí	Sí	Sí
Persuasión verbal	Sí	No se menciona	Sí	No se menciona
Presentación de la experiencia de egresados de la FTI	Sí	No	No	No
Ficha de Autorregistro	Sí	No	No	No
Sesión de aproximación teórica a las creencias de autoeficacia	Sí	No	No	No

Tabla 9. Prácticas que pueden influir en las creencias de autoeficacia en GI, GSC1 y GSC2.

Cabe especificar que las prácticas que aparecen sobre un fondo gris (Ficha de Autorregistro y sesión de aproximación teórica a las creencias de autoeficacia) son aquellas que PI incorporó a GI como parte de nuestro estudio y tras la colaboración previa con la investigadora, mientras que el resto son prácticas que PI solía aplicar cada curso académico en el que había impartido TEAB.

Es importante mencionar igualmente que, además de las prácticas que las entrevistas previas con el profesorado y la colaboración con PI nos permitieron identificar, decidimos también analizar en nuestro estudio la influencia que otras prácticas y factores relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje podían tener en las creencias de autoeficacia del estudiado: la asistencia a sesiones de tutoría, las características del sistema de evaluación y los criterios de evaluación aplicados. En este sentido, debemos recordar que se trata en los dos primeros casos de prácticas y factores que, según los estudiantes y/o los profesores que participaron en la primera fase de

nuestro estudio empírico, pueden repercutir en las creencias de autoeficacia del estudiantado (capítulo 5). Los estudiantes y los profesores que participaron en los grupos de discusión organizados en dicha fase explicaron que un sistema de evaluación continua podía favorecer el desarrollo de creencias de autoeficacia realistas por parte del estudiantado. Asimismo, el profesorado identificó las tutorías como el entorno idóneo donde ofrecer a los estudiantes atención personalizada que les permita mejorar su rendimiento (logros de ejecución, Bandura 1986, 1987, 1997) y, con ello, sus creencias de autoeficacia. Es cierto que ninguno de los participantes en los grupos de discusión mencionó explícitamente los criterios de evaluación, no obstante, decidimos estudiar la influencia que pueden tener en las creencias de autoeficacia porque a) se relacionan directamente con el sistema de evaluación, que según los resultados obtenidos hasta el momento puede repercutir en las creencias de autoeficacia de los estudiantes, b) en ellos se basa la calificación obtenida en las pruebas de evaluación, calificación que puede constituir un logro de ejecución o fracaso (Bandura 1986, 1987, 1997) y, por tanto, influir en las creencias de autoeficacia del estudiantado, y c) Kussmaul (1995) señala que los criterios de evaluación poco claros pueden influir negativamente en la confianza de los estudiantes de Traducción²⁷.

Teniendo en cuenta las prácticas anteriores, cuya influencia en las creencias de autoeficacia queríamos estudiar, diseñamos el instrumento que emplearíamos para llevar un registro de la aplicación de dichas prácticas mediante la observación en el aula. En el apartado siguiente presentamos este instrumento: la Ficha de Observación.

7.2. La observación en el aula: diseño y aplicación de la Ficha de Observación

Aunque mediante las entrevistas previas con PSC1.1/PSC2 y PSC1.2 y mediante la colaboración con PI identificamos las prácticas que se implementarían en cada grupo de nuestro estudio y cuya influencia en las creencias de autoeficacia de los estudiantes queríamos estudiar, consideramos esencial observar cómo se implementaban cada una de estas prácticas en el aula. De este modo, podríamos detectar posibles cambios con respecto a la información recopilada mediante las entrevistas previas. Además, la observación en el aula nos permitiría recopilar información rica y precisa sobre el modo en el que cada práctica se aplicaba en el entorno real en el que desarrollamos nuestro estudio cuasi-experimental (el aula), información que resultaría esencial para interpretar posibles diferencias en las creencias de autoeficacia de los estudiantes de cada grupo. De hecho, la información recopilada mediante la observación en el aula ha resultado esencial en otros estudios de diseño cuasi-experimental con comparación entre grupos que tienen el aula como contexto de aplicación (véase Spada 1990, cit. Nunan 1992/2007: 106-107).

Como reconocen Saldanha y O'Brien (2013: 221-222), la observación es una técnica poco utilizada en los estudios de traducción, si bien resulta de gran utilidad en tanto que

²⁷ Como se expuso en el capítulo 4, Kussmaul (1995) emplea el término *autoconfianza*. Consideramos que ello se debe probablemente a la reciente incorporación del término (*creencias de*) *autoeficacia* a los estudios de traducción. Sea como fuere, se refiere específicamente a la autoconfianza del *traductor*.

permite recopilar datos sobre lo que los sujetos hacen y no solamente sobre lo que dicen que hacen. A la hora de recurrir esta técnica, conviene elaborar y emplear un esquema o ficha que incluya los comportamientos que se deseen observar para poder llevar un registro de ellos y facilitar el análisis posterior (Nunan 1992/2007: 96-97). En nuestro estudio diseñamos la llamada Ficha de Observación, que elaboramos habida cuenta de las prácticas objeto de nuestro estudio cuya aplicación queríamos documentar. En el diseño de esta ficha tomamos también en consideración las recomendaciones de Saldanha y O'Brien (2013: 222), que indican que al recopilar datos mediante la observación suele cometerse el error de no anotar aquello que *a priori* puede parecer irrelevante u obvio, por lo que recomiendan pecar de exceso en la recopilación de datos mediante la observación. Por ello, incluimos en nuestra ficha una primera sección "abierta" donde poder anotar las actividades que se llevaban a cabo en cada clase (por ejemplo, presentaciones grupales, presentaciones teóricas, sesión de aproximación a las creencias de autoeficacia, etc.), lo que nos permitiría contar con un contexto que nos ayudara a interpretar posteriormente los resultados obtenidos mediante otras técnicas. Junto a esta primera sección, incluimos una relación de varias de las prácticas que queríamos estudiar, acompañadas de las opciones "Sí" y "No", con las que llevaríamos un registro más general y esquematizado de las prácticas implementadas en cada clase. Presentamos a continuación la Ficha de Observación que diseñamos y empleamos en nuestro estudio:

FICHA DE OBSERVACIÓN

Grupo de TEAB (español-inglés):	Fecha:
Profesor:	
Actividades realizadas en clase:	

Trabajo en equipo	Sí <input type="checkbox"/>	En el aula <input type="checkbox"/>	Fuera del aula <input type="checkbox"/>
	No <input type="checkbox"/>		
Exposición de grupo/s	Sí <input type="checkbox"/>		
	No <input type="checkbox"/>		
Uso de Ficha de Gestión de Proyectos:	Sí <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>	
Uso de Ficha de Autorregistro:	Sí <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>	
Uso de Ficha de Talón de Aquiles:	Sí <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>	
Uso de rúbricas:	Sí <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>	
COMENTARIOS DEL PROFESOR			
Críticas constructivas:	Sí <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>	Ejemplos:
Críticas destructivas:	Sí <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>	Ejemplos:
Persuasión verbal:	Sí <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>	Ejemplos:
COMENTARIOS DE COMPAÑEROS			
Críticas constructivas:	Sí <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>	Ejemplos:
Críticas destructivas:	Sí <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>	Ejemplos:
Persuasión verbal:	Sí <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>	Ejemplos:
COMENTARIOS ADICIONALES			

Empleando la ficha presentada, la investigadora observó todas las clases de GI, GSC1 y GSC2 durante el cuatrimestre en el que desarrollamos nuestro estudio (cuatro horas de clase semanales por grupo), lo cual supuso gran esfuerzo y dedicación, como ya adelantaban Saldanha y O'Brien (2013: 221).

Cuando se recurre a la observación es necesario decidir también el grado de participación del observador en el entorno estudiado (Van Peer *at al.* 2012: 73-75). Teniendo en cuenta los objetivos de nuestro estudio, no resultaba necesario que la autora de esta tesis participara activamente en dicho entorno, sino simplemente que estuviera presente tratando de pasar lo más desapercibida posible para evitar el efecto Hawthorne (Van Peer *at al.* 2012: 74), es decir, para evitar en la medida de lo posible que los sujetos modificaran su comportamiento al sentirse observados. Para ello, la investigadora se sentaba al final de la clase, donde solo el profesorado y los estudiantes que presentaban su trabajo en el aula, para lo que se situaban en la parte delantera de esta sala, podían verla. Debemos tener en cuenta, además, que en nuestro estudio la observación tenía por objeto las prácticas que se implementaban en el aula y el modo en el que se aplicaban, y no los sujetos que las ponían en práctica. Es cierto que algunas de estas prácticas las implementaba el profesorado y otras los estudiantes, pero no era su comportamiento lo que queríamos registrar específicamente por medio de la observación. En consecuencia, no consideramos que la validez interna de nuestro estudio se viera amenazada por la presencia de la investigadora en el aula. Conviene igualmente explicar que el primer día de clase la investigadora se presentó y expuso de forma general el motivo por el que acudiría a todas las clases de la asignatura: estaba realizando una investigación para la que necesitaba observar la metodología que se seguía en TEAB. Al evitar cualquier referencia a las creencias de autoeficacia evitamos la contaminación del estudio. Además, al hacer hincapié en la metodología de la asignatura, evitamos que tanto los estudiantes como el profesorado se sintieran en el foco de la observación.

No podemos continuar sin hacer mención a las cuestiones éticas referentes a la observación en el aula (y a la participación de los estudiantes en nuestro estudio). La investigadora distribuyó entre los estudiantes un formulario de consentimiento informado que puede consultarse en el anexo 6. En este formulario, que los estudiantes completaron y firmaron al comienzo de la asignatura, declaraban que participaban voluntariamente en la investigación doctoral que nos ocupa, que conllevaría la aplicación de distintas técnicas de recolección de datos. Asimismo, mediante este formulario se garantizó a los estudiantes que los datos recopilados se utilizarían únicamente con fines de investigación y siempre de forma anónima. Incluimos deliberadamente una mención a las distintas técnicas de investigación que aplicaríamos en nuestro estudio para que los estudiantes no tuvieran que recibir un formulario similar cuando completasen el cuestionario de inicio de asignatura, el distribuido al final de TEAB o cuando participasen en los grupos de discusión post-asignatura. El profesorado firmó también el formulario de declaración de consentimiento correspondiente.

La observación en el aula permitió recabar una cantidad ingente de información sobre todas las prácticas que deseábamos estudiar. No obstante, no presentaremos aquí la información cualitativa que ha arrojado esta técnica. Para evitar repeticiones y con el fin de presentar esta información de forma contextualizada, se incorporará a apartados posteriores, donde se triangulará con los resultados recopilados mediante la encuesta y, especialmente, mediante los grupos de discusión post-asignatura sobre la percepción de los estudiantes en cuanto al tipo, la intensidad y las razones de la influencia que cada una de las prácticas estudiadas ha ejercido en sus creencias de autoeficacia. Será por tanto en capítulos posteriores (8 y 9) donde describamos cada una de las prácticas que nos ocupan y profundicemos en el modo en el que se han aplicado.

Lo que sí estimamos conveniente indicar en este momento es que mediante la observación en el aula detectamos algunos reajustes en las prácticas que PSC1.1/PSC2 indicó en la entrevista semi-estructurada que implementaría en el aula. De este modo, tal y como ya se especificó en la tabla 9, en GSC2 los estudiantes no debían presentar en el aula los proyectos de traducción que preparaban en equipo y tampoco trabajaron siguiendo un sistema de desempeño y rotación de roles. En apartados posteriores comprobaremos que la información recogida mediante la observación con respecto a la no implementación en las clases de PSC1.1/PSC2 de las dos prácticas citadas coincide con la que arrojan los estudiantes por medio del cuestionario y los grupos de discusión post-asignatura.

Consideramos también pertinente hacer al lector saber que en los anexos que acompañan a esta tesis pueden consultarse las rúbricas empleadas en cada grupo (anexo 7), la Ficha de Gestión de Proyectos (Way 2009, anexo 8) y la versión de la Ficha de Talón de Aquiles que empleamos en nuestro estudio, versión que adaptamos de la propuesta que presenta Way (2008), a la que añadimos una columna donde los estudiantes pudieran indicar sus puntos fuertes, y no solo sus talones de Aquiles, y una columna final en la que pudieran incluir conclusiones a las que hubieran llegado a lo largo de la asignatura en lo que respecta a su autoeficacia (anexo 9). Asimismo, en el anexo 10 puede consultarse la Ficha de Autorregistro, que la investigadora diseñó como parte de la presente tesis doctoral. En cualquier caso, como ya se ha señalado, nos detendremos en estos instrumentos y en el resto de prácticas implementadas en cada grupo en capítulos posteriores.

7.3. Diseño y aplicación del cuestionario

Describiremos en este apartado el proceso que seguimos para diseñar y distribuir el cuestionario que empleamos en la segunda fase de nuestro estudio empírico. Comenzaremos aclarando que el cuestionario es el instrumento de recolección de datos en el que con más frecuencia se materializa la técnica de la encuesta (De Vaus 2014: 93) y puede definirse como “un formulario escrito en el que los encuestados responden a una serie de preguntas o enunciados seleccionando una de las opciones ofrecidas o escribiendo su propia respuesta” (Rojo 2013: 109). Se trata, además, de un instrumento

que permite obtener información sobre las actitudes y opiniones de un número amplio de sujetos de manera simultánea (Rojo 2013: 108-109).

Para diseñar nuestro cuestionario seguimos las siguientes fases, que establecimos basándonos en las que distinguen autores como Sierra (1998: 314-320), Oppenheim (2000: 7-8), Fink (2003: 1) o Saldanha y O'Brien (2013: 153-166):

1. Establecimiento de objetivos y transformación de estos en variables (operacionalización)
2. Planificación del contenido y formulación de preguntas, revisando para ello la literatura pertinente
3. Selección de la muestra
4. Validación del cuestionario
5. Distribución del cuestionario

Describiremos a continuación los pasos que seguimos para completar cada una de estas fases hasta llegar a la distribución de nuestro cuestionario y a la recolección de datos a través de este instrumento.

7.3.1. Establecimiento y operacionalización de objetivos

Retomaremos aquí los objetivos que perseguimos con la segunda fase de nuestro estudio empírico, ya presentados en el capítulo anterior (apartado 6.1). No obstante, nos centraremos únicamente en aquellos que abordaremos mediante nuestro cuestionario, a saber:

- Conocer el perfil del estudiantado que conforma nuestra muestra total, así como la muestra de cada uno de los grupos de TEAB en los que desarrollamos nuestro estudio.
- Analizar las diferencias y similitudes detectadas entre los grupos (comparación entre grupos) en cuanto al desarrollo que han experimentado (o no) las creencias de autoeficacia de sus estudiantes.
- Analizar la percepción de los estudiantes sobre la influencia que las prácticas implementadas en el grupo de TEAB en el que se encuentran matriculados ha ejercido (o no) en sus creencias de autoeficacia, así como sobre la intensidad de dicha influencia y las razones de esta.
- Identificar, desde la percepción de los estudiantes, otras prácticas implementadas en otras asignaturas que cursaban al mismo tiempo que TEAB que hayan repercutido en sus creencias de autoeficacia (de existir) y analizar su percepción sobre el tipo de influencia (positiva o negativa) ejercida y las razones de ello.
- Conocer los aspectos de TEAB y de la traducción especializada que llevan a los estudiantes a dudar de sus capacidades como traductores cuando comienzan esta asignatura, desde su propia perspectiva.

- Conocer los estados emocionales que los estudiantes de cada grupo experimentan al comienzo y al final de TEAB, así como las razones de ello.

La operacionalización de estos objetivos nos permite distinguir diversas variables, que pueden clasificarse como variables independientes, variables dependientes o variables intervinientes. Una variable independiente es aquella cuyo efecto en otra variable, en este caso la variable dependiente, se estudia (Oppenheim 2000: 22). Por su parte, las variables intervinientes (también llamadas extrañas) son aquellas que también pueden influir en la variable dependiente, si bien su efecto no desea estudiarse (Van Peer *et al.* 2012: 91). En este sentido, es importante que la incidencia de las posibles variables intervinientes sea similar en los distintos grupos del estudio (Van Peer *et al.* 2012: 91). De no ser así, habrá que ser cautos y tener en cuenta el posible efecto de las variables intervinientes en el análisis e interpretación de resultados.

Como reflejan los objetivos anteriores no cabe duda de que las variables independientes de nuestro estudio se corresponden con las prácticas cuya influencia en las creencias de autoeficacia del estudiantado queremos estudiar, mientras que dichas creencias constituyen la variable dependiente. En cuanto a las prácticas que pueden influir en las creencias de autoeficacia, nos centramos en el estudio de aquellas que hemos identificado por medio de las entrevistas con el profesorado de GSC1 y GSC2 y de la colaboración con PI. No obstante, decidimos incluir también en nuestro cuestionario preguntas (abiertas) que nos permitieran identificar otras posibles prácticas (variables independientes) que no hubiéramos contemplado y que, en opinión del estudiantado, hubieran repercutido también en sus creencias de autoeficacia durante TEAB.

Además, contemplamos en nuestro cuestionario la influencia que pueden ejercer en la variable dependiente, o creencias de autoeficacia para traducir, variables intervinientes como las siguientes: la experiencia profesional en el campo de la traducción con la que cuenten los estudiantes, la realización de prácticas de traducción, y la experiencia académica relacionada con la traducción especializada (asignaturas de traducción especializada cursadas previamente, así como aquellas cursadas al mismo tiempo que TEAB). A este respecto cabe recordar que, de conformidad con la TSC de Bandura (1986, 1987, 1997) y con los resultados obtenidos en la primera fase de nuestro estudio empírico, la experiencia directa, es decir, el aprendizaje y la práctica de la traducción constituyen una de las fuentes principales de las creencias de autoeficacia. Incluimos también en nuestro cuestionario una pregunta abierta para identificar prácticas o factores propios de otras asignaturas cursadas al mismo tiempo que TEAB que, en opinión del estudiantado, hubieran influido en sus creencias de autoeficacia durante el cuatrimestre en el que cursaban TEAB y que, por tanto, funcionan también como variables intervinientes. Además, contemplamos como variable interviniente los aspectos de la traducción especializada que pueden influir en las creencias de autoeficacia de los estudiantes al inicio de la asignatura. En todo caso, los grupos de discusión post-asignatura ofrecerían la posibilidad de indagar en estas y otras posibles variables que hubieran podido intervenir en nuestra variable dependiente, es decir, en las creencias de autoeficacia de los estudiantes de GI, GSC1 y GSC2.

En nuestro estudio contemplamos también variables demográficas relacionadas con el perfil de los estudiantes, como la edad, el sexo, la universidad de procedencia o las lenguas de trabajo.

Asimismo, los dos últimos objetivos señalados anteriormente (conocer los estados emocionales con los que los estudiantes comienzan y finalizan la asignatura) constituyen objetivos de carácter descriptivo e introducen una variable independiente adicional: los sentimientos que despierta TEAB en los estudiantes.

7.3.2. Planificación del contenido del cuestionario y formulación de preguntas

Esta segunda fase del diseño de nuestro cuestionario estuvo guiada por las recomendaciones metodológicas recogidas en las obras de Sierra (1998), Nunan (1992/2007), Oppenheim (2000), Fink (2003), Litwin (2003), Rasinger (2008), Van Peer *et. al* (2012), Rojo (2013), Saldanha y O'Brien (2013) o De Vaus (2014). Asimismo, tomamos como modelo investigaciones desarrolladas en el campo de la traducción en las que se recurrió al cuestionario como instrumento de medida, entre las que se encuentran las desarrolladas por Morón (2009), Calvo (2009), Vigier (2010), Cerezo (2012), Huertas-Barros (2013) o Gregorio (2014). Por añadidura, en la planificación del contenido del cuestionario, especialmente en lo referente a las prácticas que pueden influir en las creencias de autoeficacia del estudiantado, desempeñaron un papel esencial las entrevistas semi-estructuradas con el profesorado y la colaboración previa con PI, que, como ya se ha explicado, permitieron identificar las prácticas objeto de estudio.

De forma más concreta, a la hora de planificar el contenido de nuestro cuestionario valoramos la utilidad y pertinencia de cada uno de los distintos tipos de preguntas que este tipo de instrumentos de medida pueden incluir. En este sentido, las preguntas cerradas, en las que se elige una respuesta de entre una lista de opciones, que puede ser dicotómica (por ejemplo, verdadero/falso), adoptar un formato de opción múltiple o adoptar un formato de escala tipo Likert (Rojo 2013: 110), ofrecen la ventaja de que arrojan datos estructurados de tipo cuantitativo que facilitan el análisis estadístico y la comparación entre grupos, si bien limitan las opciones de respuesta y no permiten recoger matices que los encuestados desearan indicar. Por el contrario, las preguntas abiertas ofrecen información cualitativa rica y compleja, aunque requieren más tiempo y esfuerzo y suelen ir acompañadas de una tasa de respuesta más baja. Además, las respuestas cualitativas a las preguntas abiertas son más difíciles de analizar desde un punto de vista estadístico y no siempre resulta sencillo interpretar a qué se refiere cada estudiante con su respuesta (Oppenheim 2000: 115; Fink 2003: 17; Van Peer *et al.* 2012: 100; Saldanha y O'Brien 2013: 157).

Además de las preguntas abiertas y cerradas, Sierra (1998: 310) distingue las preguntas filtro, que se realizan previamente a otra pregunta para evitar que la contesten aquellos encuestados a los que no resulta aplicable, así como las preguntas de consistencia, que constituyen preguntas similares, pero redactadas de diferente forma, que permiten comprobar si las respuestas de los encuestados a ambas preguntas son consistentes.

En cuanto al número de preguntas que conviene incluir en el cuestionario, seguimos las recomendaciones de Rasinger (2008: 71) y Saldanha y O'Brien (2013: 154), que señalan que el cuestionario debe ser lo más breve posible con el fin de reducir el número de preguntas que los encuestados dejan en blanco y de obtener una tasa de respuesta elevada, si bien debe incluir todas aquellas preguntas que resulten necesarias de acuerdo con los objetivos de la investigación.

A la hora de formular las preguntas que incluimos en nuestro cuestionario, tuvimos en cuenta los requisitos que establecen Sierra (1998: 312-313), Nunan (1992/2007: 143), Oppenheim (2000: 128-129), Fink (2003: 11) o Rasinger (2008: 63-67):

- Las preguntas han de ser sencillas y estar redactadas con claridad y precisión.
- Cada pregunta debe versar sobre un único aspecto, es decir, no debe preguntar por más de un asunto.
- Debe evitarse el uso de terminología especializada que los encuestados puedan desconocer, así como el uso de abreviaturas y acrónimos.
- Deben evitarse palabras con significados alternativos que puedan dar lugar a confusión.
- Deben evitarse las dobles negaciones.

Una vez formuladas las preguntas, es necesario tomar decisiones referentes al orden en el que se presentarán. A este respecto, Rasinger (2008: 70-71) recomienda comenzar con preguntas sencillas y continuar con preguntas complejas una vez que los encuestados ya se hayan familiarizado con el tema sobre el que versa el cuestionario. Este autor recomienda igualmente ordenar las preguntas siguiendo una estructura lógica y, a ser posible, agruparlas en secciones según la relación que guarden entre ellas. En cuanto a las preguntas demográficas, Oppenheim (2000: 132) sugiere situarlas a final del cuestionario para que este resulte más atractivo e interesante para los encuestados, mientras que autores como Vigier (2010: 396) prefieren ubicarlas al comienzo del cuestionario en tanto que se trata de preguntas de fácil respuesta que ayudan a romper el hielo.

Todo cuestionario debe contar, asimismo, con una introducción que utilice un lenguaje sencillo y que plantee el tema objeto de estudio de forma general (Van Peer *et al.* 2012: 119). En este sentido, es importante no ofrecer detalles sobre el objeto del estudio para evitar sesgar los resultados. Además, la introducción debe despertar el interés de los encuestados sobre el tema planteado y animarlos a completar el cuestionario prestando la atención que se requiere para ello. Por añadidura, esta introducción ha de contener información sobre los responsables del estudio y la institución a la que pertenecen, además de especificar el anonimato (o no) del cuestionario (Van Peer *et al.* 2012: 119). Asimismo, la introducción que acompaña a un cuestionario ha de incluir instrucciones sobre su cumplimentación y sobre qué hacer con él una vez completado, todo ello de forma clara y ordenada (Rasinger 2008: 70-71).

Teniendo en cuenta las recomendaciones metodológicas anteriores y las variables identificadas en el apartado 7.3.1 determinamos el contenido de nuestro cuestionario y

formulamos preguntas para cada variable. Como se comprobará una vez que presentemos nuestro cuestionario, incluimos en este instrumento principalmente preguntas cerradas y limitamos el uso de preguntas abiertas a casos puntuales, por ejemplo, a aquellos casos en los que queríamos indagar en las razones por las que los estudiantes habían escogido una opción de respuesta u otra en una pregunta cerrada anterior o aquellos otros casos en los que no disponíamos de datos previos que nos permitieran establecer distintas opciones de respuesta, como sucedía, por ejemplo, al preguntar a los estudiantes por otras prácticas implementadas en otras asignaturas cursadas al mismo tiempo que TEAB que hubieran podido influir en sus creencias de autoeficacia.

Con respecto al tipo de preguntas cerradas, incluimos en nuestro cuestionario preguntas cerradas con una lista de opciones de respuesta dicotómica (sí/no), que constituyen en todos los casos preguntas filtro. Asimismo, nuestro cuestionario consta de preguntas cerradas con una lista de opciones de respuesta múltiple. Establecimos estas opciones de respuesta múltiple de acuerdo con las características del plan de estudios del Grado en TI (en el caso de aquellas preguntas referentes a las asignaturas cursadas por los estudiantes, es decir, las preguntas A5.1 y A6), de acuerdo con las posibilidades que plantea el ejercicio de la traducción (en el caso de la pregunta A8, referida a la experiencia laboral de los estudiantes) y de acuerdo con la revisión de la literatura sobre las emociones que experimentan los estudiantes en el ámbito académico (Pekrun *et al.* 2002; Pekrun 2007), en el caso de la pregunta C1. Asimismo, en el establecimiento de las opciones de respuesta de la pregunta C1 nos basamos en el trabajo de Jiménez y Pinazo (2001), que estudian el miedo, la inseguridad y la ansiedad que en ocasiones experimentan los estudiantes de Interpretación, así como en la TSC (Bandura 1986, 1987, 1997), según la cual la ansiedad y el miedo al fracaso se encuentran entre los efectos de escasas creencias de autoeficacia (capítulo 3). Es importante igualmente señalar que en todas las preguntas con opciones de respuesta múltiple incluimos la opción “otro (especificar)”, siguiendo la recomendación de Oppenheim (2000: 130), a excepción de aquellas preguntas en las que por las características del plan de estudios no resultaba necesario incluir esta opción (como sucede en las preguntas A5.1 y A6).

Siguiendo con el tipo de preguntas cerradas que conforman nuestro cuestionario, contamos con dos escalas, la escala de creencias de autoeficacia del traductor, que constituye una escala tipo Likert con cuatro opciones de respuesta que reflejan el grado de acuerdo o desacuerdo de los encuestados con diversos ítem (Rojó 2013: 110) y una escala en la que los estudiantes deben indicar la intensidad de la influencia que distintas prácticas han ejercido en sus creencias de autoeficacia (pregunta C3). El proceso de diseño de la escala de creencias de autoeficacia del traductor, la variable dependiente de nuestro estudio y el constructo que preside esta tesis doctoral, merece mención aparte, por lo que profundizaremos en este proceso y en la necesidad de diseñar una escala de este tipo en el apartado que sigue. No obstante, antes de hacerlo, conviene detenernos, si bien brevemente, en la estructura de nuestro cuestionario.

Este instrumento se subdivide en el cuestionario distribuido al comienzo de TEAB (cuestionario de inicio) y en el cuestionario distribuido al final de TEAB (cuestionario de fin de asignatura). Recordemos que el diseño y los objetivos de nuestro estudio descritos en el capítulo anterior hacían necesario distribuir nuestro cuestionario en dos momentos de TEAB (al comienzo y al final) para detectar posibles variaciones de las creencias de autoeficacia de los estudiantes. Tanto el cuestionario de inicio como de fin de asignatura constan de las siguientes secciones, que otorgan al cuestionario una estructura lógica:

- **Introducción:** siguiendo las recomendaciones metodológicas anteriores, en esta primera sección se explica brevemente el marco institucional que ampara el estudio, se señala el ámbito en el que se desarrolla (didáctica de la traducción), se pide a los estudiantes su colaboración tratando de despertar su interés por mejorar la formación que reciben y se ofrecen instrucciones sobre la compleción del cuestionario. Además, se explica a los estudiantes que necesitamos su DNI o pasaporte para identificar sus cuestionarios, si bien se garantiza la confidencialidad y el anonimato de los resultados. A este respecto conviene aclarar que barajamos distintas opciones que nos permitieran identificar el cuestionario de cada estudiante para poder comparar sus respuestas al comienzo y al final de la asignatura, si bien optamos finalmente por seguir el ejemplo de Gregorio (2014) y realizar dicha identificación mediante el DNI o número de pasaporte de cada estudiante. No queríamos arriesgarnos a pedir a los estudiantes un seudónimo que olvidasen al final de la asignatura, lo que supondría no poder comparar el cuestionario de inicio y de fin de asignatura de cada estudiante y, por tanto, perder datos y resultados. También descartamos identificar los cuestionarios pidiendo a los estudiantes que indicasen su correo electrónico, que suele reflejar el nombre de su propietario. En cualquier caso, cuando la investigadora distribuyó el cuestionario explicó a los estudiantes que la participación en el estudio y la compleción del cuestionario era voluntaria y que si no deseaban incluir su DNI o número de pasaporte podían optar por no completar este instrumento. No obstante, ningún estudiante se opuso a ello.
- **Sección A**, titulada *Perfil del estudiante*: como su propio nombre indica, incluimos en esta sección preguntas referentes al perfil de los estudiantes. Seguimos así la propuesta de Vigier (2010: 396) e incluimos este tipo de preguntas sociodemográficas al comienzo del cuestionario. Cabe especificar que según se trate del cuestionario de inicio o de fin de asignatura esta sección incluye diferentes preguntas. Por ejemplo, en el cuestionario de fin de asignatura evitamos volver a incluir preguntas referentes al sexo, la edad o las asignaturas que los estudiantes habían cursado con anterioridad a TEAB, mientras que incluimos preguntas referentes a las asignaturas, la experiencia laboral y la experiencia en prácticas que los estudiantes habían cursado o adquirido al mismo tiempo que cursaban TEAB.
- **Sección B**: esta sección incluye la escala de creencias de autoeficacia del traductor que diseñamos y validamos como parte de nuestro estudio y en la que

profundizaremos en el apartado que sigue. Esta segunda sección, que está presente en ambos cuestionarios, se tituló *Percepciones sobre la competencia traductora*.

- **Sección C:** en esta sección, titulada *Percepciones sobre la asignatura*, incluimos preguntas relacionadas con distintos aspectos de TEAB. El cuestionario de inicio incluye preguntas referentes a los sentimientos que experimentan los estudiantes al comenzar la asignatura, así como preguntas destinadas a conocer los aspectos de TEAB y la traducción especializada que llevan a los estudiantes a dudar de sus capacidades, de ser el caso. En el cuestionario de fin de asignatura esta última sección incluye preguntas sobre los sentimientos que los estudiantes experimentan al final de la asignatura, así como preguntas destinadas a conocer el tipo y la intensidad de la influencia que las prácticas identificadas en cada grupo de TEAB han tenido en sus creencias de autoeficacia. Por añadidura, esta última sección incluye, en el cuestionario de fin de asignatura, preguntas con las que perseguimos identificar otras prácticas que durante TEAB o durante otras asignaturas que los estudiantes cursaran al mismo tiempo que esta hayan podido influir en sus creencias de autoeficacia.

Profundizaremos a continuación en el diseño de la escala de creencias de autoeficacia que constituye la sección B de nuestro cuestionario (tanto de inicio como de fin de asignatura).

7.3.2.1. La escala de creencias de autoeficacia del traductor

Recordemos que las creencias de autoeficacia para traducir de los estudiantes que participan en nuestro estudio constituyen nuestra variable dependiente. Para medir esta variable diseñamos (y validamos) una escala en la que los estudiantes debían indicar su grado de acuerdo o desacuerdo con los ítems que la constituyen. Es lo que se conoce como escala tipo Likert (Rasinger 2008: 62; Van Peer *et al.* 2012: 144; Rojo 2013: 110, entre otros). Antes de adentrarnos en el diseño de esta escala, conviene explicar por qué se hacía necesario diseñar una escala de este tipo.

Entre las razones que dan respuesta a esta pregunta se encuentra el hecho de que cuando deseamos medir un constructo complejo relacionado con las actitudes o creencias de los encuestados conviene hacerlo mediante un conjunto de ítems que nos permitan aproximarnos a la complejidad de dicho constructo y no mediante una única pregunta o ítem que impediría obtener medidas válidas y fiables (Oppenheim 2000: 150-152; De Vaus 2014: 179-180). Ello resulta especialmente importante cuando el constructo complejo que se desea medir ocupa una posición central en el estudio en cuestión (Oppenheim 2000: 150), como ocurre con las creencias de autoeficacia del estudiantado en nuestra investigación. La medición de las creencias de autoeficacia mediante una escala coincide, además, con el modo en el que tradicionalmente se ha procedido a la medida de este constructo.

No cabía duda, por tanto, de que para medir nuestra variable dependiente necesitaríamos una escala. A partir de ese momento contábamos con dos opciones: emplear o adaptar

una escala para medir las creencias de autoeficacia del traductor (o estudiantes de Traducción) ya existente o bien diseñar dicha escala. Dada la especificidad de las creencias de autoeficacia, revisamos los antecedentes del estudio de las creencias de autoeficacia del traductor para comprobar qué escalas se habían empleado en nuestro campo para medir este constructo. Sin embargo, detectamos que no existía ninguna escala que permitiera medir las creencias de autoeficacia para traducir, pues aquellas que se habían utilizado en estudios que versan sobre las creencias de autoeficacia del traductor constituían instrumentos que no respetaban la relación de este concepto con la tarea en concreto que se desea desarrollar, es decir, se trataba de medidas de la confianza general que los encuestados poseían en sus capacidades, lo que en nuestro marco teórico hemos denominado *autoconfianza* (capítulo 2). Entre estas escalas se encuentra, por ejemplo, la llamada *General Self-Efficacy Scale* (Schwarzer y Jerusalem 1995) o, en su versión en español, la Escala de Autoeficacia General (Baessler y Schwarzer 1996)²⁸. Es cierto que se trata de una escala ya validada que se ha empleado en numerosos estudios, no solo en traducción sino también en otras disciplinas, sin embargo, por su falta de especificidad consideramos inadecuado emplearla en nuestro estudio.

- **Descendiendo en la escala de abstracción**

Procedimos por tanto a diseñar una escala de creencias de autoeficacia del traductor. Para ello, siguiendo a De Vaus (2014: 44), partimos de una definición nominal de *creencias de autoeficacia*. De acuerdo con el marco teórico en el que se apoya esta investigación, las creencias de autoeficacia del traductor (o estudiante de Traducción) pueden definirse como la percepción que un traductor posee en sus capacidades para traducir, pero ¿cuáles son aquellas capacidades que debe poseer todo traductor? Para determinar dichas capacidades recurrimos al modelo competencial de Kelly (1999, 2002, 2005, 2007), por su claridad, su completitud y por el estatus que concede a los componentes de la CT relacionados con aspectos cognitivos y psicológicos del traductor, componentes que, a diferencia de lo que sucede en el modelo de PACTE (1998, 2000, 2001, 2002, 2003, 2005), se sitúan al mismo nivel que el resto de competencias.

A partir del modelo de CT de Kelly (1999, 2002, 2005, 2007) continuamos descendiendo en la escala de abstracción (De Vaus 2014: 45), es decir, operacionalizamos el constructo *creencias de autoeficacia del traductor* identificando sus dimensiones y subdimensiones, para las que habría que desarrollar finalmente los ítems que conformarían nuestra escala. Respetamos así también las indicaciones de Bandura (2006: 310) que señala que “the construction of sound efficacy scales relies on a good conceptual analysis of the relevant domain of functioning. Knowledge of the activity domain specifies which aspects of personal efficacy should be measured”. En el anexo 11 se presentan las dimensiones y subdimensiones identificadas para el constructo que nos ocupa según el modelo de CT citado.

²⁸ Véase Bolaños-Medina y Núñez (2018) para una revisión pormenorizada de las escalas que se han empleado en el campo de la traducción y la interpretación para medir las creencias de autoeficacia.

El siguiente paso consistía en formular los ítems en los que se reflejarían las dimensiones y subdimensiones identificadas. A este respecto cabe señalar que atendiendo a la definición nominal del constructo que nos ocupa, según la cual las creencias de autoeficacia para traducir se refieren a los juicios del traductor sobre sus *capacidades*, se incluyeron en el cuestionario únicamente ítems referentes a las *capacidades* y no a los *conocimientos* que contempla el modelo de CT que ha guiado el proceso de operacionalización.

- **Formulación de ítems**

Para formular los ítems que conformarían nuestra escala de creencias de autoeficacia del traductor seguimos las recomendaciones establecidas por Bandura (2006), que señala que “[t]he items should be phrased in terms of *can do* rather than *will do*. *Can* is a judgment of capability; *will* is a statement of intention”. Asimismo, tomamos como modelo la redacción de los ítems en escalas de creencias de autoeficacia validadas y empleadas en otros ámbitos, entre las que resultó de gran utilidad la escala de autoeficacia para el afrontamiento del estrés de Godoy-Izquierdo y Godoy (2001, 2006), posteriormente empleada en la tesis de Vázquez (2009). Tomamos igualmente como modelo las formas verbales empleadas en la redacción de los ítems de la Escala de Autoeficacia General (Baessler y Schwarzer 1996). Sobre esta decisión cabe aclarar que, aunque la escala citada carece de especificidad con respecto a una tarea y, en consecuencia y como ya se ha indicado, mide lo que en esta investigación hemos denominado *autoconfianza* (capítulo 2), no deja de medir una percepción sobre las propias capacidades.

Teniendo en cuenta la información expuesta en el párrafo anterior, nuestros ítems comenzarían por *Soy capaz de*. Además, decidimos incluir ítems negativos (*Me cuesta*) para evitar la tendencia de los encuestados a completar la escala escogiendo siempre opciones de respuesta similares (por ejemplo, “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo”) (Rasinger 2008: 63).

Siguiendo con las opciones de respuesta, estas expresarían el grado de acuerdo o desacuerdo con los ítems de la escala según el siguiente continuum: totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo y totalmente de acuerdo, en línea con las escalas anteriormente citadas. Estas opciones se codificaron tanto en el cuestionario como en la plantilla de análisis de datos usando valores de 1 (totalmente en desacuerdo) a 4 (totalmente de acuerdo). Decidimos incluir un número de respuestas par para evitar la tendencia de los encuestados a escoger la opción o valor intermedio (Rasinger 2008: 62-63; Saldanha y O’Brien 2013: 158).

La escala de creencias de autoeficacia resultante se incluyó tanto en el cuestionario de inicio como de fin de asignatura para poder detectar así variaciones en nuestra variable dependiente. Puesto que los estudiantes debían completar esta escala en dos ocasiones, contemplamos la posibilidad de modificar el orden en el que se presentaban los ítems o de transformar los ítems positivos en ítems negativos la segunda vez que los estudiantes tuvieran que completar este instrumento, para asegurarnos de que no recordaran sus

respuestas iniciales. No obstante, tras la consulta a la Dra. Itsaso Colás Blanco²⁹, experta en psicología experimental e investigadora en la UGR, decidimos no incluir modificaciones en la escala puesto que la diferencia de cuatro meses que separaría la distribución del cuestionario de inicio y de fin de asignatura dificultaría la memorización de las respuestas iniciales. Además, nuestra escala consta de 25 ítems, un número relativamente elevado que complica la memorización de dichas respuestas y la influencia que esta memorización puede ejercer en la compleción de la escala la segunda vez que los estudiantes entrasen en contacto con ella.

7.3.3. Planificación de la muestra

Tras haber planificado el contenido de nuestro cuestionario y formulado los ítems que conformarían cada una de sus secciones, debíamos planificar la muestra de sujetos a la que lo distribuiríamos. El diseño de nuestro estudio y sus objetivos (capítulo 6) determinaron la muestra de estudiantes de Traducción que completarían nuestro cuestionario: los estudiantes matriculados en la asignatura TEAB durante el curso 2016/2017 (primer cuatrimestre) en los tres grupos de esta asignatura en los que desarrollamos nuestro estudio: GI, GSC1 y GSC2.

7.3.4. Validación del cuestionario: validez y fiabilidad

El proceso de validación de un cuestionario responde a dos conceptos esenciales: la validez y la fiabilidad del instrumento. Un cuestionario es válido si mide lo que dice medir y es fiable si es consistente, es decir, si cada vez que se aplica a una misma muestra (y suponiendo que no hay intervención), arroja los mismos resultados (Fink 2003: 47-50). Por tanto, la validez se relaciona con la precisión del instrumento y la fiabilidad con la estabilidad de los resultados que arroja (Litwin 2003: 6, 32).

Podemos distinguir distintos tipos de validez. Encontramos, por un lado, la validez de contenido, que puede establecerse a través de un panel de expertos que determinen si los ítems que incluye el cuestionario son apropiados y si se ajustan al modelo teórico en el que se apoya la investigación. Asimismo, para determinar la validez de contenido de un cuestionario el panel de expertos debe valorar si todos los ítems que se incluyen son pertinentes y si se han incluido todos aquellos que sería necesario incluir (Fink 2003: 50-53; Litwin 2003: 31-42). Otro de los métodos que permiten garantizar la validez de contenido de un cuestionario es la realización de una prueba piloto con sujetos (alrededor de diez) que presenten características similares a aquellos que constituirán la muestra del estudio (Fink 2003: 108; Van Peer *et al.* 2012: 120). Esta prueba piloto permite al investigador comprobar el tiempo que supone la compleción del cuestionario y asegurarse de que las preguntas y las instrucciones del cuestionario resultan claras (Fink 2003: 108; Van Peer *et al.* 2012: 120-121).

A la validez de contenido se suma la validez de criterio, que se relaciona con el valor predictivo del instrumento, así como con la comparación de los resultados del

²⁹ En una reunión celebrada en la FTI, a la que acudió la citada investigadora tras contactar con ella por correo electrónico.

cuestionario con otro instrumento válido ya existente (Fink 2003: 51-52; Litwin 2003: 37-41). Por último, la validez de constructo se refiere a la capacidad del instrumento para distinguir entre personas que presentan o no ciertas características. Como reconoce Litwin (2003: 41), la validez de constructo es la más difícil de evaluar y solo puede determinarse tras años de uso del instrumento en cuestión.

Habida cuenta de a) la dificultad que supone determinar la validez de constructo, b) del hecho de que, de acuerdo con el diseño de nuestro estudio, nuestro cuestionario no se emplearía para predecir el desempeño de los encuestados, y c) de que, como ya se ha explicado, no contamos en el campo de la traducción con instrumentos válidos, más allá del que aquí se presenta³⁰, que midan las creencias de autoeficacia del traductor, nos centramos en garantizar la validez de contenido de nuestro instrumento. Para ello, recurrimos a un panel de expertos que evaluaron nuestro cuestionario, así como a una prueba piloto, como expondremos posteriormente.

En lo que respecta a la *fiabilidad* de un cuestionario, es importante mencionar que se trata de un criterio de calidad que adquiere especial importancia en estudios de tipo (cuasi-)experimental en los que el instrumento diseñado se emplea para medir la variable dependiente (Calvo 2009: 371). Por tanto, debíamos prestar especial atención a la fiabilidad de la escala de creencias de autoeficacia que diseñamos en nuestro estudio.

Para valorar la fiabilidad de una escala se calcula frecuentemente el coeficiente alfa de Cronbach, cuyo valor debe ser superior a 0,7 para que el instrumento se considere fiable (De Vaus 2014: 184). Sin embargo, aunque la fiabilidad resulta aplicable especialmente en el caso de escalas que miden una variable dependiente (en nuestro caso, la sección B de nuestro cuestionario, es decir, la escala de creencias de autoeficacia del traductor), Fink (2003: 47) señala que la fiabilidad de cualquier puede verse alterada por la formulación imprecisa de las preguntas y de las instrucciones de compleción. En consecuencia, el juicio del panel de expertos al que remitimos nuestro cuestionario completo y el pilotaje al que sometimos este instrumento también contribuyeron a garantizar su fiabilidad.

7.3.4.1. Revisión del cuestionario por un panel de expertos

Como parte del proceso de validación de nuestro cuestionario sometimos este instrumento (tanto el cuestionario de inicio como de fin de asignatura)³¹ al juicio de un

³⁰ Una vez que habíamos diseñado, validado y empleado nuestra de escala de creencias de autoeficacia del traductor, Bolaños-Medina y Núñez (2018) publicaron una escala destinada a medir este mismo constructo. No obstante, al igual que la escala aquí diseñada, constituye un instrumento preliminar. Aun así, es importante señalar que estas dos escalas constituyen, hasta el momento, los dos únicos instrumentos con los que contamos en el campo de la traducción para medir las creencias de autoeficacia del traductor.

³¹ Ambos cuestionarios fueron objeto de la valoración de los expertos citados antes del comienzo de nuestro estudio. Nótese que el cuestionario de fin de asignatura contenía una pregunta (C3) destinada a conocer la percepción de los estudiantes sobre la influencia que determinadas prácticas habían ejercido en sus creencias de autoeficacia durante TEAB. Como ya se explicó en el capítulo 6, identificamos estas prácticas por medio de la colaboración con PI y de entrevistas previas con PSC1.1/PSC2 y PSC1.2. Es cierto que posteriormente se procedería a la observación en el aula para comprobar si finalmente se aplicaban. No obstante, optamos por diseñar y someter al juicio de expertos ambos cuestionarios antes del

panel de expertos en didáctica de la traducción, psicología experimental y diseño de cuestionarios. Remitimos igualmente a este panel de expertos una descripción del diseño del estudio en el que lo aplicaríamos, para que valorasen su adecuación. Este panel estuvo constituido por los siguientes jueces:

- La Dra. Isabel Lacruz, que, además de ejercer como investigadora y docente en el campo de la traducción, cuenta con un doctorado en psicología experimental obtenido en Kent State University. La Dra. Lacruz no solo participó en el panel de expertos valorando la validez y fiabilidad de nuestro cuestionario, sino que participó activamente en la elaboración de este instrumento aconsejando a la autora de esta tesis durante la estancia de investigación que realizó en la universidad citada.
- El Dr. Kelly Washbourne, experto en didáctica de la traducción.
- La Dra. Elsa Huertas Barros y el Dr. Francisco Javier Vigier Moreno, expertos en didáctica de la traducción y diseño de cuestionarios.
- La Dra. Itsaso Colás Blanco, que cuenta con el título de doctora en psicología experimental³².

Los expertos anteriores confirmaron la adecuación de nuestro diseño cuasi-experimental y realizaron diversas sugerencias sobre nuestro cuestionario. Entre las sugerencias recibidas, que procedimos a incorporar a nuestro cuestionario, se encuentran las siguientes:

- Modificar las instrucciones para especificar el ámbito al que pertenece nuestro estudio (didáctica de la traducción) y sustituir la referencia a la mejora de la formación que se oferta en la Universidad de Granada por una mención general a la mejora de la formación en traducción que puede cursarse en España.
- Añadir un espacio tras el código identificativo de algunas preguntas.
- Tomar decisiones consistentes en la denominación de las asignaturas entre el cuestionario de inicio y de fin (por ejemplo, optar por Traducción en Ciencia y Tecnología BA o por Traducción en Ciencia y Tecnología (inglés-español) y mantener la decisión adoptada en ambos cuestionarios).
- Reorganizar la distribución de los ítems que conforman la escala de creencias de autoeficacia. A modo de ejemplo, varios expertos proponen comenzar con aquellos ítems que se refieren a la comprensión de textos en las dos lenguas que nos ocupan (español e inglés) e incluir a continuación los ítems referentes a la redacción en dichas lenguas. Además, un experto sugiere situar en primer lugar los ítems relacionados con el español o con la traducción hacia el español, ya que será esta la

comienzo de nuestro estudio y, en el caso de que la observación revelara que debíamos incluir o eliminar algunas de las prácticas que se habían incorporado a la pregunta C3 del cuestionario de fin de asignatura, así lo haríamos, con la correspondiente revisión posterior por parte de algunos de los expertos anteriores. No obstante, no resultó necesario modificar las prácticas contempladas en C3.

³² Reiteramos nuestro agradecimiento a todos ellos.

lengua A de la mayoría de los encuestados, e incluir tras ellos los ítems que hagan referencia al inglés o a la traducción hacia el inglés.

- Modificar las instrucciones de la pregunta C1, en la que inicialmente se pedía a los estudiantes que escogiesen un máximo de dos respuestas.

Cabe señalar también que uno de los jueces sugiere no solicitar a los estudiantes el DNI para identificar los cuestionarios y otro sugiere incluir solamente ítems positivos en la escala de creencias de autoeficacia. No obstante, decidimos no incluir estas sugerencias por los motivos expuestos en 7.3.2.

Tras incorporar las sugerencias relacionadas anteriormente sometimos nuestro cuestionario a un proceso de pilotaje.

7.3.4.2. Pilotaje

Puesto que nuestro cuestionario se distribuiría en dos momentos (al comienzo y al final del primer cuatrimestre del curso 2016/2017) y puesto que en función del momento en el que se distribuyese incluía o no ciertas preguntas, es decir, puesto que contábamos con el cuestionario de inicio y con el cuestionario de fin de asignatura, hubimos de realizar una prueba piloto con cada uno de estos dos cuestionarios.

El cuestionario de inicio de asignatura se pilotó en el cuarto grupo en el que se impartía la asignatura TEAB, grupo en el que por las razones indicadas en el capítulo anterior no desarrollamos nuestro estudio cuasi-experimental. Al pilotar nuestro cuestionario en el grupo restante en el que se impartía TEAB cumplíamos con el requisito de que los participantes en la prueba piloto contasen con características similares a aquellos que constituirían la muestra de nuestro estudio. Concretamente, pilotamos nuestro cuestionario en la primera clase de este grupo (20 de septiembre de 2016).

La principal dificultad con la que contábamos para pilotar el cuestionario de inicio de asignatura era la limitación temporal a la que debíamos hacer frente. Debemos tener en cuenta que la versión definitiva de nuestro cuestionario de inicio se distribuiría en la tercera clase de TEAB de GI, GSC1 y GSC2 (septiembre de 2016), por lo que contábamos con un periodo de tiempo muy breve para pilotar el cuestionario de inicio, que no podía sino someterse a esta prueba a comienzos del cuatrimestre correspondiente. Tras contactar previamente con el profesorado responsable del cuarto grupo de TEAB, obtuvimos su autorización para distribuir el cuestionario de inicio en la primera clase de esta asignatura. Este cuestionario se acompañó del correspondiente formulario de consentimiento informado. Un total de 19 estudiantes completaron el cuestionario de inicio como parte de la prueba piloto. Se les pidió que mientras lo completaban incluyeran anotaciones en aquellas preguntas que les resultaran poco claras. Además, una vez que terminaron de completar el cuestionario se inició un breve debate grupal en el que los estudiantes indicaron que no habían encontrado dificultades a la hora de completar este instrumento, que sus preguntas no resultaban confusas y que su estructura era fácil de seguir. Dos cambios se derivaron de esta prueba piloto. El

primero de ellos consistió en ajustar el tiempo que, en la sección de introducción del cuestionario, se indicaba a los estudiantes que les llevaría completar este instrumento. Inicialmente habíamos calculado que su compleción llevaría poco más de diez minutos, sin embargo, comprobamos que se extendió a veinte minutos. El segundo cambio consistió en modificar las letras asignadas a las opciones de respuesta de la pregunta A5, donde dos respuestas se habían identificado con la letra “d”.

El cuestionario de fin de asignatura se pilotó también en el cuarto grupo en el que se impartía TEAB. En este caso no contábamos con una limitación de tiempo tan estricta como aquella a la que debíamos hacer frente para pilotar el cuestionario de inicio de asignatura. De este modo, el cuestionario de fin de asignatura se pilotó dos semanas antes del final del cuatrimestre correspondiente (enero de 2017).

Debemos recordar que el cuestionario de fin de asignatura incluye una pregunta (C3) referente a las prácticas que se habían implementado en GI, GSC1 y GSC2. No obstante, esto no supuso ningún problema a la hora de pilotar este instrumento, puesto que, como se ha mencionado en el apartado 6.3, dos de los tres profesores responsables del cuarto grupo de TEAB en el que pilotamos nuestro cuestionario eran también responsables de GI, en un caso (PI), y de la segunda mitad de la asignatura en GSC1, en el otro caso (PSC1.2). Por tanto, los estudiantes participantes en la prueba piloto estaban familiarizados con varias de las prácticas incluidas en C3. Es cierto que no habían entrado en contacto con las prácticas implementadas por PSC1.1/PSC2, sin embargo, este sería también el caso de los estudiantes de GI. De la misma forma, los estudiantes de GSC2 no estarían familiarizados con las prácticas implementadas por PI o por PSC1.2. En estos casos, simplemente debían escoger la opción “No procede (NP)”.

Un total de 21 estudiantes participaron en la prueba piloto. El pilotaje del cuestionario de fin de asignatura reveló que las preguntas estaban formuladas de forma clara, que los estudiantes habían escogido la opción “NP” para aquellas prácticas que no resultaban de aplicación y que, por tanto, comprendían las instrucciones incluidas en el cuestionario. No fue necesario incorporar ningún cambio al cuestionario de fin de asignatura.

Además de estas dos pruebas piloto, en las que se sometieron a pilotaje el cuestionario de inicio y el cuestionario de fin de asignatura en su totalidad, la escala de creencias de autoeficacia, que constituye la sección B de ambos cuestionarios, se había pilotado con anterioridad y de forma independiente en junio de 2016. Ello se debe a la necesidad de contar con una muestra de, al menos, 100 sujetos (Oppenheim 2000: 195) para calcular el coeficiente alfa de Cronbach y, por tanto, para poder valorar la fiabilidad de esta escala. Además, la escala de creencias de autoeficacia no incluía referencias temporales que nos obligasen a pilotarla solo al comienzo o al final de una asignatura o de un cuatrimestre en particular.

Esta escala se distribuyó, junto con el correspondiente formulario de consentimiento informado, en distintas asignaturas de la combinación lingüística inglés-español/español-inglés que se impartían en el segundo cuatrimestre del cuarto y último curso del Grado en TI, en las que solo los estudiantes que ya habían cursado TEAB (y,

en consecuencia, no formarían parte de nuestra muestra) completaron el cuestionario. También se distribuyó en asignaturas del tercer y cuarto curso del resto de combinaciones lingüísticas que se ofertan en el Grado en TI de la UGR (francés-español/español-francés, alemán-español/español-alemán y árabe-español/español-árabe). Ello se debe al elevado número de cuestionarios correctamente cumplimentados que necesitábamos recabar. Para poder distribuir la escala a estudiantes de distintas combinaciones lingüísticas evitamos incluir referencias a lenguas concretas y, en su lugar, empleamos los términos *lengua A* y *lengua B*³³.

Un total de 176 estudiantes participaron en la prueba piloto de la escala de creencias de autoeficacia del traductor que habíamos diseñado en esta investigación. No obstante, descartamos escalas con preguntas en blanco, de forma que contamos con 169 estudiantes que completaron de forma satisfactoria este instrumento. Se obtuvo un coeficiente alfa de Cronbach muy elevado ($\alpha = 0.81$), lo que indica que nos encontramos ante un instrumento con gran consistencia interna. Este coeficiente se volvió a calcular para la muestra total de estudiantes que participaron en nuestro estudio cuasi-experimental (39 estudiantes, apartado 9.1) y, de nuevo, mostró que nos encontramos ante un instrumento fiable ($\alpha = 0,83$ al comienzo de TEAB y $\alpha = 0,88$ al final de TEAB).

Por añadidura, durante la estancia de investigación que la autora de esta tesis realizó en Johannes Gutenberg Universität Mainz (septiembre-diciembre 2017), el Dr. Donald Kiraly y la investigadora elaboraron la versión inglesa de la escala de creencias de autoeficacia que habíamos diseñado en esta investigación doctoral y la sometieron a un proceso de validación basado en el juicio de un panel de expertos y en un estudio piloto con 125 estudiantes del programa de grado y de máster en traducción que allí se oferta. Ello nos permitió garantizar la validez de contenido de la versión en inglés de la escala que nos ocupa, así como su fiabilidad mediante el coeficiente alfa de Cronbach, que alcanzó un valor de 0,89³⁴.

Antes de cerrar este apartado conviene aclarar que tanto la versión en español como la versión en inglés de nuestra escala se pilotaron con estudiantes de un solo centro universitario en España (Universidad de Granada) y de un solo centro en Alemania (Johannes Gutenberg Universität Mainz), al igual que la escala que Bolaños-Medina y Núñez (2018) han publicado recientemente (Universidad de las Palmas de Gran Canaria). Se trata, por tanto, de instrumentos que no tienen una validez universal, sino de instrumentos preliminares. En lo que respecta a la escala de creencias de autoeficacia aquí presentada, es nuestra intención continuar con su proceso de validación incluyendo sujetos de distintos centros y realizando análisis estadísticos que completen los ya

³³ En la escala que distribuimos en nuestro estudio sí incluimos las dos lenguas concretas con las que los estudiantes debían trabajar en TEAB (español e inglés), si bien si esta escala se desea emplear en cualquier otro estudio o si se desea crear un instrumento de validez universal conviene sustituir estas referencias a lenguas particulares por referencias a la lengua A o B de los encuestados.

³⁴ El proceso de validación de la escala de creencias de autoeficacia del traductor en su versión en inglés se describe minuciosamente en un artículo que se encuentra actualmente en fase de revisión por pares, cuyos autores son el Dr. Kiraly y la autora de esta tesis doctoral.

realizados (como el análisis factorial) tras esta investigación doctoral. Contemplamos la posibilidad de hacerlo antes de desarrollar el estudio cuasi-experimental que nos ocupa, si bien la consulta a expertos en psicología experimental como la Dra. Isabel Lacruz y la Dra. Itsaso Colás Blanco reveló que no se trataba en absoluto de un objetivo indispensable en esta investigación doctoral. Dicho de otro modo, ambas expertas explicaron que someter nuestra escala al proceso de validación descrito en las páginas anteriores ya nos permitía asegurar que contábamos con un instrumento válido y fiable que podíamos utilizar en nuestro estudio, mientras que el objetivo de crear un instrumento de validez “universal” constituía un propósito a alcanzar una vez completada esta investigación.

Tras el proceso de diseño y validación descrito elaboramos y distribuimos la versión final de nuestro cuestionario. El cuestionario de inicio y de fin de asignatura están disponibles como anexos 12 y 13 tanto en el CD adjunto como en su versión en papel en las páginas finales de esta tesis.

7.3.5. Distribución del cuestionario

El cuestionario de inicio se distribuyó en el aula el 27 de septiembre de 2016 en GI, el 28 de septiembre de 2016 en GSC1 y el 3 de octubre de 2016 en GSC2. Se trata de la tercera clase de TEAB en cada uno de los grupos que nos ocupan. Esta decisión responde, por un lado, al hecho de que para que los estudiantes pudieran completar la pregunta C2.1, donde se incluye una opción de respuesta referente a la metodología adoptada en la asignatura, debían conocer de forma general el método de trabajo que se seguiría. Por otro lado, en las primeras clases es frecuente que algunos estudiantes alteren su horario y cambien de grupo, por lo que evitamos distribuir el cuestionario de inicio en la primera semana de impartición de la asignatura. No obstante, decidimos distribuirlo tan pronto como fuera posible para medir las creencias de autoeficacia de los estudiantes antes de que comenzaran a aplicarse en cada grupo aquellas prácticas cuya influencia en dichas creencias queríamos estudiar.

Fue la investigadora quien distribuyó el cuestionario en los tres grupos que nos ocupan para poder ofrecer a todos los estudiantes las mismas instrucciones y resolver las dudas que surgieran de forma consistente. En este sentido, la investigadora subrayó en todos los grupos la importancia de no dejar ninguna pregunta en blanco, especialmente en el caso de las preguntas abiertas. Además, explicó que el DNI o número de pasaporte de los estudiantes se emplearía únicamente para identificar el cuestionario en el caso de que cambiaran de grupo y para que, de tener que completar otro cuestionario al final del cuatrimestre, fuese posible relacionar ambos cuestionarios. Ningún estudiante mostró reticencias a la hora de indicar este número identificativo. Todos los estudiantes que completaron el cuestionario ya habían firmado la declaración de consentimiento

informado, mencionada anteriormente, en la primera clase de la asignatura, por lo que no fue necesario volver a distribuir este formulario³⁵.

El cuestionario de fin de asignatura se distribuyó el 16 de enero de 2017 en GI y GSC2 y el 18 de enero de 2017 en GSC1. Se trata en todos los casos de la penúltima clase de la asignatura. Evitamos distribuir el cuestionario en la clase final puesto que, ante la proximidad de los exámenes, podría disminuir el porcentaje de asistencia. Al igual que sucedió al comienzo de TEAB, fue la investigadora quien distribuyó el cuestionario de fin de asignatura y explicó a los estudiantes la importancia de que planteasen cualquier duda que les pudiera surgir, además de pedirles que no dejaran ninguna pregunta en blanco. La investigadora también aclaró a los estudiantes que no todas las prácticas incluidas en C3 resultan de aplicación en cada grupo, por lo que debían valorar la influencia de aquellas prácticas que se hubieran implementado en el grupo en el que se encontraban matriculados y escoger la opción “No procede (NP)” en el resto de prácticas. Tras recoger los cuestionarios, la investigadora agradeció a los estudiantes su colaboración a lo largo de TEAB.

Para cerrar este apartado conviene aclarar que optamos por distribuir el cuestionario en el aula para obtener una tasa de respuesta más elevada³⁶ y para que la investigadora pudiera estar presente a la hora de resolver las dudas que pudieran surgir. Además, se optó por distribuir el cuestionario en papel puesto que, como se había detectado en las dos primeras sesiones de clase, no todos los estudiantes acudían a clase con un portátil.

7.4. Recapitulación

En este capítulo hemos descrito el proceso metodológico que seguimos para diseñar y aplicar tres de las técnicas a las que recurrimos en nuestro estudio cuasi-experimental:

- Comenzamos tratando cuestiones relacionadas con el diseño y la celebración de las entrevistas que realizamos a PSC1.1/PSC2 y PSC2 antes de que comenzase la asignatura (TEAB) en la que desarrollaríamos nuestro estudio. Estas entrevistas nos permitieron detectar las prácticas que se implementarían en cada uno de estos grupos y cuya influencia en las creencias de autoeficacia de los estudiantes investigaríamos en nuestro estudio.
- A continuación, presentamos la Ficha de Observación, instrumento que empleamos para llevar un registro de las prácticas identificadas y del modo en el que se implementaban en cada uno de los grupos que nos ocupan.
- Finalmente, hemos descrito el proceso que seguimos para diseñar y validar el cuestionario que distribuimos al comienzo y al final de TEAB. Entre las secciones

³⁵ Algunos estudiantes se incorporaron posteriormente a cada grupo de TEAB y, por tanto, no completaron el cuestionario de inicio y no formaron parte de la muestra definitiva de nuestro estudio. No obstante, nos aseguramos de que todos los estudiantes matriculados en GI, GSC1 y GSC2 completasen el formulario de consentimiento informado, dado que este incluía su autorización para observar la docencia en el aula.

³⁶ Es lo que se conoce como *población cautiva* (García Ferrando 2005: 180).

que se distinguen en nuestro cuestionario se encuentra la escala de creencias de autoeficacia del traductor que diseñamos y validamos en el marco de la presente investigación y que, junto con la escala publicada recientemente por Bolaños-Medina y Núñez (2018), constituye una de las dos únicas escalas para medir las creencias de autoeficacia del traductor que existen en nuestro campo, pues los instrumentos empleados hasta el momento no contemplan la especificidad propia de este constructo con respecto a una tarea particular.

En el capítulo siguiente presentaremos los resultados que ha arrojado nuestro cuestionario, que se acompañarán de algunas de las observaciones recogidas mediante la Ficha de Observación sobre las prácticas aplicadas en cada grupo.

CAPÍTULO 8. INFORME DE RESULTADOS OBTENIDOS MEDIANTE NUESTRO CUESTIONARIO

Presentaremos en este capítulo los resultados que ha arrojado nuestro cuestionario. Para presentar dichos resultados de forma clara y estructurada, hemos organizado este capítulo en tres secciones principales, que se corresponden con las tres secciones que conforman nuestro cuestionario (tanto de inicio como de fin de asignatura). Conviene señalar, además, que para llevar a cabo el análisis de los datos recopilados mediante nuestro cuestionario recurrimos al programa de análisis estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), ampliamente utilizado en ciencias sociales porque permite crear, modificar y analizar tablas de datos con facilidad (Calvo 2009: 377). Seguimos así el ejemplo de investigaciones previas desarrolladas en el ámbito de la formación de traductores y basadas en la técnica de la encuesta (Calvo 2009; Vigier 2010; Huertas-Barros 2013; Gregorio 2014, entre otros).

8.1. Análisis de los resultados recopilados mediante la sección A del cuestionario: perfil de los estudiantes que conforman la muestra

Exponemos a continuación los resultados que ha arrojado la primera sección de nuestro cuestionario sobre el perfil de los estudiantes que conforman nuestra muestra. Más concretamente, analizaremos variables como el sexo, la edad, la universidad de procedencia, el perfil lingüístico, las asignaturas de traducción especializada cursadas con anterioridad y al mismo tiempo que TEAB, la realización de prácticas y la experiencia laboral con la que cuentan los estudiantes de nuestra muestra. No obstante, detallaremos en primer lugar el tamaño de la muestra total y de cada uno de los grupos en los que desarrollamos nuestro estudio (GI, GSC1 y GSC2).

8.1.1. Tamaño de la muestra total y grupal

Un total de 58 estudiantes completaron el cuestionario que se distribuyó al comienzo de la asignatura y 66 estudiantes completaron el cuestionario final. De todos ellos, 46 estudiantes completaron ambos cuestionarios: 24 pertenecían a GI, 8 a GSC1 y 14 a GSC2. No obstante, tuvimos que desechar los cuestionarios de 7 estudiantes (6 de GI y 1 de GSC2) puesto que habían dejado diversas preguntas en blanco, especialmente en la escala de creencias de autoeficacia, lo cual impedía un análisis preciso de los resultados³⁷. En consecuencia, nuestra muestra está constituida por un total de 39

³⁷ La consulta a expertos en psicología como la Dra. Itsaso Colás, así como lo aprendido en el curso Estadística Básica con SPSS ofertado por la Universidad de Granada revelaron que podríamos sustituir los valores perdidos en la escala de creencias de autoeficacia, siempre que no hubiera más de cuatro valores perdidos, por el valor más próximo a la media de cada uno de los estudiantes en cuestión en dicha escala. No obstante, decidimos no incluir los cuestionarios incompletos como parte de nuestro estudio para garantizar que los resultados obtenidos eran precisos. Además, su descarte no daba lugar a un cambio sustancial en el tamaño de la muestra, que tampoco constituye un aspecto clave de nuestro estudio, con el que perseguimos realizar una radiografía, es decir, un estudio detallado y profundo del desarrollo de las creencias de autoeficacia de los estudiantes, especialmente de las prácticas que influyen en dicho desarrollo.

estudiantes: 18 de GI (46,2% del total muestral), 8 de GSC1 (20,5% del total) y 13 de GSC2 (33,3% del total)³⁸:

	Tamaño de la muestra
GI	18 46,2%
GSC1	8 20,5%
GSC2	13 33,3%
Total	39 100%

Tabla 10. Tamaño de la muestra total y por grupos.

Como puede comprobarse, el porcentaje de estudiantes que forman parte del grupo de intervención (GI) y el de los que forman parte de los grupos de semi-control (GSC1 y GSC2) están equilibrados: 46,2% en GI frente a 53,8% en GSC1 y GSC2.

8.1.2. Sexo y edad

En los tres grupos existe una amplia mayoría de mujeres, que representan el 77,8% del total de estudiantes de GI, el 87,5% de GSC1 y el 76,9% de GSC2. Estos datos confirman el predominio de mujeres en la formación de traductores y en el ejercicio de la profesión, ya señalado en estudios anteriores como los desarrollados por Way (2004), Calvo (2009) o Vigier (2010):

	Mujer	Hombre
GI	14 77,8%	4 22,2%
GSC1	7 87,5%	1 12,5%
GSC2	10 76,9%	3 23,1%
Total	31 79,5%	8 20,5%

Tabla 11. Sexo de los estudiantes de nuestra muestra.

La edad de los participantes oscila entre los 19 y los 22 años, a excepción de un estudiante de GSC2, que tiene entre 23 y 26 años.

8.1.3. Universidad de origen

La mayoría de los estudiantes de nuestra muestra pertenecen a la UGR (83,3% en GI, 87,5% en GSC1 y 84,6% en GSC2):

³⁸ Nótese que en GI se encontraban matriculados 32 estudiantes, en GSC1 22 estudiantes y en GSC2 estaban matriculados un total de 31 estudiantes. Por tanto, forman parte de nuestro estudio el 56,3% del total de estudiantes matriculados en GI, el 36,4% de los matriculados en GSC1 y el 41,9% del total de estudiantes de GSC2.

	Sí	No
GI	3 16,7%	15 83,3%
GSC1	1 12,5%	7 87,5%
GSC2	2 15,4%	11 84,6%
Total	6 15,4%	33 84,6%

Tabla 12. Estudiantes de intercambio.

No obstante, como refleja la tabla anterior, contamos en GI con 3 estudiantes de intercambio. Una de ellos procede de la Universidad de Málaga y disfruta de una beca Séneca como parte del programa de movilidad entre universidades españolas SICUE. La segunda estudiante procede de la Civica Scuola Interpreti e Traduttori de Milán y disfruta de una ayuda de movilidad Erasmus. Por su parte, la tercera estudiante procede de la Universidad Estatal Lingüística de Moscú y se encuentra cursando el doble Grado en Traducción e Interpretación recientemente establecido entre la UGR y la citada universidad rusa. Es importante mencionar que mientras que las dos primeras estudiantes solo cursan parte de sus estudios en la UGR durante el curso académico 2016/2017, la estudiante procedente de la Universidad Lingüística de Moscú debe cursar un curso académico y un cuatrimestre en la UGR como parte del convenio citado, por lo que ya se encontraba matriculada en la UGR durante el segundo cuatrimestre del curso anterior (2015/2016). Por su parte, la única estudiante de intercambio de GSC1 procede de University of Glasgow, mientras que en GSC2 encontramos una estudiante de intercambio procedente de Herriot-Watt y otra procedente de la Università degli studi di Trieste.

8.1.4. Perfil lingüístico

Mediante las preguntas A4.1, A4.2 y A4.3 del cuestionario de inicio de asignatura pudimos determinar el perfil lingüístico de cada estudiante. Recordemos que en TEAB los estudiantes deben traducir desde el español al inglés, por lo que indicaremos a continuación qué posición ocupan estas lenguas en el perfil lingüístico de los estudiantes que conforman nuestra muestra:

	Español (A)- inglés (B)	Español (B)- inglés (A)	Español (B/C)- inglés (B/C)
GI	16 88,9%	0 0%	2 11,1%
GSC1	7 87,5%	0 0%	1 12,5%
GSC2	11 84,6%	1 7,7%	1 7,7%
Total	34 87,2%	1 2,6%	4 10,3%

Tabla 13. Perfil lingüístico en TEAB.

Como refleja la tabla anterior, la mayoría de los estudiantes de los tres grupos en los que desarrollamos nuestro estudio tienen como lengua A español y como lengua B inglés, por lo que traducen hacia su primera lengua extranjera en TEAB. Entre ellos se encuentran todos los estudiantes que cursan el Grado en TI en la UGR junto con la estudiante de la Universidad de Málaga que disfruta de una beca Séneca (8.4.1.3).

Es cierto que la denominación de la asignatura en la que desarrollamos nuestro estudio es Traducción Especializada AB, puesto que la mayoría de los estudiantes que la cursan traducen en esta asignatura de su lengua A a su lengua B, como ocurre también en el caso de nuestra muestra. No obstante, ello no impide que estudiantes con otro perfil lingüístico puedan cursarla. De hecho, contamos con 2 estudiantes en GI, 1 en GSC1 y 1 en GSC2 que traducen en TEAB entre dos lenguas extranjeras. Más concretamente, en GI encontramos a la estudiante que procede de la Civica Scuola Interpreti e Traduttori de Milán, cuya lengua A es el italiano, cuya lengua B es el español y cuya lengua C es el inglés, por lo que durante TEAB trabaja de su primera lengua extranjera a su segunda lengua extranjera. Es este también el caso de la estudiante de este grupo que procede de la Universidad Estatal Lingüística de Moscú (lengua A ruso, lengua B español, lengua C inglés). La única estudiante de intercambio de GSC1 (University of Glasgow) traduce también entre dos lenguas extranjeras, en este caso de su lengua C (español) a su lengua B (inglés), dado que su lengua A es el ruso. Por último, en GSC2 encontramos una estudiante (procedente de Herriot-Watt) cuya lengua A es el inglés y cuya lengua B es el español, por lo que traduce durante TEAB a su lengua A. Asimismo, contamos con otra estudiante (procedente de la Università degli studi di Trieste) cuya lengua A es el italiano, cuya lengua B es el español y que tiene como lengua C inglés, por lo que, al igual que la estudiante de GI que procede de Italia, trabaja durante TEAB de su primera lengua extranjera a su segunda lengua extranjera.

8.1.5. Asignaturas de traducción especializada cursadas con anterioridad a TEAB

Puesto que la experiencia directa (TSC), es decir, el aprendizaje de la traducción³⁹ puede repercutir en las creencias de autoeficacia del estudiantado, estimamos relevante recopilar datos sobre la experiencia académica previa de los estudiantes de nuestra muestra con respecto a la traducción especializada, es decir, sobre si habían cursado o no asignaturas de traducción especializada antes de comenzar TEAB, así como sobre el grado de especialización de dichas asignaturas. Como refleja la tabla siguiente, el porcentaje de estudiantes de cada grupo que ha cursado alguna asignatura de traducción especializada (independientemente del nivel de especialización que implique) antes de comenzar TEAB es similar en los tres grupos (77,8% en GI, 75% en GSC1 y 76,9% en GSC2):

³⁹ De acuerdo los resultados obtenidos en los grupos de discusión que organizamos en la primera fase de nuestro estudio empírico, el aprendizaje de la traducción es una de las fuentes principales de las creencias de autoeficacia de los estudiantes participantes (capítulo 5).

	No se ha cursado ninguna	Introducción a la traducción especializada ⁴⁰	Introducción + otras asignaturas con mayor grado de especialización
GI	4 22,2%	4 22,2%	10 55,6%
GSC1	2 25%	3 37,5%	3 37,5%
GSC2	3 23,1%	7 53,8%	3 23,1%
Total	9 23,1%	14 35,9%	16 41%

Tabla 14. Experiencia académica previa a TEAB en traducción especializada.

No obstante, sí encontramos diferencias entre el porcentaje de estudiantes que solo han cursado una asignatura de introducción a la traducción especializada (22,2% en GI, 37,5% en GSC1 y 53,8% en GSC2) y el correspondiente a los que, además, han cursado otras asignaturas optativas con mayor grado de especialización, siendo mayor este último porcentaje en GI (55,6%) que en GSC1 (37,5%) y en GSC2 (23,1%). A este respecto conviene recordar que aunque el plan de estudios del Grado en TI de la UGR recomienda cursar TEBA antes de cursar TEAB y, solo tras superar estas dos asignaturas de introducción a la traducción especializada, cursar otras asignaturas optativas con mayor grado de especialización (como Traducción en Ciencia y Tecnología o Traducción en Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas), no todos los estudiantes siguen estas recomendaciones, razón por la cual encontramos las situaciones recogidas en la tabla anterior.

De forma más concreta, recogemos en la tabla que sigue las asignaturas de traducción especializada con mayor grado de especialización que han cursado 10 estudiantes de GI (55,6% del total grupal), 3 de GSC1 (37,5%) y 3 de GSC2 (23,1%). Los porcentajes siguientes son porcentajes válidos, es decir, se han calculado sobre el total de estudiantes que cursaron alguna asignatura de traducción con alto grado de especialización antes de comenzar TEAB:

	GI	GSC1	GSC2
Traducción en Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas (inglés-español)	3 30%	1 33,3%	2 66,7%
Traducción en Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas (español-inglés)	1 10%	0 0%	0 0%
Traducción en Ciencia y Tecnología (inglés-español)	4 40%	2 66,7%	1 33,3%

⁴⁰ TEBA en el caso de los estudiantes de la UGR y de la estudiante de la Universidad Estatal Lingüística de Moscú, que ya cursó el segundo cuatrimestre del curso académico 2015/2016 en la FTI. Traducción Jurídica y Socioeconómica BA-AB I (inglés-español/español-inglés) en el caso de la estudiante de la Universidad de Málaga y Traducción Especializada I (italiano-español/español-italiano) en el caso de la estudiante de la Università degli studi di Trieste. Se determinó que las asignaturas que habían cursado estas dos estudiantes de intercambio constituían una introducción a la traducción especializada tanto consultando la guía docente correspondiente como contactando por correo electrónico con las dos estudiantes implicadas.

Traducción en Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas (español-inglés) y Traducción en Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas (español-inglés)	1 10%	0 0%	0 0%
Traducción en Ciencia y Tecnología (inglés-español) y Traducción en Ciencia y (español-inglés)	1 10%	0 0%	0 0%
Total	10 100%	3 100%	3 100%

Tabla 15. Denominación de las asignaturas de traducción con alto grado de especialización cursadas antes que TEAB.

Como refleja la tabla anterior, de los estudiantes que, con anterioridad a TEAB, han cursado alguna asignatura de traducción con alto grado de especialización (10 en GI, 3 en GSC1 y 3 en GSC2), 8 de GI, los 3 de GSC1 y los 3 de GSC2 han cursado solo una asignatura de este tipo, mientras que 2 estudiantes de GI han cursado dos asignaturas (Traducción en Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas en ambas direcciones (inglés-español y español-inglés) y Traducción en Ciencia y Tecnología en ambas direcciones).

En cuanto a la direccionalidad de las asignaturas de traducción especializada cursadas en la combinación lingüística que nos ocupa (inglés-español/español-inglés), independientemente del nivel de especialización, comprobamos que todos los estudiantes que han cursado asignaturas de traducción especializada (77,8% en GI, 75% en GSC1 y 76,9% en GSC2, según la tabla anterior) lo han hecho en la dirección inglés-español, a excepción de la estudiante de la Università degli studi di Trieste (GSC2), que, como se ha indicado en una nota a pie de página anterior, lo hizo en la combinación lingüística italiano-español/español-italiano y en ambas direcciones. De todos ellos, 4 estudiantes de GI (22,2% del total grupal) han cursado también asignaturas de traducción especializada hacia el inglés (como lengua extranjera):

	Ninguna asignatura	Inglés-español		Español-inglés	
		Sí	No	Sí	No
GI	4 22,2%	14 77,8%	4 22,2%	4 ⁴¹ 22,2%	14 77,8%
GSC1	2 25%	6 75%	2 25%	0 0%	8 100%
GSC2	3 23,1%	9 69,2%	4 30,8%	0 0%	13 100%

Tabla 16. Direccionalidad de las asignaturas de traducción especializada cursadas con anterioridad a TEAB.

⁴¹ De ellos, 3 han cursado una asignatura de traducción especializada con un elevado grado de especialización del español al inglés en la UGR y la estudiante restante, que procede de la Universidad de Málaga, ha cursado Traducción Jurídica y Socioeconómica BA-AB I (inglés-español/español-inglés), que según la guía docente y la información que esta estudiante ofrece sobre la asignatura, equivaldría a una introducción a la traducción especializada en ambas direcciones.

A continuación nos centraremos en la frecuencia y el porcentaje de estudiantes que cursaron asignaturas de traducción especializada durante el cuatrimestre en el que desarrollamos nuestro estudio, es decir, durante el cuatrimestre en el que cursaban TEAB. Ello nos permitirá comprobar si existen o no diferencias entre GI, GSC1 y GSC2 en este sentido, diferencias que, de existir, deberemos tener en cuenta al analizar posteriormente posibles diferencias entre dichos grupos en lo que al desarrollo de las creencias de autoeficacia de los estudiantes se refiere.

8.1.6. Asignaturas de traducción especializada cursadas al mismo tiempo que TEAB

Según el diseño del plan de estudios del Grado en TI de la UGR, durante el cuatrimestre en el que cursaban TEAB los estudiantes tenían la posibilidad de cursar otras asignaturas optativas de traducción especializada con mayor grado de especialización. Puesto que la asignatura de introducción a la traducción especializada inglés-español (TEBA) se imparte en el segundo cuatrimestre, aquellos estudiantes que no la hubieran cursado con anterioridad debían esperar al cuatrimestre siguiente para hacerlo.

Como se recoge en la tabla que sigue, la mayoría de los estudiantes en GI, GSC1 y GSC2 no cursan otras asignaturas de traducción especializada con elevado grado de especialización al mismo tiempo que cursaban TEAB. Como puede observarse, estos tres porcentajes son muy similares (77,2% en GI, 75% en GSC1 y 76,9% en GSC2):

	No se cursaba ninguna asignatura	Sí se cursaban otras asignaturas de traducción especializada
GI	13 77,2%	5 27,8%
GSC1	6 75%	2 25%
GSC2	10 76,9%	3 23,1%
Total	29 74,4%	10 25,6%

Tabla 17. Asignaturas de traducción especializada cursadas al mismo tiempo que TEAB.

En lo que respecta a la direccionalidad, los estudiantes que cursan otras asignaturas de traducción con mayor grado de especialización que TEAB al mismo tiempo que esta asignatura lo hacen en la dirección inglés-español. Concretamente, 4 de los 5 estudiantes de GI que cursan asignaturas de este tipo durante el cuatrimestre en el que desarrollamos nuestro estudio cursan Traducción en Ciencia y Tecnología (inglés-español) y el estudiante restante cursa Traducción en Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas (inglés-español). En GSC1 los 2 estudiantes cursan Traducción en Ciencia y Tecnología (inglés-español), al igual que los 3 estudiantes de GSC2. Los 2 estudiantes de GSC1 y los 3 de GSC2 no habían cursado asignaturas con elevado grado de especialización antes de comenzar TEAB y, por lo tanto, la asignatura indicada es la

única asignatura de traducción con elevado grado de especialización que cursan. Es este también el caso de 2 de los 5 estudiantes de GI, mientras que los 3 restantes ya habían cursado una asignatura con elevado grado de especialización antes de comenzar TEAB. Más específicamente, 2 de estos 3 estudiantes finalizan el cuatrimestre habiendo cursado, además de TEBA y TEAB, Traducción en Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas (inglés-español) (antes de comenzar TEAB) y Traducción en Ciencia y Tecnología (inglés-español) (durante el cuatrimestre). El tercer estudiante cuenta en su expediente con Traducción en Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas (español-inglés) (antes de TEAB) y Traducción en Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas (inglés-español) (al mismo tiempo que TEAB).

De acuerdo con todo lo anterior y a modo de recapitulación presentamos en la tabla que sigue la experiencia académica en traducción especializada con la que cuentan los estudiantes que conforman nuestra muestra. Más concretamente, la siguiente tabla recoge la frecuencia y el porcentaje de estudiantes para quienes TEAB ha sido el primer y único contacto con la traducción especializada, aquellos cuya experiencia en traducción especializada consiste en haber cursado tanto TEAB como TEBA, es decir, asignaturas de introducción a la traducción especializada en la dirección español-inglés (TEAB) e inglés-español (TEBA), y la frecuencia y el porcentaje de estudiantes que, además, han cursado asignaturas de traducción especializada con mayor grado de especialización:

	Solo TEAB	TEAB + introducción a la traducción especializada inglés-español (ej. TEBA)	Introducción⁴² + otras asignaturas con mayor grado de especialización
GI	3 16,7%	3 16,7%	12 66,7%
GSC1	1 12,5%	2 25%	5 62,5%
GSC2	3 23,1%	4 30,8%	6 46,2%
Total	7 17,9%	9 23,1%	23 59%

Tabla 18. Experiencia académica en traducción especializada al finalizar el cuatrimestre en el que desarrollamos nuestro estudio.

De acuerdo con la tabla anterior, el porcentaje de estudiantes para quienes TEAB es el primer y único contacto con la traducción especializada en GI y GSC1 es similar (16,7% y 12,5%, respectivamente), mientras que el correspondiente a GSC2 es ligeramente superior (23,1%). De igual modo, apenas existe diferencia entre el porcentaje de estudiantes que, además de las asignaturas de introducción a la traducción especializada TEAB y TEBA (o equivalentes en el caso de los estudiantes de intercambio), finalizan TEAB con experiencia en otras asignaturas que conllevan mayor

⁴² Tanto TEBA o equivalentes como TEAB.

grado de especialización (66,7% en GI y 62,5% en GSC1). No obstante, este porcentaje se reduce al 46,2% en GSC2. Ahora bien, esta experiencia en asignaturas con elevado grado de especialización se reduce a una asignatura en el caso de todos los estudiantes de GSC1 y GSC2 que las cursan y de la mayoría de los estudiantes de GI que lo hacen:

	Una asignatura	Dos asignaturas	NP
GI	9 50%	3 16,7%	6 33,3%
GSC1	5 62,5%	0 0%	3 37,5%
GSC2	6 46,2%	0 0%	7 53,8%
Total	20 51,3%	3 7,7%	16 41%

Tabla 19. Número de asignaturas con elevado grado de especialización cursadas hasta el momento en el que finaliza TEAB.

A continuación analizaremos el perfil de nuestra muestra según la realización de prácticas laborales antes de y/o durante el cuatrimestre en el que desarrollamos nuestro estudio.

8.1.7. Realización de prácticas laborales

Ningún estudiante de nuestra muestra había realizado prácticas laborales antes de comenzar TEAB y durante el cuatrimestre en el que participaban en nuestro estudio ningún estudiante de GSC1 y GSC2 y la inmensa mayoría de GI (94,4%) tampoco adquirieron este tipo de experiencia. Un solo estudiante de GI (5,6% del total grupal) comenzó a realizar prácticas durante el cuatrimestre, concretamente en diciembre de 2016. Realizó sus prácticas en Idiomas iTrad, empresa para la que debía realizar traducciones de textos jurídicos, científicos y turísticos del inglés al español y del español al inglés. El contrato en prácticas se extendía durante seis meses.

No debe sorprendernos el elevado porcentaje de estudiantes que no han realizado prácticas durante el Grado en TI si tenemos en cuenta que se encuentran comenzando el cuarto curso de esta titulación, que, además, no contempla en su plan de estudios la compleción de prácticas laborales. A este respecto cabe traer a colación la percepción de los estudiantes participantes en los grupos de discusión organizados en la primera fase de nuestro estudio empírico (capítulo 5), que subrayaban la importancia de incorporar al plan de estudios las prácticas laborales para poder adquirir experiencia en una situación real y desarrollar así sus creencias de autoeficacia.

8.1.8. Experiencia laboral

A la hora de decidir la experiencia laboral que puede considerarse como tal, seguimos a Calvo (2009: 365), que indica que es importante “discriminar la relevancia real de dichas experiencias y poder decidir convenientemente si son lo suficientemente representativas”. Es por ello que en las preguntas A7.1 y A8.1 del cuestionario de inicio

y del de fin de asignatura pedimos a los estudiantes que indicaran tanto el tipo de experiencia laboral con la que contaban como su duración y las actividades desarrolladas. Habida cuenta de esta información seguimos a Calvo (2009: 365) y resolvimos considerar como experiencia laboral relevante aquella que tenía una duración superior a un mes y, en el caso de que se tratara de traducciones esporádicas que los estudiantes realizaban sin darse de alta como autónomos, consideramos solo el caso de estudiantes que indicaban cierta regularidad en la realización de dichos encargos (al menos, dos encargos al mes). De este modo, no consideramos, por ejemplo, la experiencia laboral de aquellos estudiantes que habían realizado una traducción puntual para algún familiar o conocido. En cuanto a la especialización de la experiencia laboral, resolvimos incluir tanto experiencia en traducción especializada como experiencia en otros ámbitos de la traducción, puesto que esta última también supone tratar con un cliente, demandar un precio o justificar las decisiones adoptadas en una situación real.

Habida cuenta de las especificaciones indicadas, obtuvimos los siguientes resultados:

	Experiencia laboral previa		Experiencia laboral durante el cuatrimestre	
	Sí	No	Sí	No
GI	2 11,1%	16 88,9%	0 0%	18 100%
GSC1	1 12,5%	7 87,5%	0 0%	8 100%
GSC2	2 15,4%	11 84,6%	0 0%	13 100%

Tabla 20. Experiencia laboral previa y mientras se cursaba TEAB.

Como refleja la tabla anterior, ningún estudiante adquirió experiencia laboral durante el cuatrimestre en el que cursaban TEAB. Asimismo, podemos comprobar que el porcentaje de estudiantes que sí contaba con experiencia laboral antes de comenzar TEAB es similar en los tres grupos (11,1% en GI, 12,5% en GSC1 y 15,4% en GSC2). Se trata en todos los casos de estudiantes con lengua A español.

Más concretamente, en GI contamos con una estudiante que indica haber trabajado como traductora voluntaria para una editorial traduciendo cuentos infantiles del inglés al español durante dos años, así como con otro estudiante que durante tres meses ha traducido artículos sobre medicina del inglés al español para la revista *Archivos de Medicina Universitaria*, una revista hecha por y para estudiantes en la que colaboran la Academia de Alumnos Internos de la Facultad de Medicina junto con estudiantes de la FTI de la UGR. En GSC1 contamos con una estudiante que durante un mes ha prestado sus servicios de forma voluntaria a un hotel, del que ha traducido su página web, el menú y diversos folletos informativos del español al inglés. Finalmente, en GSC2 contamos con una estudiante que durante seis meses ha traducido artículos sobre medicina del inglés al español para la revista anteriormente citada y con otra estudiante que ha ejercido como traductora voluntaria durante un mes como parte de la iniciativa

PerMondo, a través de la cual ha traducido para diversas ONG una audioguía y dos artículos científicos del inglés al español.

Antes de cerrar este apartado, estimamos conveniente presentar la tabla que sigue, en la que se recogen, a modo de resumen, la frecuencia y el porcentaje de estudiantes de cada grupo que cuentan o no con experiencia laboral o con experiencia en prácticas al finalizar el cuatrimestre en el que cursamos nuestro estudio:

	Sí	No
GI	3 16,7%	15 (83,3%)
GSC1	1 12,5%	7 87,5%
GSC2	2 15,4%	11 84,6%

Tabla 21. Experiencia laboral o en prácticas al finalizar TEAB.

Como refleja la tabla anterior, el porcentaje de estudiantes que han tenido algún tipo de experiencia laboral o han realizado prácticas es similar en los tres grupos en los que desarrollamos nuestro estudio.

8.1.9. Recapitulación

En los apartados anteriores:

- Hemos podido conocer el perfil de los estudiantes que conforman nuestra muestra tanto total como grupal con respecto a variables como el sexo, la edad, la dirección en la que trabajan en TEAB según su perfil lingüístico, la experiencia académica en traducción especializada con la que cuentan, así como la experiencia laboral o en prácticas que presentan.

De este modo, sabemos ahora que:

- En los tres grupos en los que desarrollamos nuestro estudio nuestra muestra está conformada en su mayoría por mujeres y por estudiantes cuya edad no supera los 22 años.
- La mayoría de los estudiantes de nuestra muestra pertenecen a la UGR (83,3% en GI, 87,5% en GSC1 y 84,6% en GSC2).
- Un elevado porcentaje de estudiantes en GI (88,9%), GSC1 (87,5%) y GSC2 (84,6%) traducen durante TEAB desde el español, que constituye su lengua A, hacia el inglés, que constituye su lengua B.
- En lo que respecta a la experiencia académica de los estudiantes en traducción especializada:

- El porcentaje de estudiantes que *antes de comenzar TEAB* ya habían cursado alguna asignatura de traducción especializada es similar en los tres grupos (77,8% en GI, 75% en GSC1 y 76,9% en GSC2), si bien el de aquellos que además de cursar una asignatura de introducción a la traducción especializada han cursado asignaturas con mayor grado de especialización es mayor en GI (55,6%) que en GSC1 (37,5%) y GSC2 (23,1%).
 - *Durante el cuatrimestre*, el porcentaje de estudiantes que cursan una asignatura con elevado grado de especialización en la dirección inglés-español es reducido y similar en los tres grupos (27,8% en GI, 25% en GSC1 y 23,1% en GSC2).
 - *Al finalizar el cuatrimestre*, algo más de la mitad de los estudiantes de GI (66,7%) y GSC1 (62,5%) cuentan con experiencia en traducción especializada con elevado grado de especialización, mientras que para un reducido porcentaje de estudiantes (16,7% en GI y 12,5% en GSC1) TEAB es su primer y único contacto con la traducción especializada. Sin embargo, en GSC2 este último porcentaje es ligeramente superior (23,1%) y, por tanto, el porcentaje de estudiantes que han cursado asignaturas de traducción especializada con elevado grado de especialización es inferior que el correspondiente a los otros dos grupos (46,2%).
 - No obstante, debemos tener en cuenta que la experiencia en traducción con elevado grado de especialización de los estudiantes de nuestra muestra se reduce en la mayoría de los casos a haber cursado una sola asignatura de este tipo. En cuanto a la direccionalidad de las asignaturas cursadas, solo 4 estudiantes de GI (22,2% del total grupal) habían cursado una asignatura de traducción especializada hacia el inglés antes de comenzar TEAB y ningún estudiante lo hace durante el cuatrimestre en el que cursan TEAB.
- La gran mayoría de los estudiantes de nuestra muestra (94,4% en GI y 100% en GSC1 y GSC2) no han realizado prácticas laborales antes de o durante el cuatrimestre que nos ocupa. Solo 1 estudiante de GI (5,6%) realiza prácticas al tiempo que cursa TEAB. De forma similar, la mayoría de los estudiantes carecen de experiencia laboral antes de comenzar TEAB (88,9% en GI, 87,5% en GSC1 y 84,6% en GSC2) y ningún estudiante adquiere esta experiencia mientras cursa dicha asignatura.

A continuación presentaremos los resultados que ha arrojado la sección B de nuestro cuestionario (tanto de inicio como de fin de asignatura) sobre el desarrollo que han experimentado o no las creencias de autoeficacia de los estudiantes de cada grupo. Ello nos permitirá identificar semejanzas y diferencias entre estos tres grupos. En el capítulo 10, una vez presentados todos los resultados obtenidos mediante las distintas técnicas de recopilación de datos a las que hemos recurrido en esta tesis doctoral, interpretaremos las semejanzas y diferencias que detectemos a la luz de las prácticas que han influido (o no) en las creencias de autoeficacia de los estudiantes que conforman nuestra muestra,

según su percepción, y tomaremos en consideración los resultados aquí presentados sobre el perfil del estudiantado.

8.2. Análisis de los resultados recopilados mediante la sección B del cuestionario: percepciones sobre la CT

En este apartado presentaremos los resultados que ha arrojado la sección B del cuestionario que diseñamos en el marco de la presente investigación. Dicha sección está destinada a medir las creencias de autoeficacia del estudiantado para traducir, concretamente en la combinación lingüística inglés-español/español-inglés. Recordemos que esta sección está constituida por la escala de creencias de autoeficacia que diseñamos y validamos como parte de la presente tesis doctoral. Esta escala está formada por 25 ítems con cuatro opciones de respuesta que reflejan el grado de acuerdo o desacuerdo con cada uno de los ítems⁴³, que miden la percepción del estudiantado sobre las capacidades que poseen como traductores, identificadas de acuerdo con el modelo de CT de Kelly (1999, 2002, 2005, 2007).

Se presentarán los resultados obtenidos para cada uno de los ítems de la escala, si bien estos se han agrupado según la competencia a la que pertenecen de acuerdo con el modelo citado. Debemos también mencionar que los ítems negativos de la escala (5, 9, 10, 14, 20, 21 y 22), que tenían como fin mantener la atención de los estudiantes al completar este instrumento de medida, se han transformado en este punto en ítems positivos para facilitar el análisis y la comprensión de los resultados. Para ello, hemos sustituido la forma verbal *Me cuesta* por *Soy capaz de* y, de acuerdo con ello, hemos invertido los porcentajes obtenidos. De esta forma, el correspondiente a la opción “totalmente de acuerdo” cuando el ítem comenzaba por *Me cuesta*, corresponde ahora que el ítem comienza por *Soy capaz de* a la opción “totalmente en desacuerdo”.

Los resultados aquí presentados nos permitirán detectar similitudes y diferencias en cuanto al desarrollo que han experimentado a lo largo de TEAB las creencias de autoeficacia de los estudiantes de cada uno de los tres grupos en los que desarrollamos nuestro estudio (GI, GSC1 y GSC2). Comenzaremos analizando aquellos resultados referentes al desarrollo que han experimentado (o no) las creencias de autoeficacia de los estudiantes de GI, GSC1 y GSC2 sobre su competencia comunicativa y textual.

8.2.1. Creencias de autoeficacia con respecto a la competencia comunicativa y textual

En la tabla que sigue se recogen los porcentajes obtenidos en GI, GSC1 y GSC2 para los ítems 1, 2, 3 y 4 de nuestra escala, que corresponden a la percepción del estudiantado sobre su competencia comunicativa y textual tanto al comienzo de TEAB como al finalizar el cuatrimestre:

⁴³ El valor 1 corresponde a la opción “totalmente en desacuerdo”, el valor 2 a la opción “en desacuerdo”, el valor 3 a la opción “de acuerdo” y el valor 4 a la opción “totalmente de acuerdo”.

		Comienzo de la asignatura				Final de la asignatura			
		1	2	3	4	1	2	3	4
1. Soy capaz de comprender sin problemas un texto especializado en español	GI	0 0%	2 11,1%	10 55,6%	6 33,3%	0 0%	0 0%	14 77,8%	4 22,2%
	GSC1	0 0%	1 12,5%	3 37,5%	4 50%	0 0%	0 0%	6 75%	2 25%
	GSC2	0 0%	0 0%	6 46,2%	7 53,8%	0 0%	1 7,7%	4 30,8%	8 61,5%
2. Soy capaz de comprender sin problemas un texto especializado en inglés	GI	0 0%	4 22,2%	13 72,2%	1 5,6%	0 0%	3 16,7%	13 72,2%	2 11,1%
	GSC1	0 0%	0 0%	6 75%	2 25%	0 0%	0 0%	7 87,5%	1 12,5%
	GSC2	0 0%	1 7,7%	9 69,2%	3 23,1%	0 0%	1 7,7%	9 69,2%	3 23,1%
3. Soy capaz de redactar un texto especializado en español	GI	0 0%	4 22,2%	11 61,1%	3 16,7%	0 0%	4 22,2%	13 72,2%	1 5,6%
	GSC1	0 0%	2 25%	5 62,5%	1 12,5%	0 0%	2 25%	5 62,5%	1 12,5%
	GSC2	0 0%	2 15,4%	8 61,5%	3 23,1%	1 7,7%	1 7,7%	5 38,5%	6 46,2%
4. Soy capaz de redactar un texto especializado en inglés	GI	1 5,6%	7 38,9%	10 55,6%	0 0%	0 0%	2 22,2%	14 77,8%	0 0%
	GSC1	1 12,5%	3 37,5%	4 50%	0 0%	0 0%	4 50%	4 50%	0 0%
	GSC2	1 7,7%	3 23,1%	8 61,5%	1 7,7%	0 0%	0 0%	10 76,9%	3 23,1%

Tabla 22. Creencias de autoeficacia (competencia comunicativa y textual).

En cuanto a los resultados que ha arrojado el **ítem 1**, al comienzo de la asignatura el 88,9% de GI y el 87,5% de GSC1 se consideran capaces de comprender sin problemas un texto especializado en español, porcentaje que aumenta en ambos casos al 100% al final de TEAB. En GSC2, el porcentaje de estudiantes que se consideran capaces de desempeñar la actividad citada disminuye ligeramente de un 100% al comienzo de TEAB a un 92,3% al final. En el capítulo 10 retomaremos estos resultados y los interpretaremos a la luz de los resultados que presentaremos en los capítulos que siguen.

Con respecto al **ítem 2**, apenas existen diferencias entre las medidas recogidas al comienzo y al final del cuatrimestre en el que desarrollamos nuestro estudio. Más concretamente, en GI el 77,8% de los estudiantes se consideran capaces de comprender sin problemas un texto especializado en inglés al comienzo de este periodo, porcentaje que aumenta 5,6 puntos (1 estudiante) hasta un 83,3% al final del cuatrimestre. En GSC1 y GSC2 el porcentaje de estudiantes que se consideran capaces de desempeñar esta tarea al principio y al final de la asignatura se mantiene constante (87,5% y 100%, respectivamente). De forma similar, no se observan diferencias en el porcentaje de estudiantes que en GI (77,8%), GSC1 (75%) y GSC2 (84,6%) se consideran capaces de redactar un texto especializado en español (**ítem 3**) al comienzo y al final del cuatrimestre en el que desarrollamos nuestro estudio. Cabe señalar que ninguno de los estudiantes que se consideran incapaces de redactar textos especializados en español (4

en GI, 2 en GSC1 y 2 en GSC2) cursa alguna asignatura de traducción especializada durante este periodo. No obstante, en tanto que se trata de dos ítems que no se relacionan directamente con la dirección de la asignatura en la que desarrollamos nuestro estudio (español-inglés) indagaremos en estos resultados en futuros estudios y no en la presente investigación por motivos de extensión.

En cuanto al ítem 4, se observa un incremento notable del porcentaje de estudiantes de GI (22,2 puntos) y de GSC2 (30,8 puntos) que se consideran capaces de redactar textos especializados en inglés entre el comienzo y el final de la asignatura. Sin embargo, este porcentaje permanece constante en GSC1 (50%). En el capítulo 10 profundizaremos en las prácticas docentes que han podido repercutir en la diferencia detectada a este respecto.

8.2.2. Creencias de autoeficacia con respecto a la competencia cultural e intercultural

La tabla siguiente recoge los porcentajes obtenidos tanto al comienzo como al final de TEAB en cada uno de los grupos de esta asignatura para el ítem 5, referente a la percepción del estudiantado sobre su competencia cultural e intercultural:

		Comienzo de la asignatura				Final de la asignatura			
		1	2	3	4	1	2	3	4
5. Soy capaz de identificar problemas derivados de las diferencias culturales entre la cultura origen y la cultura meta	GI	0 0%	4 22,2%	8 44,4%	6 33,3%	1 5,6%	2 11,1%	12 66,7%	3 16,7%
	GSC1	2 25%	0 0%	5 62,5%	1 12,2%	0 0%	0 0%	6 75%	2 25%
	GSC2	0 0%	2 15,4%	7 53,8%	4 30,8%	0 0%	2 15,4%	9 69,2%	2 15,4%

Tabla 23. Creencias de autoeficacia (competencia cultural e intercultural).

En lo que respecta al ítem 5, al comienzo de la asignatura un 77,8% de los estudiantes de GI se consideran capaces de identificar problemas derivados de las diferencias culturales entre la cultura origen y la cultura meta, porcentaje que asciende ligeramente (5,6 puntos) al final de la asignatura al 83,4%. En GSC1, este aumento es de 25 puntos, ya que el 75% de los estudiantes se consideran capaces de identificar problemas culturales al comienzo del cuatrimestre en el que desarrollamos nuestro estudio y el 100% al final de este periodo. En GSC2 nos encontramos una situación similar a la descrita para GI. De este modo, el porcentaje de estudiantes que se consideran capaces de identificar problemas culturales se mantiene constante durante el cuatrimestre (84,6%). No disponemos de datos que nos permitan arrojar luz a estos resultados, en parte debido a que se trata de una capacidad que se pone en práctica en cualquier asignatura de traducción o experiencia laboral o en prácticas, independientemente de su grado de especialización o de su combinación lingüística, por lo que la confianza que se posee en ella ha podido verse influida por experiencias académicas y/o laborales o en

prácticas sobre las que no versa esta investigación (recordemos nos centramos en la traducción especializada en la combinación lingüística inglés-español y, más concretamente, en la dirección español-inglés). Por ello, será la confianza en la capacidad para solucionar problemas culturales un posible objeto de estudio de investigaciones posteriores.

8.2.3. Creencias de autoeficacia con respecto a la competencia instrumental y/o profesional

Se presentan en la tabla de contingencia que sigue los porcentajes obtenidos tanto al comienzo como al final del cuatrimestre en cada uno de los grupos de nuestro estudio para los ítems 6 a 11, que miden la percepción del estudiantado sobre su competencia instrumental y/o profesional:

		Comienzo de la asignatura				Final de la asignatura			
		1	2	3	4	1	2	3	4
6. Soy capaz de buscar la documentación necesaria para realizar una traducción	GI	0 0%	4 22,2%	9 50%	5 27,8%	0 0%	1 5,6%	12 66,7%	5 27,8%
	GSC1	0 0%	3 37,5%	4 50%	1 12,5%	0 0%	0 0%	5 62,5%	3 37,5%
	GSC2	0 0%	0 0%	4 30,8%	9 69,2%	0 0%	0 0%	6 46,2%	7 53,8%
7. Soy capaz de utilizar fuentes de documentación especializadas	GI	0 0%	4 22,2%	8 44,4%	6 33,3%	0 0%	2 11,1%	11 61,1%	5 27,8%
	GSC1	1 12,5%	2 25%	3 37,5%	2 25%	0 0%	1 12,5%	4 50%	3 37,5%
	GSC2	0 0%	2 15,4%	6 46,2%	5 38,5%	0 0%	0 0%	7 53,8%	6 46,2%
8. Soy capaz de distinguir fuentes de documentación fiables de aquellas que no lo son	GI	0 0%	1 5,6%	10 55,6%	7 38,9%	0 0%	1 5,6%	9 50%	8 44,4%
	GSC1	0 0%	1 12,5%	3 37,5%	4 50%	0 0%	0 0%	4 50%	4 50%
	GSC2	0 0%	1 7,7%	7 53,8%	5 38,5%	0 0%	0 0%	8 61,5%	5 38,5%
9. Soy capaz de encontrar la terminología adecuada	GI	0 0%	7 38,9%	10 55,6%	1 5,6%	1 5,6%	2 11,1%	13 72,2%	2 11,1%
	GSC1	2 25%	2 25%	4 50%	0 0%	1 12,5%	4 50%	2 25%	1 12,5%
	GSC2	0 0%	6 46,2%	6 46,2%	1 7,7%	0 0%	3 23,1%	8 61,5%	2 15,4%

10. Soy capaz de manejar procesadores de texto	GI	0 0%	1 5,6%	8 44,4%	9 50%	0 0%	0 0%	6 33,3%	12 66,7%
	GSC1	0 0%	2 25%	2 25%	4 50%	0 0%	1 12,5%	2 25%	5 62,5%
	GSC2	0 0%	1 7,7%	5 38,5%	7 53,8%	0 0%	0 0%	4 30,8%	9 69,2%
11. Soy capaz de manejar programas de traducción asistida por ordenador ⁴⁴	GI	5 27,8%	4 22,2%	7 38,9%	2 11,1%	3 16,7%	3 16,7%	10 55,6%	2 11,1%
	GSC1	1 12,5%	3 37,5%	3 37,5%	1 12,5%	1 12,5%	4 50,0%	3 37,5%	0 0%
	GSC2	2 15,4%	2 15,4%	7 53,8%	2 15,4%	1 7,7%	3 23,1%	7 53,8%	2 15,4%

Tabla 24. Creencias de autoeficacia (competencia instrumental y/o profesional).

Con respecto al **ítem 6**, el porcentaje de estudiantes que se consideran capaces de buscar la documentación necesaria para realizar una traducción aumenta de un 77,8% a un 94,5% en GI (16,7 puntos) y de un 62,5% a un 100% (37,5 puntos) en GSC1, mientras que en GSC2 la totalidad de los estudiantes se consideran capaces de desempeñar esta actividad tanto al comienzo como al final de la asignatura. Debemos tener en cuenta que en este desarrollo puede influir cualquier asignatura cursada durante el cuatrimestre en el que desarrollamos nuestro estudio, así como la experiencia no académica que se haya adquirido, y no solamente la experiencia académica (asignaturas) o profesional (prácticas o experiencia laboral) relacionada con la traducción especializada y con la combinación lingüística que nos ocupa.

En cuanto al **ítem 7**, al comenzar la asignatura el 77,7% de los estudiantes de GI se consideraban capaces de utilizar fuentes de documentación especializadas, porcentaje que asciende al 88,9% al finalizar la asignatura. En GSC1 y GSC2 observamos también un aumento del porcentaje de estudiantes que al comienzo del cuatrimestre en el que desarrollamos nuestro estudio se consideran capaces de emplear fuentes de documentación especializadas (62,5% en GSC1 y 84,6% en GSC2) y el correspondiente a los estudiantes que se juzgan capaces de hacerlo al final de TEAB (87,5% en GSC1 y 100% en GSC2). En el capítulo 10 retomaremos estos resultados y los interpretaremos a la luz del resto de resultados que hemos recopilado en esta investigación doctoral.

En lo que respecta al **ítem 8**, un elevado porcentaje de estudiantes en los tres grupos (94,5% en GI, 87,5% en GSC1 y 92,3% en GSC2) se consideran capaces de distinguir fuentes de documentación fiables de otras que no lo son al comienzo del cuatrimestre en

⁴⁴ Como puede comprobarse en nuestro cuestionario, en la redacción de estos dos ítems se incluyeron ejemplos de procesadores de textos y de programas de traducción asistida por ordenador. Para reducir lo máximo posible el espacio que ocupa la tabla anterior, no se han incluido dichos ejemplos. La redacción completa del ítem 10 es “Soy capaz de manejar procesadores de texto (por ejemplo, Microsoft Office Word)” y el ítem 11 lee como sigue: “Soy capaz de manejar programas de traducción asistida por ordenador (por ejemplo, SDL Trados Studio, Omega T u otros)”.

el que desarrollamos nuestro estudio. Al final del cuatrimestre, este porcentaje se mantiene constante en GI, donde sí se observa un ligero aumento de 5,6 puntos (1 estudiante) en el porcentaje de estudiantes se consideran totalmente capaces de llevar a cabo la tarea mencionada (opción “totalmente de acuerdo”). En GSC1 y GSC2 el porcentaje registrado al comienzo de la asignatura aumenta al 100% (12,5%, 1 estudiante en GSC1; 7,7 puntos, 1 estudiante en GSC2). De nuevo debemos ser cautos a la hora de interpretar los resultados presentados, puesto que la capacidad para distinguir fuentes de documentación fiables de otras que no lo son se pone en práctica no solo en asignaturas de traducción especializada, que sí contemplamos en nuestro cuestionario, sino en cualquier asignatura de traducción de cualquier combinación lingüística y direccionalidad.

De acuerdo con los resultados que ha arrojado el **ítem 9**, en GI y en GSC2 se produce un aumento de 22,1 puntos y 23 puntos respectivamente en el porcentaje de estudiantes que se consideran capaces de encontrar la terminología adecuada. Por el contrario, en GSC1 se ha registrado un descenso de 12,5 puntos en dicho porcentaje. En capítulos posteriores profundizaremos en esta diferencia habida cuenta de la influencia que las prácticas implementadas en cada grupo han tenido en las creencias de autoeficacia de los estudiantes.

En cuanto al **ítem 10**, el 94,4% de los estudiantes de GI, el 75% de GSC1 y el 92,3% de GSC2 se consideran capaces de manejar procesadores de texto al comienzo de la asignatura, mientras que al finalizar el cuatrimestre, los porcentajes indicados aumentan al 100% en GI y GSC2, y al 87,5% en GSC1. De este modo, solo 1 estudiante de GSC1 se considera incapaz de manejar procesadores de texto al finalizar el cuatrimestre en el que desarrollamos nuestro estudio. Puesto que no incluye información al respecto en las preguntas abiertas del cuestionario y puesto que no participa en los grupos de discusión post-asignatura desconocemos las dificultades que encuentra al tener que emplear este tipo de programas.

Los resultados recopilados mediante el **ítem 11** revelan que el porcentaje de estudiantes que se consideran capaces de manejar programas de traducción asistida por ordenador aumenta del 50% al 66,7% en GI, mientras que en GSC1 disminuye del 50% al 37,5% y en GSC2 se mantiene constante en un 69,2%. Cabe especificar que durante TEAB los estudiantes de nuestra muestra no tuvieron que trabajar con este tipo de programas, por lo que el incremento detectado en GI y la disminución registrada en GSC1 pueden relacionarse con la experiencia en las asignaturas Informática y/o Recursos Informáticos para la Traducción y la Interpretación⁴⁵. No obstante, por limitaciones de espacio y por no disponer de datos adicionales al respecto no profundizaremos aquí en este aspecto, si

⁴⁵ Informática es una asignatura obligatoria que se imparte en el segundo curso de la titulación, si bien es posible que aquellos estudiantes que se encontraran disfrutando de una ayuda Erasmus en el curso anterior la estuvieran cursando al mismo tiempo que TEAB. Por su parte, Recursos informáticos para la Traducción y la Interpretación es una asignatura optativa que los estudiantes podrían estar cursando al mismo tiempo que TEAB.

bien podrá ser objeto de estudio en investigaciones desarrolladas por la investigadora en el futuro.

8.2.4. Creencias de autoeficacia con respecto a la competencia interpersonal

La tabla siguiente recoge los porcentajes obtenidos al comienzo y al final de TEAB en cada uno de los grupos que forman parte de nuestro estudio para los ítems 12 a 17, destinados a medir la confianza del estudiantado en su competencia interpersonal:

		Comienzo de la asignatura				Final de la asignatura			
		1	2	3	4	1	2	3	4
12. Soy capaz de trabajar con otros participantes en el proceso traductor ⁴⁶	GI	0 0%	2 11,1%	9 50%	7 38,9%	0 0%	0 0%	9 50%	9 50%
	GSC1	0 0%	1 12,5%	6 75%	1 12,5%	0 0%	0 0%	3 37,5%	5 62,5%
	GSC2	0 0%	1 7,7%	8 61,5%	4 30,8%	0 0%	0 0%	5 38,5%	8 61,5%
13. Soy capaz de obtener información especializada mediante la consulta a expertos en otras áreas del saber	GI	0 0,0%	4 22,2%	10 55,6%	4 22,2%	0 0%	3 16,7%	12 66,7%	3 16,7%
	GSC1	1 12,5%	0 0%	3 37,5%	4 50%	1 12,5%	3 37,5%	3 37,5%	1 12,5%
	GSC2	0 0%	3 23,1%	6 46,2%	4 30,8%	0 0%	1 7,7%	9 69,2%	3 23,1%
14. Soy capaz de organizar y distribuir el trabajo entre mis compañeros ⁴⁷	GI	0 0%	7 38,9%	8 44,4%	3 16,7%	0 0%	1 5,6%	12 66,7%	5 27,8%
	GSC1	1 12,5%	1 12,5%	4 50%	2 25%	0 0%	0 0%	5 62,5%	3 37,5%
	GSC2	0 0%	2 15,4%	6 46,2%	5 38,5%	0 0%	2 15,4%	6 46,2%	5 38,5%

⁴⁶ La redacción de este ítem se ha simplificado por motivos de espacio. Su redacción original es “Soy capaz de trabajar con otros participantes en el proceso traductor, como documentalistas, terminólogos o revisores”.

⁴⁷ Ítem simplificado por razones de espacio. Su redacción completa, una vez transformado en un ítem positivo, es “Cuando trabajo en equipo soy capaz de organizar y distribuir el trabajo entre mis compañeros”.

15. Soy capaz de encargarme de que mis compañeros realicen su trabajo de acuerdo con las fechas establecidas ⁴⁸	GI	0 0%	9 50%	6 33,3%	3 16,7%	0 0%	3 16,7%	11 61,1%	4 22,2%
	GSC1	0 0%	3 37,5%	1 12,5%	4 50%	0 0%	1 12,5%	4 50%	3 37,5%
	GSC2	0 0%	5 38,5%	7 53,8%	1 7,7%	0 0%	5 38,5%	7 53,8%	1 7,7%
16. Soy capaz de negociar con el cliente fechas de entrega factibles	GI	0 0%	6 33,3%	12 66,7%	0 0%	0 0%	6 33,3%	11 61,1%	1 5,6%
	GSC1	1 12,5%	2 25%	5 62,5%	0 0%	1 12,5%	2 25%	5 62,5%	0 0%
	GSC2	0 0%	5 38,5%	8 61,5%	0 0%	0 0%	5 38,5%	8 61,5%	0 0%
17. Soy capaz de justificar mis decisiones de traducción ante el cliente	GI	0 0%	2 11,1%	11 61,1%	5 27,8%	0 0%	0 0%	11 61,1%	7 38,9%
	GSC1	0 0%	2 25%	4 50%	2 25%	0 0%	2 25%	4 50%	2 25%
	GSC2	0 0%	1 7,7%	10 76,9%	2 15,4%	0 0%	1 7,7%	5 38,5%	7 53,8%

Tabla 25. Creencias de autoeficacia (competencia interpersonal).

Los porcentajes obtenidos para el **ítem 12** reflejan que las creencias de autoeficacia del estudiantado a la hora de trabajar con otros participantes en el proceso traductor se han desarrollado a lo largo de la asignatura en los tres grupos, en tanto que, mientras que al comienzo de TEAB un 16,7% de los estudiantes de GI, un 12,5% de GSC1 y un 7,7% de los estudiantes de GSC2 no se consideraban capaces de trabajar con otros participantes en el proceso traductor, al final de la asignatura el 100% de los estudiantes de los tres grupos se consideran capaces de hacerlo. Profundizaremos en las prácticas que han podido influir en este desarrollo en el capítulo 10, una vez presentados todos los resultados recopilados mediante las distintas técnicas que aplicamos en nuestro estudio.

En cuanto al **ítem 13**, en GI y en GSC2 el porcentaje de estudiantes que se consideran capaces de obtener información especializada mediante la consulta a expertos en otras áreas del saber aumenta 5,6 puntos (de un 77,8% a un 83,4%) en el primer caso y 15,4 puntos (de un 77% a un 92,3%) en el segundo. Por el contrario, en GSC1 se ha registrado un descenso en el porcentaje de estudiantes que se consideran capaces de desempeñar dicha actividad entre el comienzo (87,5%) y el final (50%) del cuatrimestre en el que desarrollamos nuestro estudio. De acuerdo con la TSC, este descenso puede

⁴⁸ Ítem simplificado por razones de espacio. Su redacción original es “Cuando trabajo en equipo soy capaz de encargarme de que todos mis compañeros realicen su trabajo de acuerdo con las fechas establecidas”.

estar relacionado con el hecho de que hayan vivido una experiencia negativa al contactar con expertos en otras áreas del saber. Asimismo, podría estar relacionado con una carencia de conocimientos temáticos que les impida confiar en su capacidad para exponer de forma clara los aspectos sobre los que necesitan obtener información especializada o para comprender la información recibida. No obstante, puesto que mediante ninguna de las técnicas de investigación aplicadas en nuestra investigación se han recopilado datos referentes a la consulta a expertos en otras áreas del saber y a la confianza que se posee o no para recurrir a dichos expertos y obtener de ellos la información que se necesite, deberemos indagar en este y otros aspectos en futuros estudios.

Asimismo, con respecto al **ítem 14**, el porcentaje de estudiantes que se consideran capaces de organizar y distribuir el trabajo entre el resto de miembros del equipo aumenta del 61,1% al 94,4% en GI y del 75% al 100% en GSC1. Sin embargo, en GSC2 este porcentaje se mantiene constante (84,6%). De forma similar, los resultados que ha arrojado el **ítem 15** indican que el porcentaje de estudiantes que se consideran capaces de encargarse de que sus compañeros de equipo cumplan con el trabajo que se les ha asignado aumenta 33,3 puntos en GI (de un 50% a un 83,3%) y 25 puntos en GSC1 (de un 62,5% a un 87,5%), mientras que se mantiene constante en GSC2 (61,5%). En capítulos posteriores indagaremos en las razones de esta diferencia.

En cuanto al trato con el cliente, no se han producido cambios en el porcentaje de estudiantes que se consideran capaces de negociar con el cliente fechas de entregas factibles (**ítem 16**) (66,7% en GI, 62,5% en GSC1 y 61,5% en GSC2). El único cambio detectado corresponde a 1 estudiante de GI que escoge la opción “de acuerdo” al comienzo del cuatrimestre y “totalmente de acuerdo” al final de este periodo. Es el único estudiante que realiza prácticas relacionadas con la traducción especializada español-inglés durante el cuatrimestre en el que desarrollamos nuestro estudio (8.1.7).

Siguiendo con la relación con el cliente y de acuerdo con los resultados obtenidos para el **ítem 17**, en GI el 88,9% de los estudiantes se consideran capaces de justificar sus decisiones de traducción ante el cliente al comienzo de la asignatura, porcentaje que aumenta al final de la asignatura hasta el 100%. En GSC1 no se ha detectado ninguna variación en los porcentajes obtenidos mediante el cuestionario de inicio y de fin de asignatura con respecto a este ítem, mientras que GSC2 el porcentaje de estudiantes que se consideran capaces de justificar sus decisiones de traducción ante el cliente se mantiene constante en un 92,3%, si bien se ha registrado un aumento notable (30,4 puntos) en el porcentaje de estudiantes que se consideran totalmente capaces de hacerlo (opción “totalmente de acuerdo”) (15,4% al comienzo de TEAB, 53,8% al final). En el capítulo 10 arrojaremos luz a estas diferencias habida cuenta de las prácticas implementadas en cada grupo y de la influencia que, de acuerdo con los resultados que expondremos en apartados posteriores, han ejercido (o no) en las creencias de autoeficacia de los estudiantes.

8.2.5. Creencias de autoeficacia con respecto a la competencia estratégica

Se presentan en la tabla que sigue los resultados obtenidos en cada uno de los grupos de nuestro estudio al comienzo y al final de TEAB para los ítems 18 a 23, que corresponden a la percepción del estudiantado sobre su competencia estratégica:

		Comienzo de la asignatura				Final de la asignatura			
		1	2	3	4	1	2	3	4
18. Soy capaz de identificar los problemas que plantea una traducción	GI	0 0%	0 0%	11 61,1%	7 38,9%	0 0%	1 5,6%	12 66,7%	5 27,8%
	GSC1	0 0%	1 12,5%	5 62,5%	2 25%	0 0%	0 0%	5 62,5%	3 37,5%
	GSC2	0 0%	1 7,7%	9 69,2%	3 23,1%	0 0%	1 7,7%	6 46,2%	6 46,2%
19. Soy capaz de aplicar las estrategias adecuadas para resolver los problemas de traducción en función del encargo	GI	0 0%	4 22,2%	9 50%	5 27,8%	0 0%	2 11,1%	14 77,8%	2 11,1%
	GSC1	0 0%	1 12,5%	7 87,5%	0 0%	0 0%	5 62,5%	3 37,5%	0 0%
	GSC2	0 0%	1 7,7%	9 69,2%	3 23,1%	0 0%	0 0%	9 69,2%	4 30,8%
20. Soy capaz de organizarme y respetar las fechas de entrega establecidas para cada traducción.	GI	2 11,1%	0 0%	9 50%	7 38,9%	0 0%	1 5,6%	8 44,4%	9 50%
	GSC1	0 0%	0 0%	2 25%	6 75%	0 0%	0 0%	3 37,5%	5 62,5%
	GSC2	1 7,7%	1 7,7%	5 38,5%	6 46,2%	0 0%	0 0%	8 61,5%	5 38,5%
21. Soy capaz de identificar los errores de una traducción cuando la reviso.	GI	0 0%	6 33,3%	10 55,6%	2 11,1%	1 5,6%	1 5,6%	12 66,7%	4 22,2%
	GSC1	0 0%	2 25%	5 62,5%	1 12,5%	1 12,5%	3 37,5%	4 50%	0 0%
	GSC2	0 0%	3 23,1%	6 46,2%	4 30,8%	0 0%	1 7,7%	8 61,5%	4 30,8%
22. Soy capaz de evaluar la calidad de mis traducciones.	GI	0 0%	8 44,4%	8 44,4%	2 11,1%	1 5,6%	6 33,3%	9 50%	2 11,1%
	GSC1	0 0%	3 37,5%	3 37,5%	2 25%	1 12,5%	3 37,5%	4 50%	0 0%
	GSC2	1 7,7%	3 23,1%	6 46,2%	3 23,1%	1 7,7%	2 15,4%	7 53,8%	3 23,1%

23. Soy capaz de decidir en cada momento del proceso traductor qué pasos debo dar para solucionar los problemas que surjan.	GI	0 0%	5 27,8%	12 66,7%	1 5,6%	0 0%	3 16,7%	14 77,8%	1 5,6%
	GSC1	0 0%	2 25%	5 62,5%	1 12,5%	1 12,5%	0 0%	6 75%	1 12,5%
	GSC2	0 0%	5 38,5%	8 61,5%	0 0%	0 0%	1 7,7%	10 76,9%	2 15,4%

Tabla 26. Creencias de autoeficacia (competencia estratégica).

Los resultados que ha arrojado el **ítem 18** revelan que al comienzo del cuatrimestre en el que desarrollamos nuestro estudio la totalidad de los estudiantes de GI y la gran mayoría de GSC1 (87,5%) y GSC2 (92,3%) se consideran capaces de identificar los problemas que plantea una traducción. Al final del cuatrimestre, el porcentaje indicado para GI disminuye ligeramente a un 94,4%, el correspondiente a GSC1 aumenta al 100% y el registrado para GSC2 se mantiene constante en un 92,3%. No obstante, el porcentaje de estudiantes de este grupo que se decantan por la opción “totalmente de acuerdo” con el ítem indicado aumenta 23,1 puntos del comienzo (23,1%) al final del cuatrimestre (46,2%). No disponemos de resultados adicionales, obtenidos mediante alguna de las diversas técnicas de investigación que hemos aplicado en esta investigación, que nos permitan interpretar estos porcentajes en apartados posteriores, por lo que el desarrollo de la confianza de futuros traductores para identificar problemas de traducción podría constituir una futura línea de investigación.

Con respecto al **ítem 19**, el porcentaje de estudiantes que se consideran capaces de resolver problemas de traducción aplicando las estrategias adecuadas según el encargo, se incrementa en GI de un 77,8% a un 88,9% a lo largo del cuatrimestre en el que desarrollamos nuestro estudio. De forma similar, este porcentaje aumenta en GSC2 de un 93,2% a un 100%. Sin embargo, en GSC1 hemos registrado un descenso de 50 puntos en el porcentaje de estudiantes que se consideran capaces de desempeñar la actividad que nos ocupa al comienzo (87,5%) y al final de TEAB (37,5%). En el capítulo 10 interpretaremos el incremento detectado en GI y GSC2 frente al descenso que se ha producido en GSC1 habida cuenta de las prácticas implementadas en cada uno de estos grupos y del modo en el que influyen (o no) en las creencias de autoeficacia de los estudiantes.

Los resultados obtenidos para el **ítem 20** revelan que el porcentaje de estudiantes de GI que se consideran capaces de organizarse para respetar las fechas de entrega establecidas aumenta del 88,9% al 94,4%, de forma que solo 1 estudiante se considera incapaz de lograrlo. Este estudiante indica en una de las fichas de talón de Aquiles que completa que tiene “dificultades a la hora de organizar[s]e y poner en práctica un plan de trabajo”. En GSC1 todos los estudiantes se consideran capaces de organizarse para respetar las fechas de entrega tanto al comienzo como al final del cuatrimestre en el que desarrollamos nuestro estudio y en GSC2 el porcentaje de estudiantes que se consideran

capaces de lograrlo aumenta 15,4 puntos hasta alcanzar un 100% al final del cuatrimestre.

En cuanto al **ítem 21**, al comienzo de TEAB el 66,7% de los estudiantes de GI, el 75% de GSC1 y el 76,9% de GSC2 se consideran capaces de identificar los errores que contiene una traducción cuando la revisan. El porcentaje correspondiente a GI aumenta 22,2 puntos (88,9%) a lo largo de la asignatura y el registrado en GSC2 aumenta 15,5 puntos. Sin embargo, el correspondiente a GSC1 experimenta un descenso de 25 puntos y se sitúa en un 50% al final de TEAB. En capítulos posteriores arrojaremos luz a esta diferencia habida cuenta de los resultados obtenidos mediante la sección C de nuestro cuestionario, la observación en el aula y los grupos de discusión post-asignatura sobre las prácticas que influyen o no en las creencias de autoeficacia de los estudiantes de cada grupo y el modo en el que lo hacen.

En lo que respecta al **ítem 22**, el porcentaje de estudiantes que se consideran capaces de evaluar una traducción cuando la revisan apenas varía en los tres grupos en los que desarrollamos nuestro estudio entre el comienzo (55,5% en GI, 62,5% en GSC1 y 69,3% en GSC2) y el final de TEAB (61,1%, 50% y 76,9%, respectivamente). Cabe aquí recordar que, tal y como señala Lorenzo (1999, 2002), uno de los principales problemas a los que se enfrentan los traductores a la hora de traducir hacia una lengua extranjera reside en la dificultad de evaluar la calidad del producto final. Ello coincide con la percepción de los estudiantes que participaron en los grupos de discusión organizados en la primera fase de nuestro estudio, quienes reconocían que al traducir hacia una lengua extranjera nunca llegan a estar totalmente seguros de la calidad resultado. La escasa variación que hemos detectado en los porcentajes registrados entre el comienzo y el final de TEAB en las creencias de autoeficacia de los estudiantes para evaluar la calidad de sus traducciones podría guardar relación con esta percepción.

Finalmente, de acuerdo con los resultados que ha arrojado el **ítem 23**, el porcentaje de estudiantes que se consideran capaces de decidir en cada momento del proceso traductor qué pasos deben dar para solucionar los problemas que surjan aumenta 22,2 puntos en GI, 12,5 en GSC1 y 30,8 puntos en GSC2 entre el comienzo (66,7% en GI, 75% en GSC1 y 61,5% en GSC1) y el final del cuatrimestre en el que desarrollamos nuestro estudio (88,9% en GI, 87,5% en GSC1 y 92,3% en GSC2). No disponemos de resultados adicionales que nos permitan interpretar este incremento, si bien tomando en consideración la TSC de Bandura (1986, 1987, 1997), donde las creencias de autoeficacia ocupan una posición central, podríamos pensar que se relaciona con la experiencia directa, es decir, con la práctica de la traducción.

8.2.6. Creencias de autoeficacia para traducir textos especializados en el mercado laboral según la direccionalidad

La siguiente tabla recoge los porcentajes obtenidos en GI, GSC1 y GSC2 con respecto a los ítems 24 y 25 al comienzo y al final de TEAB. Se trata de dos ítems más generales que podrían englobar a todos los anteriores en tanto que se refieren a la confianza del

estudiantado en su capacidad para traducir textos especializados en el mercado laboral en la combinación lingüística inglés-español/español-inglés:

		Comienzo de la asignatura				Final de la asignatura			
		1	2	3	4	1	2	3	4
24. Soy capaz de traducir textos especializados en el mercado laboral desde el inglés al español	GI	1 5,6%	6 33,3%	8 44,4%	3 16,7%	0 0%	2 11,1%	12 66,7%	4 22,2%
	GSC1	0 0%	2 25%	3 37,5%	3 37,5%	0 0%	2 25%	5 62,5%	1 12,5%
	GSC2	0 0%	3 23,1%	9 69,2%	1 7,7%	0 0%	0 0%	9 69,2%	4 30,8%
25. Soy capaz de traducir textos especializados en el mercado laboral desde el español al inglés	GI	2 11,1%	7 38,9%	7 38,9%	2 11,1%	0 0%	8 44,4%	8 44,4%	2 11,1%
	GSC1	1 12,5%	5 62,5%	2 25%	0 0%	0 0%	6 75%	2 25%	0 0%
	GSC2	0 0%	4 30,8%	8 61,5%	1 7,7%	0 0%	2 15,4%	9 69,2%	2 15,4%

Tabla 27. Creencias de autoeficacia para traducir textos especializados profesionalmente según la direccionalidad.

En cuanto al **ítem 24**, el porcentaje de estudiantes que se consideran capaces de traducir textos en el mercado laboral del inglés al español aumenta de un 61,1% a un 88,9% en GI, de un 76,9% a un 100% en GSC2 y se mantiene constante en un 75% en GSC1.

En cuanto al **ítem 25**, el porcentaje de estudiantes que se consideran capaces de traducir textos especializados en el mercado laboral aumenta 5,5 puntos en GI (del 50% al comienzo de TEAB al 55,5% al final), se mantiene constante en GSC1 (25%) y aumenta 15,4 puntos en GSC2 (de un 69,2% a un 84,6%). Cabe destacar, además, que el porcentaje de estudiantes que se consideran capaces de traducir profesionalmente textos especializados hacia el inglés al finalizar TEAB es mucho más elevado en GSC2 (84,6%) que en los otros dos grupos (55,5% en GI y 37,5% en GSC1). En el capítulo 10 retomaremos este aspecto.

8.2.7. Recapitulación

En los apartados anteriores:

- Hemos presentado los resultados que ha arrojado la escala de creencias de autoeficacia (sección B de nuestro cuestionario) que diseñamos y validamos como parte de esta investigación doctoral y que distribuimos tanto al comienzo como al final de TEAB en los tres grupos en los que desarrollamos nuestro estudio (GI, GSC1, GSC2). Dichos resultados han revelado ciertas similitudes y diferencias entre dichos grupos en lo que al desarrollo (o ausencia del mismo) que han experimentado las creencias de autoeficacia de sus estudiantes:
 - o Más específicamente, hemos podido comprobar que el porcentaje de estudiantes que se consideran capaces de redactar textos especializados en

inglés ha aumentado notablemente en GI y GSC2 (22,2 puntos en GI y 30,8 en GSC2), mientras que se ha mantenido constante en GSC1 (50%). De forma similar, mientras que el porcentaje de estudiantes de GI que pasan de considerarse incapaces a considerarse capaces de justificar sus decisiones ante el cliente a lo largo de TEAB aumenta 11,1 puntos y el porcentaje de estudiantes de GSC2 que pasan de considerarse capaces a considerarse totalmente capaces de hacerlo aumenta 30,8 puntos, no se han detectado cambios en los porcentajes obtenidos en el ítem que nos ocupa (ítem 17) en GSC1.

- Hemos detectado también un aumento en el porcentaje de estudiantes de GI (22,1 puntos) y GSC2 (23 puntos) que confían en su capacidad para encontrar la terminología adecuada (especializada en el caso de TEAB), mientras que en GSC1 se ha producido un descenso de 12,5 puntos en dicho porcentaje. De igual modo, en GI y GSC2 aumenta el porcentaje de estudiantes que se consideran capaces de resolver problemas de traducción adecuadamente, mientras que este porcentaje disminuye en GSC1, tal y como sucede también con el porcentaje de estudiantes que se consideran capaces de identificar una traducción cuando la revisan (aumenta en GI y GSC2 y disminuye en GSC1).
- Otra de las diferencias detectadas se refiere a las creencias de autoeficacia de los estudiantes para organizar y distribuir el trabajo en los miembros de su equipo, de tal forma que el porcentaje de estudiantes que se considera capaz de desempeñar esta actividad aumenta notablemente en GI y GSC1 (33,3 puntos en GI y 25 en GSC1) entre el comienzo y el final de TEAB. Por el contrario, no varía en GSC2. Esta misma situación se repite en lo que respecta a las creencias de autoeficacia de los estudiantes para encargarse de que todos los miembros de su equipo cumplan con las tareas asumidas dentro del plazo establecido para ello.
- Entre las similitudes identificadas se encuentra el hecho de que en los tres grupos en los que desarrollamos nuestro estudio se ha producido un aumento en el porcentaje de estudiantes que confían en su capacidad para utilizar fuentes de documentación especializadas entre el comienzo y el final de TEAB (11,2 puntos en GI, 25 en GSC1 y 15,4 en GSC2). También ha aumentado en los tres grupos el porcentaje de estudiantes que se consideran capaces de trabajar con otros agentes del proceso traductor, que se sitúa en un 100% en los tres grupos que nos ocupan al final de TEAB.

En el capítulo 10 volveremos a retomar las diferencias y similitudes detectadas en cuanto al desarrollo o disminución de las creencias de autoeficacia de los estudiantes de cada grupo y las interpretaremos a la luz del resto de resultados que hemos recopilado como parte de esta tesis doctoral, especialmente a la luz de las prácticas implementadas

en GI, GSC1 y/o GSC2 y de la influencia que según los estudiantes han ejercido en sus creencias de autoeficacia, así como del modo en el que lo han hecho.

En los apartados que siguen presentaremos los resultados que ha arrojado la sección C de nuestro cuestionario sobre la opinión de los estudiantes con respecto a distintos aspectos de TEAB, entre los que se encuentran las prácticas implementadas en esta asignatura en cada uno de los grupos de nuestro estudio.

8.3. Análisis de los resultados recopilados mediante la sección C del cuestionario: percepciones sobre la asignatura

Presentaremos en este apartado los resultados que ha arrojado la tercera sección de nuestro instrumento de medida. Tanto en el cuestionario distribuido al comienzo de la asignatura TEAB como en el que se distribuyó al final del cuatrimestre correspondiente, esta sección incluía dos preguntas (C1 y C1.1) destinadas a conocer los sentimientos que la asignatura que nos ocupa despierta en los estudiantes, así como las razones por las que, en su opinión, experimentaban dichos sentimientos. Cabe especificar que no perseguíamos con estas dos preguntas profundizar en el estudio de las emociones del estudiantado de Traducción y su relación con las creencias de autoeficacia, línea en la que indagaremos en el futuro siguiendo los trabajos de Hubscher-Davidson (2013, 2016, 2018), Rojo y Ramos (2016, 2018) o Mansilla y González-Davies (2017). Por el contrario, con las preguntas citadas perseguíamos tratar de obtener información sobre el contexto en el que se produce o no el desarrollo de las creencias de autoeficacia de los estudiantes de nuestra muestra, es decir, aproximarnos a la asignatura TEAB, entre otros aspectos, a los sentimientos que puede despertar en los estudiantes y a las razones por las que provoca dichos sentimientos, lo cual nos permitiría tener en cuenta esta información a la hora de analizar e interpretar los resultados obtenidos en cuanto al desarrollo (o no) de las creencias de autoeficacia de los estudiantes. Debemos tener en cuenta que hasta el momento no se había llevado a cabo ningún estudio como el que aquí se presenta en el ámbito de la traducción, por lo que se hacía necesario estudiar el contexto que rodea a nuestro objeto de estudio con preguntas como las incluidas en esta tercera sección de nuestro cuestionario.

Además, el cuestionario distribuido al comienzo de TEAB incluye dos preguntas (C2 y C2.1) con las que perseguíamos conocer los aspectos de esta asignatura y de la traducción especializada que, en opinión de los estudiantes, hacen tambalear sus creencias de autoeficacia.

Por su parte, el cuestionario distribuido al final de TEAB incluye, junto a las preguntas C1 y C1.1, tres preguntas (C3, C4 y C4.1) que persiguen el objetivo de conocer la percepción de los estudiantes sobre los factores que han repercutido (o no) en sus creencias de autoeficacia a lo largo de TEAB. La pregunta C3 tiene como fin conocer la percepción del estudiantado sobre la influencia (positiva, negativa o nula) que diversas prácticas han ejercido en sus creencias de autoeficacia, así como la intensidad de esta influencia. Las preguntas C4 y C4.1 persiguen el objetivo de identificar otras prácticas que, además de las que se recogen en la pregunta anterior, hayan podido influir en las

creencias de autoeficacia del estudiantado a lo largo de esta asignatura. Asimismo, el cuestionario final comprende las preguntas C5 y C5.1, con las que se persigue identificar otros factores que a lo largo del cuatrimestre, y no solo en la asignatura TEAB, hayan repercutido en las creencias de autoeficacia del estudiantado, según la percepción de este colectivo. En el subapartado que sigue presentaremos los resultados obtenidos mediante la pregunta C1, es decir, analizaremos cómo se sentían los estudiantes que constituyen nuestra muestra tanto al comienzo como al final de TEAB.

8.3.1. Sentimientos al comienzo y al final de TEAB

En la pregunta C1 se presentaban siete opciones de respuesta mediante las que los estudiantes podían indicar cómo se sentían al inicio y al final de TEAB, escogiendo todas aquellas opciones que resultaran aplicables (“a)ilusionado/a”, “b) contento/a”, “c) asustado/a”, “d) inseguro/a”, “e) nervioso/a”, “f) orgulloso/a”, “g) otro (especificar)”⁴⁹).

A la hora de analizar y presentar los resultados obtenidos a través de esta pregunta hemos optado por agrupar dichas opciones de respuesta en dos categorías, según representen sentimientos positivos o negativos, lo que nos ha permitido posteriormente calcular la frecuencia y el porcentaje de estudiantes que seleccionan únicamente sentimientos positivos, solo sentimientos negativos o bien sentimientos pertenecientes a ambas categorías. Nuestra decisión se debe al hecho de que, de acuerdo con la TSC (Bandura 1986, 1987, 1997; capítulo 3), las creencias de autoeficacia escasas pueden traer consigo estados emocionales como la ansiedad, que en nuestro cuestionario se reflejaría en la opción “e) nervioso/a”⁵⁰ o incluso “g) otro (especificar)”. De hecho, 2 estudiantes que indican sentirse nerviosas al final de TEAB (una de ellas también al comienzo) explican que se debe a que no confían en su capacidad para traducir textos especializados. Asimismo, la opción “c) asustado/a” podría reflejar el miedo al fracaso que, de acuerdo con la teoría citada, puede guardar relación con escasas creencias de autoeficacia, que llevan a los individuos a evitar actividades o situaciones para las que no se sienten preparados. Por tanto, si bien al tratarse de una pregunta de respuesta múltiple podríamos tratar cada opción de respuesta como un ítem independiente (Huertas-Barros 2013: 316), ello complicaría la interpretación de los resultados y conduciría a conclusiones poco claras e informativas en este caso, dada la relación entre los sentimientos negativos ya expuesta. A modo de ejemplo, una disminución en el porcentaje de estudiantes que dicen sentirse inseguros al final de la asignatura, que, dependiendo de las razones de dicha disminución, podría apuntar a una disminución del porcentaje de estudiantes que dudan de sus capacidades para traducir; podría ir acompañada de un aumento en el porcentaje de estudiantes que se sienten asustados o nerviosos, lo que, como ya se ha explicado, podría apuntar a que se ha producido un aumento del número de estudiantes que dudan de sus capacidades como traductores.

⁴⁹ En el apartado 7.3.2 se especificó la literatura en la que nos basamos para incluir estas opciones de respuesta.

⁵⁰ De acuerdo con Sandín y Chorot (1995), la ansiedad se considera una reacción emocional anticipatoria consistente en sentimientos de tensión, aprensión, *nerviosismo* y preocupación que se acompañan por la activación del sistema nervioso autónomo simpático.

Además, tratar cada opción de respuesta como un ítem independiente nos impediría atisbar la tendencia general en cada grupo al comienzo y al final de la asignatura, es decir, identificar si predominan los estudiantes que experimentan sentimientos negativos, positivos o ambos al comenzar y al finalizar TEAB.

Cabe señalar, además, que los sentimientos indicados para la opción “g) Otro (especificar)” se han clasificado como sentimientos positivos o negativos cuando no existía duda de la connotación positiva o negativa del sentimiento. De este modo, dos estudiantes indican al final de la asignatura sentirse “con más confianza” y una tercera específica que se siente “satisfecha”, respuestas que se han contabilizado como sentimientos positivos. Sin embargo, al comienzo de TEAB dos estudiantes indican sentirse “normal” porque se trata de una asignatura más. Dado que ello podría interpretarse como una falta de motivación para el aprendizaje o como la ausencia de sentimientos negativos, hemos decidido no clasificar estas respuestas dentro de una de las dos categorías indicadas, sino presentar el porcentaje correspondiente en una categoría aparte (“Otro: normal”). De acuerdo con lo anterior, en la tabla que sigue se presenta la frecuencia y el porcentaje de estudiantes, según el grupo al que pertenecen, que han escogido opciones de respuesta que representan únicamente sentimientos positivos, sentimientos negativos o bien sentimientos pertenecientes a ambas categorías al comienzo y al final de TEAB. Asimismo, para quienes escogen sentimientos positivos y negativos, se indica si entre sus respuestas predominan los primeros, los segundos o si han elegido el mismo número de sentimientos positivos y negativos, con el fin de identificar también en este sentido posibles cambios entre el comienzo y el final de la asignatura⁵¹:

		GI		GSC1		GSC2	
		Inicio TEAB	Final TEAB	Inicio TEAB	Final TEAB	Inicio TEAB	Final TEAB
Positivos		6 33,3%	8 44,4%	1 12,5%	2 25%	4 30,8%	8 61,5%
Negativos		4 22,2%	6 33,3%	4 50%	3 37,5%	3 23,1%	0 0%
Ambos	+ = -	7 38,8%	3 16,7%	3 37,5%	2 25%	3 23,1%	2 15,4%
	+ > -	0 0%	1 5,6%	0 0%	1 12,5%	1 7,7%	3 23,1%
	- > +	1 5,6%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%
Normal		0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	2 15,4%	0 0%

Tabla 28. Sentimientos hacia TEAB al comienzo y al final de la asignatura por grupos.

⁵¹ De los estudiantes que escogen el mismo número de sentimientos positivos y negativos, un estudiante selecciona dos sentimientos de cada categoría mientras que el resto seleccionan un sentimiento positivo y otro negativo. Los que escogen un mayor número de sentimientos de un tipo que de otro seleccionan en todos los casos dos opciones de respuesta del tipo de sentimientos predominante y una opción de la categoría de sentimientos opuesta.

Como refleja la tabla anterior, al comienzo de la asignatura predominan en GI los estudiantes que experimentan tanto sentimientos positivos como negativos (44,4%, de los que predominan los que escogen el mismo número de un tipo que de otro), seguidos de los estudiantes que experimentan únicamente sentimientos positivos (33,3%). Al final de la asignatura, el porcentaje más elevado corresponde a los estudiantes que experimentan solamente sentimientos positivos (44,4%), si bien el porcentaje correspondiente a los estudiantes que escogen únicamente sentimientos negativos se incrementa en la misma medida (de un 22,2% a un 33,3%).

En GSC1 el porcentaje más elevado al comienzo de TEAB corresponde a los estudiantes que experimentan solo sentimientos negativos (50%), seguidos del 37,5% que experimentan ambos tipos de sentimientos (mismo número de un tipo que de otro). Al final de TEAB, el porcentaje correspondiente a aquellos estudiantes que experimentan solamente sentimientos negativos disminuye en 12,5 puntos (37,5%), si bien sigue siendo el más elevado de los tres grupos en lo que a sentimientos negativos se refiere, y es igual al correspondiente a los estudiantes de este grupo que experimentan sentimientos tanto positivos como negativos al final de la asignatura.

En GSC2 al inicio de TEAB el porcentaje de estudiantes que experimentan sentimientos positivos es igual al de aquellos que experimentan tanto sentimientos positivos como negativos (30,8%). Cabe mencionar, además, que en este grupo encontramos dos estudiantes que indican sentirse “normal” al comenzar TEAB porque se trata de una asignatura más. En palabras de uno de ellos: “No me emociona pero tampoco me desagrada, simplemente es una asignatura más que me aportará conocimiento y experiencia”.

Al final de la asignatura, el porcentaje correspondiente a aquellos estudiantes que experimentan únicamente sentimientos positivos se incrementa notablemente (30,7 puntos) y alcanza un 61,5%, siendo este el más elevado en los tres grupos para este tipo de sentimientos. Además, el porcentaje correspondiente a aquellos estudiantes que finalizan TEAB solamente con sentimientos negativos se reduce a lo largo de la asignatura de un 23,1% a un 0%. Por su parte, el porcentaje de estudiantes que experimentan tanto sentimientos positivos como negativos aumenta de un 30,8% a un 38,5%, incremento que corresponde a los estudiantes que escogen más sentimientos positivos que negativos. El siguiente gráfico recoge de manera más visual los resultados presentados:

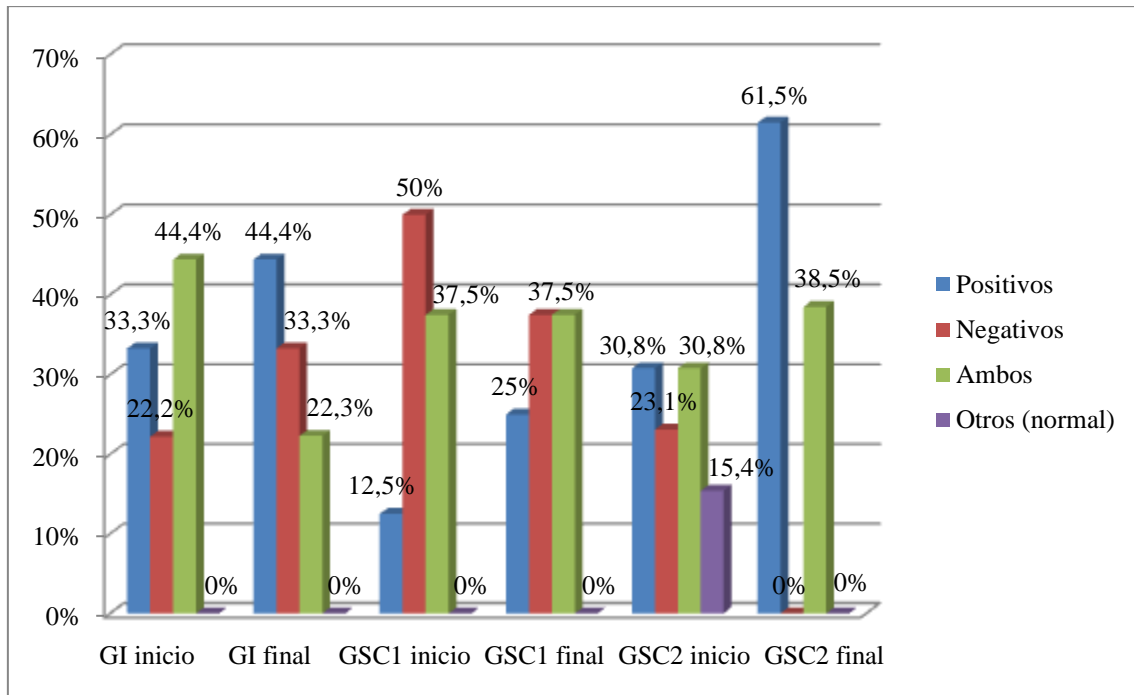


Gráfico 3. Sentimientos que experimentan los estudiantes de cada grupo al comienzo y al final de TEAB.

8.3.1.1. Razones por las que los estudiantes experimentan sentimientos positivos al comienzo de TEAB

Con el objetivo de completar desde una perspectiva cualitativa los datos cuantitativos presentados y poder *comprender* así por qué los estudiantes de nuestra muestra se sienten de un modo u otro al comienzo y al final de TEAB, incluimos en los dos cuestionarios distribuidos en esta asignatura la pregunta C1.1, de respuesta abierta. Tras la lectura analítica e interpretativa de las respuestas cualitativas obtenidas, estas se categorizaron siguiendo un procedimiento inductivo (a partir de las respuestas recogidas) y se codificaron. En la tabla que sigue se presentan las razones por las que los estudiantes que experimentan sentimientos positivos al comenzar TEAB (independientemente de que solo experimenten sentimientos positivos o también negativos) se sienten de este modo. La tabla que sigue recoge dichas razones, así como la frecuencia de estudiantes de cada grupo que las ha mencionado y el porcentaje grupal y total correspondiente, calculados sobre los estudiantes que experimentan dicho tipo de sentimientos (14 estudiantes de GI, 4 de GSC1 y 8 de GSC2, como se ha expuesto en la tabla 28):

	GI Inicio TEAB	GSC1 Inicio TEAB	GSC2 Inicio TEAB	Total
Oportunidad de aprendizaje	7 50%	2 50%	4 50%	13 50%
Falta de experiencia en traducción especializada	3 21,4%	0 0%	2 25%	5 19,2%
Falta de experiencia en traducción hacia la lengua B/C (inglés)	0 0%	1 25%	0 0%	1 3,8%
Gusto por la traducción especializada	2 14,3%	1 25%	0 0%	3 11,5%
Gusto por la traducción al inglés	1 7,1%	1 25%	1 12,5%	3 11,5%
Profesorado	1 7,1%	0 0%	0 0%	1 3,8%
Plan de trabajo abordable	0 0%	0 0%	1 12,5%	1 3,8%
Metodología y sistema de evaluación	0 0%	0 0%	1 12,5%	1 3,8%
NS/NC	1 7,1%	0 0%	0 0%	1 3,8%

Tabla 29. Razones que llevan a los estudiantes a experimentar sentimientos positivos al comienzo de TEAB.

Resulta favorable desde el punto de vista de la formación de traductores que el motivo principal por el que TEAB despierta sentimientos positivos en el 50% de los estudiantes de cada grupo que al comenzar la asignatura experimentan este tipo de sentimientos reside en que conciben la asignatura como una oportunidad de aprendizaje, lo que parece indicar que nos encontramos con estudiantes cuya motivación es intrínseca. En palabras de los estudiantes: “Me apasiona la idea de profundizar en la traducción de textos especializados a un idioma que no es mi lengua materna [...]” (estudiante de GSC2) o “Creo que esta asignatura nos va a aportar conocimientos muy relevantes, relacionados no solo con la traducción en sí, sino, además, con campos de especialidad desconocidos para mí” (estudiante de GSC1).

De igual modo, la falta de experiencia previa (tanto en el ámbito académico como profesional) relacionada con la traducción especializada no solo despierta en los estudiantes sentimientos negativos, como se expondrá en párrafos posteriores, sino que también los lleva a enfrentarse a TEAB con ilusión, alegría y/u orgullo al poder iniciar su formación en este sentido. En palabras de uno de los estudiantes: “Tengo ganas de cursarla porque no hice nada parecido el año pasado, puesto que estuve de Erasmus [...]” (estudiante de GSC2). La falta de experiencia previa se convierte así en la segunda razón más referida por los estudiantes de GI (21,4%) y GSC2 (25%), lo que corresponde al 19,2% de los estudiantes que experimentan sentimientos positivos al comenzar TEAB. No obstante, conviene recordar que 9 estudiantes del total muestral carecen de experiencia en traducción especializada al comenzar TEAB (8.1.5), por lo que podemos afirmar que para el 55,6% de los estudiantes para quienes TEAB

constituye el primer contacto con la traducción especializada este hecho despierta sentimientos positivos (75% en GI, 0% en GSC1 y 66,7% en GSC2). De forma similar, 1 estudiante de GSC1, que carece de experiencia en la traducción hacia su lengua B, señala igualmente que este hecho lo lleva a comenzar TEAB contento y orgulloso.

Además, el 11,5% de los estudiantes que experimentan sentimientos positivos al comenzar TEAB explican que se debe a que les “gusta la traducción especializada” (2 estudiantes de GI y 1 de GSC1) y otro 11,5% de los estudiantes (1 estudiante de cada grupo) señalan que les gusta traducir hacia el inglés. De ellos, solo la estudiante de GSC2 tiene inglés que como lengua A, mientras que los 2 estudiantes restantes tienen inglés como lengua B. Finalmente, 1 estudiante de GI indica que le gusta dar clase con PI (con quien ha cursado otras asignaturas con anterioridad) y otro estudiante de este grupo no explica por qué experimenta sentimientos positivos (NS/NC), mientras que 1 estudiante de GSC2 explica que el plan de trabajo le parece “abordable y práctico” y otro estudiante de este grupo señala que le parece adecuado que “la metodología sea principalmente práctica y que no se base la evaluación en un único examen”.

El siguiente gráfico recoge de manera más visual la frecuencia y el porcentaje de estudiantes que mencionan cada una de las razones anteriores, donde se aprecia claramente que los principales motivos por los que los estudiantes comienzan TEAB con sentimientos positivos guardan relación con su motivación intrínseca (oportunidad de aprendizaje, falta de experiencia y gusto por la traducción especializada y por la traducción hacia el inglés):

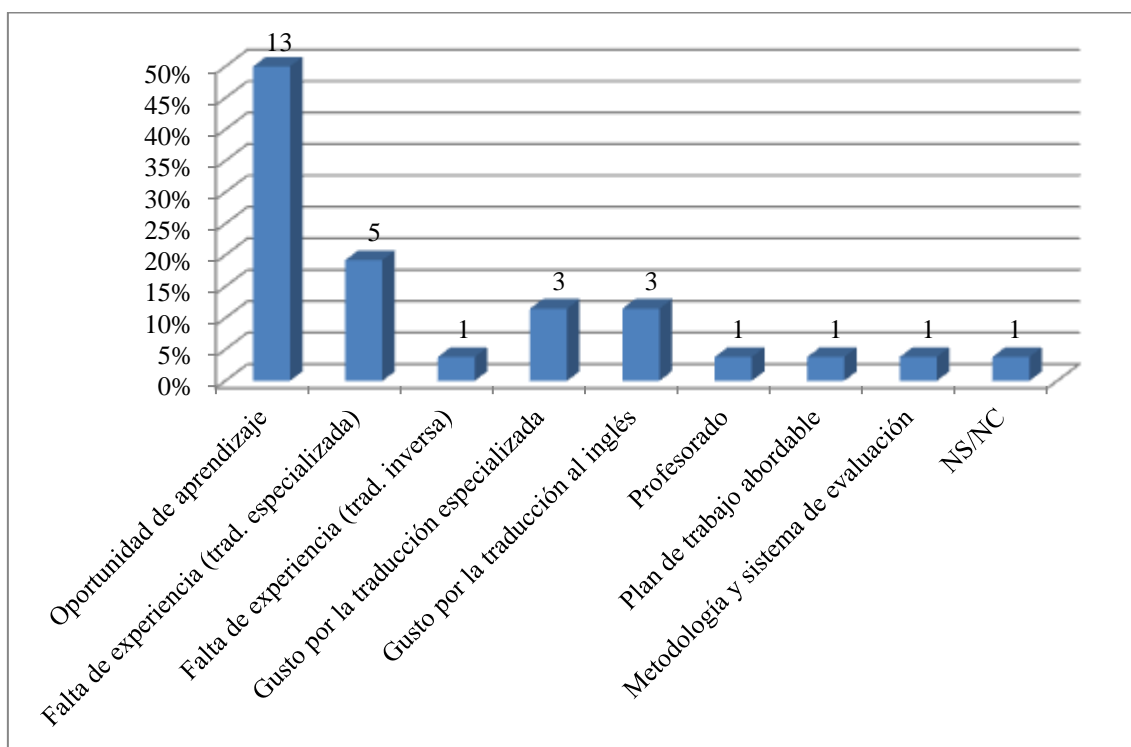


Gráfico 4. Razones por las que los estudiantes experimentan sentimientos positivos al comienzo de TEAB.

8.3.1.2. Razones por las que los estudiantes experimentan sentimientos negativos al comienzo de TEAB

En cuanto a las razones que llevan a los estudiantes a experimentar sentimientos negativos al comenzar TEAB (12 en GI, 7 en GSC1 y 7 en GSC2), destaca la complejidad de los contenidos (por relacionarse con ámbitos especializados del saber) y la dificultad que supone traducir hacia una lengua extranjera (inglés):

	GI Inicio TEAB	GSC1 Inicio TEAB	GSC2 Inicio TEAB	Total
Complejidad de los contenidos ⁵²	5 41,7%	2 28,6%	1 14,3%	8 30,8%
Complejidad de la traducción hacia la lengua B/C (inglés)	5 41,7%	2 28,6%	1 14,3%	8 30,8%
Falta de experiencia en traducción especializada	4 33,3%	0 0%	2 28,6%	6 23,1%
Falta de experiencia en traducción especializada hacia la lengua B/C (inglés)	2 16,7%	1 14,3%	0 0%	3 11,5%
Miedo al fracaso	1 8,3%	1 14,3%	1 14,3%	3 11,5%
Traducción entre lenguas extranjeras	1 8,3%	1 14,3%	1 14,3%	3 11,5%
Desconocimiento de los discursos especializados	1 8,3%	0 0%	1 14,3%	2 7,7%
Redacción en lengua B/C (inglés)	0 0%	1 14,3%	1 14,3%	2 7,7%
Falta de competencia temática que dificulta la comprensión	0 0%	0 0%	1 14,3%	1 3,8%
Se siente incapaz de traducir textos especializados	0 0%	1 14,3%	0 0%	1 3,8%
Plan de trabajo exigente	1 8,3%	0 0%	0 0%	1 3,8%
Expectativas poco claras	0 0%	1 14,3%	0 0%	1 3,8%

Tabla 30. Razones que llevan a los estudiantes a experimentar sentimientos negativos al comienzo de TEAB.

Como refleja la tabla anterior, el 30,8% de los estudiantes que experimentan sentimientos negativos al inicio de TEAB explican que se debe a la complejidad que supone traducir textos especializados, siendo mayor este porcentaje entre los estudiantes de GI (41,7%) que en los otros dos grupos (28,6% en GSC1 y 14,3% en GSC2). Ello puede guardar relación con el hecho de que en GI el porcentaje de estudiantes que al comenzar TEAB ya habían cursado asignaturas de traducción especializada con mayor grado de especialización y, por tanto, pueden ser más conscientes de las dificultades que

⁵² Nótese que con “complejidad de los contenidos” los estudiantes no se refieren a los materiales empleados en la asignatura, sino a la complejidad que supone la traducción de textos especializados por su relación con ámbitos especializados del saber.

puede traer consigo la traducción especializada es mayor en GI (55,6%) que en GSC1 (37,5%) y GSC2 (23,1%) (8.1.5).

Asimismo, la dificultad que supone traducir textos especializados hacia una lengua extranjera lleva al 30,8% de los estudiantes (41,7% en GI, 28,6% en GSC1 y 14,3% en GSC2) a experimentar inseguridad, miedo y/o nerviosismo al comienzo de TEAB. De nuevo, el hecho de que el porcentaje más elevado corresponda a GI puede guardar relación con que solo contamos en nuestra muestra con 4 estudiantes que han cursado asignaturas de traducción especializada antes de comenzar TEAB, todos ellos pertenecientes a GI (8.1.5.). Además, 2 estudiantes (1 de GI y 1 de GSC2) señalan que tener que redactar en su lengua B (inglés) los lleva a experimentar sentimientos negativos al comienzo de TEAB. Recordemos que esta percepción coincide con la de los estudiantes que participaron en los grupos de discusión organizados en la primera fase de nuestro estudio (capítulo 5), donde varios participantes ya señalaban la dificultad añadida que supone traducir hacia la lengua B, puesto que “al no ser tu idioma, tu lengua materna, vas más inseguro”. Esta percepción coincide además con los estudios desarrollados por Kiraly (1995) y Lorenzo (1999: 21, 2002: 89).

En cuanto a la complejidad de la traducción hacia el inglés como fuente de inseguridad, miedo y/o nerviosismo, 1 estudiante especifica que es concretamente la identificación de errores en una lengua extranjera lo que la lleva a sentirse insegura: “[...] al no ser mi lengua materna temo no ver los errores de forma natural, como sí hago en español” (estudiante de GSC1). Ello está en consonancia con los estudios desarrollados por Lorenzo (1999, 2002), que se centran en la falta de confianza que suele asaltar a los traductores a la hora de juzgar lo acertado de sus decisiones cuando traducen a una lengua distinta de la materna, así como con la percepción de los estudiantes que participaron en los grupos de discusión organizados en la primera fase de nuestro estudio (capítulo 5).

La falta de experiencia en el ámbito de la traducción especializada (23,1%) y de la traducción especializada hacia el inglés como lengua extranjera (11,5%) es otra de las razones por las que los estudiantes se enfrentan a TEAB con sentimientos negativos. De nuevo, si tenemos en cuenta que 9 estudiantes del total muestral carecen de experiencia en traducción especializada (ya sea académica o laboral) al comienzo de TEAB, podemos afirmar que para el 66,7% de los estudiantes para quienes TEAB constituye el primer contacto con la traducción especializada este hecho trae consigo sentimientos de inseguridad, miedo y/o nerviosismo (100% de los estudiantes de GI, 0% de GSC1 y 66,7% de GSC2). No obstante, debemos recordar que constituye también uno de los motivos que lleva al 55,6% de los estudiantes que carecen de este tipo de experiencia a experimentar sentimientos positivos relacionados con su motivación intrínseca al comenzar TEAB:

Me siento orgullosa porque supone un reto para mi llegar a traducir un texto especializado a mi lengua B sin haber cursado la asignatura de traducción especializada del tercer curso BA al estar de intercambio. Esta misma razón me causa incertidumbre e inseguridad ya que no he realizado traducciones de este tipo durante mi estancia en el extranjero (estudiante de GI).

El 11,5% del total de estudiantes que experimentan sentimientos negativos (1 estudiante de cada grupo) comienza TEAB con miedo al fracaso. Como indica uno de ellos: “Por un lado siempre ilusiona comenzar nuevas asignaturas y por otro da miedo no poder superarlas satisfactoriamente” (estudiante de GI). Otro 11,5% (1 estudiante de intercambio de cada grupo) señala que el hecho de tener que traducir entre dos lenguas extranjeras le produce miedo, inseguridad y/o nerviosismo: “Estoy un poco nervioso porque voy a traducir de español al inglés y ninguna de las lenguas es mi nativa” (estudiante de GI).

Otra de las razones por las que 2 estudiantes (1 estudiante de GI y 1 de GSC2, 7,7%) experimentan sentimientos negativos al comienzo de TEAB es el desconocimiento de los discursos especializados: “Creo que va a ser complicado traducir de mi lengua A a mi lengua B puesto que no conozco el tipo de lenguaje que se utiliza en textos especializados” (estudiante de GSC2). Asimismo, 1 estudiante se siente asustada e insegura por las dificultades de comprensión que puede plantear la falta de competencia temática.

Otra estudiante de GSC1 explica que “no [s]e sient[e] preparada para la traducción de textos especializados”, lo cual la lleva a sentirse nerviosa al comienzo de TEAB. Nos encontramos ante un ejemplo de cómo escasas creencias de autoeficacia, independientemente de que correspondan a una escasa autoeficacia o de que exista un desequilibrio entre las capacidades reales que se poseen y la confianza que se tiene en ellas, pueden venir acompañadas de estados emocionales negativos, como la ansiedad (Bandura 1986, 1987, 1997).

Por último, ante la información que han recibido en las primeras clases acerca del plan y de la metodología de trabajo, 1 estudiante de GI señala que le produce inseguridad el hecho de que “el nivel de trabajo y [la] dificultad será muy exigente”, mientras que 1 estudiante de GSC1 explica que se siente nerviosa porque no sabe “exactamente qué esperar de esta asignatura”.

A modo de recapitulación, se presentan en el siguiente gráfico las razones que llevan a los estudiantes a comenzar TEAB con sentimientos negativos, entre las que destacan la complejidad de la traducción especializada hacia la lengua B (debido a los contenidos especializados y la direccionalidad) y la falta de experiencia en traducción especializada:

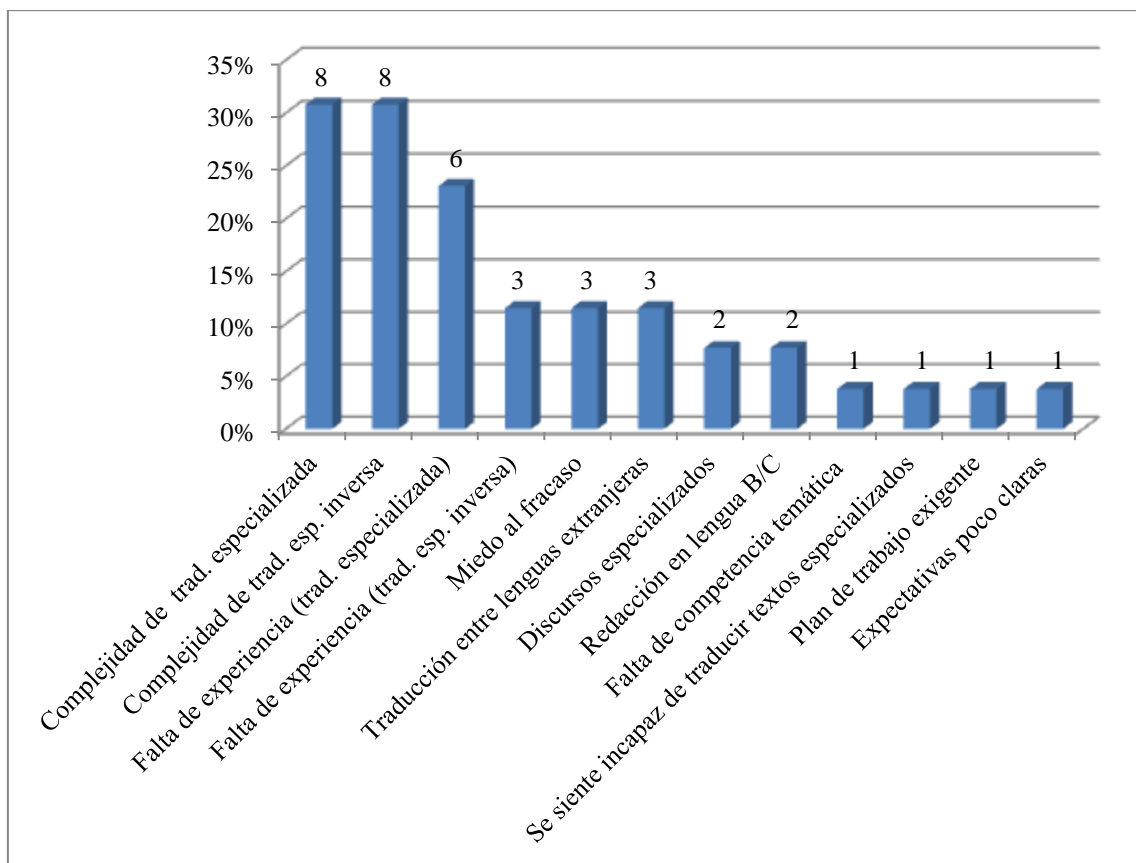


Gráfico 5. Razones por las que los estudiantes experimentan sentimientos negativos al comienzo de TEAB.

Antes de continuar, debemos recordar que en apartado 8.3.1 comprobamos que, al comienzo de TEAB, GSC1 era el único de los tres grupos de nuestro estudio en el que predominaban los estudiantes que experimentaban solamente sentimientos negativos al comenzar la asignatura (50%), a quienes les seguía un 37,5% de los estudiantes que experimentan tanto sentimientos positivos como negativos. De este modo, 7 de los de los 8 estudiantes (87,5%) que conforman la muestra de GSC1 experimentan sentimientos negativos al comienzo de TEAB. Por ello, consideramos conveniente detenernos, si bien brevemente, en las razones de estos resultados. Es cierto que en la tabla 30 se recoge la frecuencia y el porcentaje de estudiantes de cada grupo que mencionan cada una de las razones presentadas anteriormente, así como que a lo largo de este apartado se ha tratado de ofrecer no solo una visión de conjunto, sino también una visión grupal sobre las razones por las que los estudiantes de nuestra muestra experimentan sentimientos negativos al inicio de TEAB, por lo que no nos detendremos aquí en los motivos que alegan los estudiantes de GI y GSC2. No obstante, estimamos pertinente recapitular las razones por las que los estudiantes de GSC1 experimentan miedo, inseguridad y/o nerviosismo al comienzo de TEAB con el fin de arrojar luz a la situación observada particularmente en este grupo. De este modo, las dos razones principales por las que los estudiantes de GSC1 que experimentan sentimientos negativos se sienten de este modo coinciden con las que se han señalado para el total de estudiantes que experimentan este tipo de sentimientos: la complejidad de la traducción

especializada (28,6%) y la complejidad de la traducción hacia el inglés como lengua extranjera (28,6%). Además, si bien la falta de experiencia en traducción especializada no lleva a los estudiantes de GSC1 a experimentar sentimientos negativos, sí lo hace la falta de experiencia en traducción especializada hacia el inglés como lengua extranjera (14,3%), así como la redacción en esta lengua (14,3%) y, en el caso de la estudiante de intercambio de este grupo, la traducción entre lenguas extranjeras (14,3%). El miedo al fracaso es también una de las razones que llevan a 1 estudiante a sentirse asustado y nervioso (14,3%) al enfrentarse a TEAB. Finalmente, 1 estudiante indica que no se siente preparada para traducir textos especializados (escasas creencias de autoeficacia), además de que no sabe exactamente qué esperar de la asignatura, todo lo cual la lleva a sentirse nerviosa.

Comprobamos, por tanto, que más allá de las dos razones principales por las que los estudiantes de los tres grupos experimentan sentimientos negativos al comienzo de TEAB (complejidad de los contenidos y de la traducción inversa), no hay una razón predominante que explique la situación negativa que se ha descrito para GSC1. Por el contrario, esta parece ser consecuencia del amplio abanico de razones presentadas.

En el siguiente apartado nos desplazaremos al final de TEAB y analizaremos las razones por las que los estudiantes que experimentan sentimientos positivos al finalizar la asignatura se sienten de este modo.

8.3.1.3. Razones por las que los estudiantes experimentan sentimientos positivos al final de TEAB

En cuanto a las razones que llevan a los estudiantes a experimentar sentimientos positivos al finalizar TEAB (12 en GI, 5 en GSC1 y 13 en GSC2)⁵³ destaca en GI y GSC2 la mejora de la autoeficacia, es decir, de las capacidades para traducir textos especializados (66,7% en GI y 76,9% en GSC2):

	GI Final TEAB	GSC1 Final TEAB	GSC2 Final TEAB	Total
Desarrollo de la autoeficacia (capacidades)	8 66,7%	0 0%	10 76,9%	18 60%
Logros de ejecución	0 0%	2 40%	3 23,1%	5 16,7%
Utilidad de cara al mercado laboral	2 16,7%	1 20%	1 7,7%	4 13,3%
Trabajo en equipo	1 8,3%	1 20%	2 15,4%	4 13,3%
Contenidos	2 16,7%	1 20%	0 0%	3 10%
Error como parte del proceso de aprendizaje	1 8,3%	0 0%	0 0%	1 3,3%

⁵³ Frecuencia de estudiantes que experimentan sentimientos positivos al finalizar TEAB, independientemente de que experimenten también sentimientos negativos. Recordemos que 18 estudiantes conforman la muestra de GI, 8 la de GSC1 y 13 la de GSC2.

Metodología práctica	0 0%	0 0%	1 7,7%	1 3,3%
Incorporación al mercado	1 8,3%	0 0%	0 0%	1 3,3%

Tabla 31. Razones por las que los estudiantes experimentan sentimientos positivos al finalizar TEAB.

En palabras de los estudiantes: “[Me siento contenta y orgullosa] porque he mejorado mucho gracias a las críticas constructivas del profesor” (estudiante de GI)⁵⁴ o “Me siento ilusionada puesto que creo que he evolucionado de manera progresiva desde septiembre, por lo que creo que puedo seguir evolucionando aún más” (estudiante de GSC2).

Recordemos que la principal razón por la que los estudiantes experimentan sentimientos positivos al comienzo de TEAB consiste en que percibían esta asignatura como una oportunidad de aprendizaje, por lo que no es de extrañar que el hecho de que TEAB haya satisfecho sus expectativas y les haya permitido mejorar sus capacidades y su rendimiento constituya la razón principal por la que experimentan dichos sentimientos al finalizar la asignatura.

Mientras que en GI y GSC2 la razón principal por la que los estudiantes experimentan sentimientos positivos al final de TEAB reside en la mejora de su autoeficacia, llama la atención que ningún estudiante de GSC1 mencione esta razón en su respuesta a C1.1. Ahora bien, sí encontramos 2 estudiantes en GSC1, junto con 3 estudiantes en GSC2 que explican que experimentan sentimientos positivos al finalizar TEAB debido a los logros de ejecución acometidos (Bandura 1986, 1987, 1997): “Porque creo que es una asignatura complicada y he podido seguirla con buenos resultados” (estudiante de GSC1) o “Me siento contenta porque, aunque no son mis lenguas, he logrado finalizar y hacer bien (o por lo menos creo) traducciones especializadas” (estudiante de GSC2). Los logros de ejecución se relacionan directamente con la primera de las razones por la que los estudiantes experimentan sentimientos positivos al terminar TEAB, es decir, con el desarrollo de su autoeficacia, en tanto que son el resultado de la experiencia directa y como tales reflejan las capacidades reales que se poseen y el desarrollo que experimentan dichas capacidades. En este sentido, consideramos que mientras los estudiantes que hacen referencia al desarrollo de su autoeficacia prestan atención al *proceso* de aprendizaje y a las *capacidades* que se requieren para acometer logros de ejecución, los estudiantes que mencionan los logros de ejecución se centran en los *resultados* que trae consigo la mejora de su autoeficacia a través de la experiencia directa. De este modo, podemos afirmar que el 44,4% del total de estudiantes de GI, el 25% del total de estudiantes de GSC1 y el 100% de los estudiantes de GSC2 señalan la mejora de su autoeficacia o los logros de ejecución en los que se manifiesta dicha mejora como una de las razones por las que experimentan sentimientos positivos al finalizar TEAB. De nuevo, cabe llamar la atención sobre el hecho de que el porcentaje

⁵⁴ En el apartado 8.3.3.8, profundizaremos en la influencia que las críticas constructivas tienen en la autoeficacia y en las creencias de autoeficacia del traductor desde la percepción del estudiantado.

más bajo de los tres presentados corresponde a GSC1. Es cierto que como se indicó en 7.3.2 las preguntas abiertas requieren más esfuerzo, por lo que puede que las respuestas de los estudiantes no aborden de forma exhaustiva las distintas razones por las que experimentan sentimientos negativos, además de dificultar la comparación entre grupos. Aun así, el reducido porcentaje de estudiantes de GSC1 que hacen mención al desarrollo de su autoeficacia puede ser indicativo de una situación concreta que se haya producido en GSC1. En apartados posteriores trataremos de arrojar luz sobre este aspecto a partir del resto de resultados obtenidos en esta investigación.

Conviene también especificar que, si bien los logros de ejecución funcionan como fuente de las creencias de autoeficacia, 1 de los 2 estudiantes de GSC1 indica que, a pesar de los logros acometidos, sigue sin considerarse capaz de traducir textos especializados del español al inglés debido a su competencia comunicativa y textual: “Porque a pesar de que he superado todas las pruebas realizadas hasta el momento, considero que mi competencia lingüística es insuficiente y que no soy capaz de expresarme totalmente en inglés”. En este caso, los logros de ejecución que el estudiante reconoce haber alcanzado no parecen haberlo llevado a ajustar sus creencias de autoeficacia con respecto a su capacidad para expresarse en inglés, lo cual puede deberse a que no han sido procesados como tales por la influencia de diversos factores, como la dificultad percibida de las tareas que logró completar o la ayuda recibida para ello (Bandura 1997: 79-115). En apartados posteriores profundizaremos en este aspecto y analizaremos otros factores que han podido dificultar la asimilación de los logros de ejecución (9.2.1.9).

En otra dirección, otra de las razones por las que los estudiantes experimentan sentimientos positivos al finalizar TEAB reside en el hecho de que se trata de “una asignatura bastante útil de cara al mundo laboral” (13,3% del total, 16,7% en GI, 20% en GSC1, 7,7% en GSC2). Además, 4 estudiantes (13,3%, 1 estudiante de GI, 1 estudiante de GSC1 y 2 de GSC2) destacan como aspecto positivo de TEAB el trabajo en equipo con otros compañeros. Uno de estos estudiantes, perteneciente a GSC2, hace referencia explícitamente al aprendizaje que ello trae consigo y parece referirse no solo al aprendizaje propio, o desarrollo de su autoeficacia, sino también a la autoeficacia grupal y a la confianza que posee en ella:

Estoy muy contento con mi progreso a lo largo de esta asignatura y de las competencias adquiridas gracias a los consejos del profesor. Me encuentro orgulloso de mí mismo porque creía que esta asignatura me iba a costar más y me encuentro más orgulloso aún de mis compañeros de GSC2 de los que he podido aprender muchas más cosas que si lo hubiese hecho solo (estudiante de GSC2)⁵⁵.

Por su parte, los contenidos de la asignatura llevan a 3 estudiantes (10%, 2 de GI y 1 de GSC1) a experimentar sentimientos positivos al finalizar TEAB, en el caso de 2 de ellos porque les “gusta la materia” (estudiante de GI y estudiante de GSC1), mientras que en el caso del otro estudiante de GI porque al terminar TEAB ya no debe enfrentarse a la

⁵⁵ En apartados posteriores profundizaremos en la influencia que el trabajo colaborativo durante TEAB ha tenido en las creencias de autoeficacia de los estudiantes de cada grupo (8.3.3.1, 9.2.1.1, 10.5).

traducción jurídica, que no resulta de su interés: “Porque la traducción del ámbito jurídico no me gusta, no me gustaría trabajar en un futuro con esta temática si fuera posible” (estudiante de GI).

Por añadidura, 1 estudiante de GI se siente contenta y orgullosa porque ha comprendido que el error forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, ha superado “el miedo a equivocarse” y sabe ahora “autocorregirse aprendiendo de [sus] errores”. En este sentido cabe mencionar que 2 miembros del profesorado que participaron en los grupos de discusión organizados en la primera fase de nuestro estudio insistían en la importancia de hacer comprender a los estudiantes que el error forma parte del aprendizaje, de modo que errores naturales en dicho proceso no sean interpretados como fracasos (Bandura 1986, 1987, 1997) y lleven a los estudiantes a disminuir sus creencias de autoeficacia, especialmente en el caso de estudiantes competentes que aún no poseen creencias de autoeficacia relativamente estables (capítulo 5).

Finalmente, 1 estudiante de GI indica sentirse ilusionada por su próxima incorporación al mercado laboral y 1 estudiante de GSC2 destaca, al igual que hizo al comienzo de la asignatura, que la metodología adoptada a lo largo de TEAB sea eminentemente práctica.

A modo de recapitulación se presenta el siguiente gráfico, donde se puede apreciar que el desarrollo de la autoeficacia y los logros de ejecución son los principales motivos por los que los estudiantes se sienten ilusionados, contentos y/u orgullosos al finalizar TEAB:

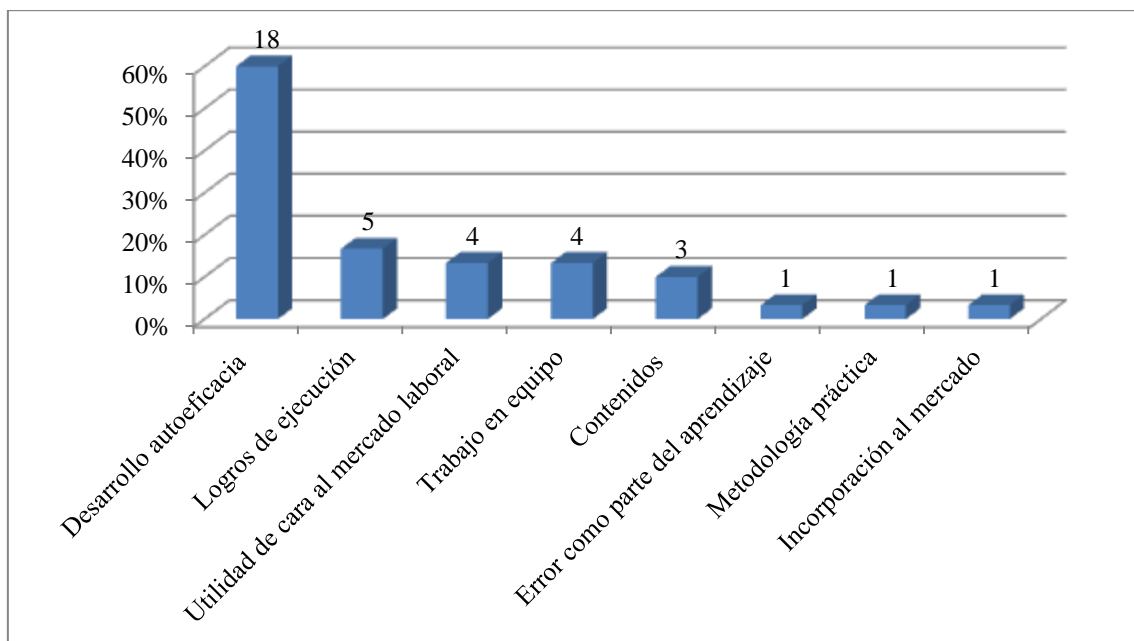


Gráfico 6. Razones por las que los estudiantes experimentan sentimientos positivos al finalizar TEAB.

Analizaremos en el siguiente subapartado las razones por las que los estudiantes de nuestra muestra experimentan sentimientos negativos al final de TEAB.

8.3.1.4. Razones por las que los estudiantes experimentan sentimientos negativos al final de TEAB

Las razones principales que llevan a los estudiantes a experimentar inseguridad, miedo y/o nerviosismo al finalizar TEAB (10 en GI, 6 en GSC1 y 5 en GSC2) se relacionan con sus dudas sobre su capacidad para traducir textos especializados al inglés, es decir, con sus creencias de autoeficacia (52,4%) y con la realización de exámenes (23,8%), tal y como recoge la tabla que sigue:

	GI Final TEAB	GSC1 Final TEAB	GSC2 Final TEAB	Total
Duda de su capacidad para traducir textos especializados al inglés	6 60%	3 50%	2 40%	11 52,4%
Examen	2 20%	2 33,3%	1 20%	5 23,8%
Falta de experiencia laboral	1 10%	0 0%	1 20%	2 9,5%
Futuro incierto	0 0%	0 0%	1 20%	1 4,8%
Es más difícil de lo que pensaba	1 10%	0 0%	0 0%	1 4,8%
Falta de <i>feedback</i> constructivo para aprender de los errores	0 0%	1 16,7%	0 0%	1 4,8%

Tabla 32. Razones por las que los estudiantes experimentan sentimientos negativos al finalizar TEAB.

Por un lado, encontramos en los tres grupos que nos ocupan (60% en GI, 50% en GSC1 y 40% en GSC2)⁵⁶ estudiantes que explican que se sienten inseguros o nerviosos porque dudan de sus capacidades para traducir textos especializados hacia el inglés como lengua extranjera. De ellos, 1 estudiante de GI y 1 de GSC1 indican en el ítem 25 de la escala de creencias de autoeficacia (8.2.6) que se consideran capaces de traducir textos especializados al inglés en el mercado laboral, por lo que en este caso las dudas sobre su autoeficacia por las que experimentan sentimientos negativos al final de TEAB no los llevan a juzgarse incapaces de traducir textos especializados al inglés, sino que constituyen reticencias que los llevan a no juzgarse *totalmente* capaces de hacerlo. El resto de estudiantes que experimentan sentimientos negativos por las dudas que poseen sobre su autoeficacia para traducir textos especializados al inglés indican en la escala de creencias de autoeficacia que no se consideran capaces de abordar la traducción de dichos textos a nivel laboral, por lo que en su caso estas dudas sí los llevan a

⁵⁶ Nótese que estos porcentajes se han calculado sobre el total de estudiantes de cada grupo que experimentan sentimientos negativos al finalizar TEAB, independientemente de que experimenten también sentimientos positivos. De dichos estudiantes 10 pertenecen a GI, 7 a GSC1 y 5 a GSC2.

considerarse incapaces de desempeñar profesionalmente la actividad que nos ocupa. Conviene aclarar que entre estos últimos se encuentran los 2 estudiantes de GSC2 (tabla 32), que, aunque indicaban experimentar sentimientos positivos al final de TEAB porque su autoeficacia se había desarrollado, tal y como se ha expuesto en el apartado anterior (8.3.1.3), esta mejora no es tal como para que se consideren capaces de traducir textos especializados en el mercado laboral. Debemos tener en cuenta, en este sentido, que TEAB constituye una asignatura de introducción a la traducción especializada y que ninguno de estos 2 estudiantes ha cursado otras asignaturas con mayor grado de especialización. En el capítulo 10 volveremos a retomar las creencias de autoeficacia de los estudiantes de nuestra muestra para traducir textos especializados al inglés en el mercado laboral.

En relación con las dudas sobre su autoeficacia para traducir textos especializados al inglés que llevan a varios estudiantes a experimentar sentimientos negativos al final de TEAB, es digno de mención el comentario de una de las estudiantes de nuestra muestra, en tanto que hace referencia a dos de los efectos que las creencias de autoeficacia pueden traer consigo: “Sigo sintiéndome insegura al traducir a mi lengua B porque me cuesta despegarme del texto y me bloqueo” (estudiante de GI). Recordemos que, tal y como se presentó en el capítulo 5, de acuerdo con los estudiantes que participaron en los grupos de discusión organizados en la primera fase de nuestro estudio, la falta de confianza en las propias capacidades para traducir dificulta la aplicación de estrategias que suponen alejarse del TO. Asimismo, de acuerdo con la TSC, las escasas creencias de autoeficacia dificultan la identificación de vías para resolver los problemas que surgen en el desempeño de la tarea. Por tanto, nos encontramos con una estudiante que reconoce experimentar dos de los efectos que las escasas creencias de autoeficacia pueden traer consigo, además del sentimiento de inseguridad correspondiente.

Siguiendo con otra de las razones principales por las que los estudiantes experimentan sentimientos negativos al finalizar TEAB, el 23,8% de ellos (2 estudiantes de GI, 2 de GSC1 y 1 de GSC2) hacen referencia al sistema de evaluación basado en exámenes. Más concretamente, 1 de las 2 estudiantes de GI que mencionan este aspecto se siente asustada, insegura y nerviosa porque “no h[a] aprobado el parcial de económica”. Se trata, por tanto, de un resultado negativo (o fracaso, según la terminología de Bandura 1986, 1987, 1997), que, además de llevarla a experimentar dichos sentimientos, parece repercutir negativamente en sus creencias de autoeficacia, de acuerdo con su percepción (8.3.3.12 y 8.3.3.18). La otra estudiante de GI señala únicamente que se siente insegura y nerviosa al finalizar TEAB porque está “pensando en los exámenes de fin de mes”. En el caso de los estudiantes de GSC1, 1 estudiante percibe el examen como el requisito que debe superar para poder dedicarse a la traducción jurídica en el futuro, lo que la lleva a sentirse nerviosa: “Porque me gustaría mucho dedicarme a esto en un futuro y pienso que aprobar la asignatura es muy necesario para cursar otras más difíciles y especializadas (jurídica)”. Por su parte, otro estudiante de este grupo critica el hecho de que no se tenga en cuenta el trabajo realizado a lo largo del cuatrimestre y todo dependa del examen de evaluación final, lo que lo lleva a sentirse inseguro y nervioso: “Hemos

trabajado durante todo el semestre: entregas, presentaciones... y lo único que vale es el examen final. Si suspendes, suspendes la asignatura. Me parece fatal. No se valora todo el trabajo que hay detrás”. A este respecto conviene mencionar que los estudiantes que participaron en los grupos de discusión organizados en la primera fase de nuestro estudio empírico también señalaron que un sistema de evaluación donde el examen final ocupa una posición central repercute negativamente en la confianza que poseen en sus capacidades como traductores. Como se expondrá en el capítulo que sigue, consideramos que esta influencia negativa se debe a que en dicho sistema de evaluación el examen final constituye el logro de ejecución de mayor importancia, lo que impide a los estudiantes construir sus creencias de autoeficacia de acuerdo con los logros de ejecución que acometen durante el cuatrimestre (trabajos en equipo, exámenes parciales, etc.)⁵⁷. Finalmente, 1 estudiante de GSC2 indica sentirse insegura al tener que enfrentarse al examen final de forma individual después de haber trabajado en equipo durante todo el cuatrimestre: “[P]orque es algo que haré sola y no en grupo con españoles o ingleses que pueden ayudarme a expresarme mejor”. En el apartado 8.3.3.12 profundizaremos en la percepción de los estudiantes que conforman nuestra muestra sobre el efecto que el sistema de evaluación ejerce en sus creencias de autoeficacia.

A las tres razones principales que llevan a los estudiantes a experimentar sentimientos negativos al finalizar TEAB descritas en los párrafos anteriores les sigue con una incidencia notablemente inferior la falta de experiencia laboral (9,5%): “Falta experiencia [en el] mundo real que me permita ganar confianza en mí misma” (estudiante de GI). Además, 1 estudiante de GSC2 dice sentirse “inseguro por el futuro” y otro estudiante de GI señala que se siente inseguro “porque [TEAB] es más difícil de lo que pensaba”. Ello parece indicar, tal y como expuso a PI en clase, que los resultados que ha obtenido no se corresponden con los que esperaba obtener (experiencia directa, Bandura 1986, 1987, 1997), lo que parece haber repercutido negativamente en sus creencias de autoeficacia, como expondremos en el apartado 8.3.3.12.

Por último, conviene destacar que 1 estudiante de GSC1 explica que durante la segunda parte de la asignatura no se le ha proporcionado el *feedback* constructivo que hubiera necesitado para aprender de sus errores, lo que la lleva a sentirse insegura: “[E]n esta última parte no se me han explicado mis errores. Por ejemplo, en el examen sé mis errores pero no sé cuál es la forma correcta, ni el porqué de ellos”, por lo que considera que “no h[a] aprendido lo suficiente”. En los apartados 8.3.3.8 y 9.2.1.4 profundizaremos en el efecto que el *feedback* (in)efectivo ha tenido en las creencias de autoeficacia de los estudiantes que conforman nuestra muestra.

A modo de resumen, se presentan en el siguiente gráfico los motivos por los que los estudiantes experimentan sentimientos negativos al finalizar TEAB:

⁵⁷ Profundizaremos en este aspecto en 8.3.3.12 y 9.2.1.9 a partir de los resultados que ha arrojado la pregunta C3 de nuestro cuestionario y de los recopilados mediante los grupos de discusión post-asignatura.

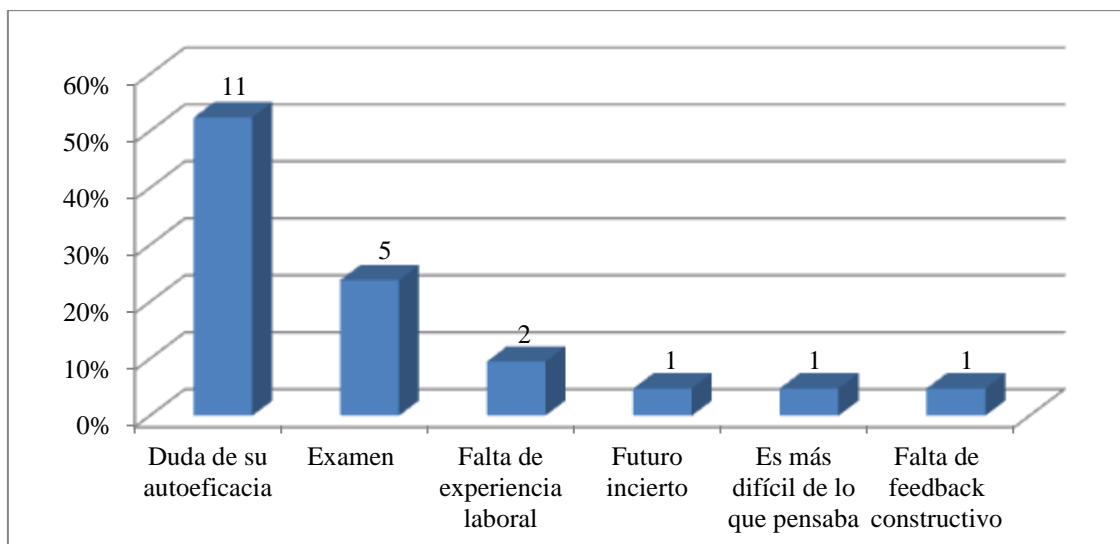


Gráfico 7. Razones por las que los estudiantes experimentan sentimientos negativos al finalizar TEAB.

Llegados a este punto conviene mencionar que en el apartado 8.3.1 se especificó que, aunque en GI predominaban al final de TEAB los estudiantes que experimentan únicamente sentimientos positivos (44,4%), se había producido un aumento de 11,1 puntos en el porcentaje de estudiantes que experimentan únicamente sentimientos negativos (del 22,2% al 33,3%). Este aumento corresponde a 2 estudiantes que al comienzo de TEAB experimentaban tanto sentimientos positivos como negativos. Uno de ellos es el estudiante que al final de TEAB indica sentirse inseguro porque “es más difícil de lo que pensaba”, mientras que la otra estudiante es aquella que indica sentirse nerviosa e insegura porque está “pensando en los exámenes de fin de mes”.

En el apartado siguiente nos centraremos en aquellos aspectos relacionados específicamente con la traducción especializada y con TEAB que, desde la perspectiva de los estudiantes que conforman nuestra muestra, repercuten negativamente en sus creencias de autoeficacia. Asimismo, triangularemos dichos resultados con los obtenidos en 8.3.1.2.

8.3.2. Aspectos de la traducción especializada y de TEAB que llevan a los estudiantes a dudar de sus capacidades para traducir textos especializados

Analizaremos en este apartado aquellos aspectos relacionados con la traducción especializada y con la asignatura TEAB que llevan a los estudiantes a dudar de sus capacidades para traducir textos especializados al comenzar esta asignatura (preguntas C2 y C2.1 del cuestionario de inicio). Resolvimos centrarnos solamente en la percepción de los estudiantes al inicio de TEAB con el objetivo de conocer la percepción con la que los estudiantes se enfrentan a esta asignatura, lo que podría ayudarnos a comprender algunas de sus respuestas a la escala de creencias de autoeficacia y a tomar en consideración esta percepción en la impartición futura de esta asignatura. En estudios futuros podremos contemplar la opinión de los estudiantes sobre

las características de la traducción especializada que los llevan a dudar de sus capacidades al finalizar una asignatura concreta o el Grado en TI.

Cabe especificar que somos conscientes de que la pregunta C2 permitiría recabar datos más precisos si en lugar de constituir una pregunta dicotómica, con opciones de respuesta “sí” y “no”, incluyera opciones de respuesta que permitieran a los estudiantes expresar su grado de acuerdo o desacuerdo. Sin embargo, funciona como una pregunta filtro cuyo objetivo principal era evitar sesgar los resultados obtenidos mediante la pregunta C2.1, como podría ocurrir si incluíamos directamente dicha pregunta en nuestro cuestionario. Al diseñar nuestro instrumento de medida éramos conscientes, igualmente, de que podría darse cierto solapamiento entre las razones por las que los estudiantes de nuestra muestra experimentan sentimientos negativos al comenzar TEAB (recogidas mediante la pregunta C1.1 y presentadas en el apartado 8.3.1.2) y las peculiaridades de la traducción especializada y de TEAB que, en opinión de los estudiantes, repercuten negativamente en sus creencias de autoeficacia (que se presentarán a continuación). Aun así, resolvimos incluir la pregunta C2.1 con el objetivo de completar la información recogida a través la pregunta C1.1, que constituye una pregunta abierta, centrándonos concretamente en aspectos relacionados con TEAB y la traducción especializada, así como con el fin de triangular los resultados obtenidos en ambas preguntas. Funciona, por tanto, como una pregunta de consistencia que, además, permite completar la información obtenida mediante la pregunta abierta C1.1.

En lo que respecta a los resultados, la gran mayoría de los estudiantes que constituyen nuestra muestra (97,4%) reconocen que en ocasiones dudan de su capacidad para traducir textos especializados, mientras que solo un estudiante (2,6% del total) indica no hacerlo⁵⁸. Este porcentaje tan elevado no debe sorprendernos si tenemos en cuenta, en primer lugar, que se ha obtenido mediante una pregunta dicotómica y, en segundo lugar, que la experiencia directa se concibe como una de las fuentes de las creencias de autoeficacia de acuerdo con la TSC (Bandura 1986, 1987, 1997), a lo que también apuntan los resultados obtenidos en la presente investigación, por ejemplo, los recopilados en la primera fase de nuestro estudio empírico, donde los estudiantes que participaron en los grupos de discusión identifican el aprendizaje y la práctica de la traducción como una de las fuentes principales de sus creencias de autoeficacia. Por tanto, si tenemos en cuenta que nuestra muestra está constituida por estudiantes que, en su mayoría, carecen de experiencia laboral o en prácticas antes de comenzar TEAB (8.1.7 y 8.1.8) y cuyo contacto académico previo con la traducción especializada se reduce a asignaturas que han cursado durante la titulación que aún no han finalizado, no es de extrañar que *en ocasiones* duden de su capacidad para traducir textos especializados.

⁵⁸ Se trata de un estudiante de GI que ha cursado con anterioridad la asignatura optativa Traducción en Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas AB (español-inglés), que conlleva un mayor grado de especialización que TEAB. Además, en el apartado final del cuestionario, donde los estudiantes podían insertar los comentarios que consideraran pertinentes, este estudiante explica que PI “ya fue mi profesor el año pasado, cuando cursé THAB. Ya estoy familiarizado con su método de enseñanza y me siento muy a gusto con él”.

Tal y como se desprende de la tabla que sigue, entre los aspectos relacionados con la traducción especializada y con TEAB que repercuten negativamente en las creencias de autoeficacia de los estudiantes de nuestra muestra destacan la falta de competencia temática (67,6%) y la redacción de textos especializados en inglés (62,2%):

	Sí	No	Total	
			Val.	Perd. ⁵⁹
El desconocimiento de tipos textuales y de sus convenciones	14 37,8%	23 62,2%	37	2
La falta de competencia temática	25 67,6%	12 32,4%	37	2
La comprensión de los textos especializados originales escritos en español	3 8,1%	34 91,9%	37	2
La redacción de textos especializados en inglés	23 62,2%	14 37,8%	37	2
La búsqueda y gestión de terminología especializada	17 45,9%	20 54,1%	37	2
El desconocimiento de fuentes documentales especializadas	12 32,4%	25 67,6%	37	2
La metodología empleada en la asignatura	4 10,8%	33 89,2%	37	2
Otro: falta de experiencia en traducción especializada	1 2,7%	36 97,3%	37	2

Tabla 33. Aspectos de la traducción especializada y de la asignatura TEAB que repercuten negativamente en las creencias de autoeficacia del estudiantado.

A la falta de competencia temática y a la redacción de textos especializados en inglés les siguen la búsqueda y gestión de terminología especializada (45,9%), el desconocimiento de los tipos textuales y sus convenciones (37,8%) y el desconocimiento de fuentes documentales especializadas (32,4%)⁶⁰. Con una incidencia notablemente inferior se encuentran la metodología empleada en la asignatura (10,8%, 2 estudiantes de GI, 1 de GSC1 y 1 de GSC2) y la comprensión de textos escritos en

⁵⁹ Uno de los valores perdidos es del tipo NS/NC y por tanto corresponde a un estudiante que ha dejado la pregunta C2.1 en blanco. El otro valor perdido se clasificaría como NP, dado que corresponde al estudiante que en la pregunta C2 ha optado por la opción “b)”, es decir, ha indicado que no duda de su capacidad para traducir textos especializados.

⁶⁰ Se trata de competencias y conocimientos que quizás convendría abordar previamente en otras asignaturas de la titulación, como Terminología, Documentación Aplicada a la Traducción o asignaturas relacionadas con la lengua y la cultura A y B. De hecho, en la guía docente de las asignaturas Lengua A1, Lengua A2, Lengua B1, Lengua B2, Cultura de la Lengua A y Cultura de la Lengua B del Grado en TI se incluye la siguiente competencia que se desarrollará durante las mismas: “Ser capaz de analizar y sintetizar todo tipo de textos y discursos en sus lenguas de trabajo”, relacionada con los tipos textuales y sus convenciones. Por su parte, en la guía docente de Documentación Aplicada a la Traducción se establece que el alumno aprenderá a “documentarse en un quehacer traductor conforme a las exigencias del mercado profesional”, mientras que en Terminología la guía docente incluye como objetivo adquirir “conocimiento de los tipos de discurso de especialidad” y “conocimiento de herramientas de gestión terminológica para el traductor y/o el intérprete”. Convendría por tanto indagar en el futuro sobre la adquisición de estas competencias y conocimientos y sobre como ello repercute en las creencias de autoeficacia del estudiantado.

español (8,1%). Además, un estudiante escoge la opción “h) Otro (especificar)” y explica que “el hecho de no haber cursado ninguna asignatura de traducción especializada antes ni tener ninguna experiencia en el campo” (estudiante de GI) le lleva a dudar de sus capacidades para traducir textos especializados.

No es de extrañar que el porcentaje más elevado corresponda a la falta de competencia temática si tenemos en cuenta que, de acuerdo con diversos autores, la carencia de conocimientos temáticos en ámbitos especializados del saber, como el derecho, puede llevar al estudiantado a dudar de sus capacidades para traducir textos especializados (Borja 2002, 2005; Monzó 2003: 22; Valderrey 2003, 2011; Way 2012: 44, 2016b: 1020). Tampoco debe sorprendernos que la redacción de textos especializados en inglés constituya otra razón principal por la que los estudiantes dudan de sus capacidades para traducir textos especializados al comienzo de TEAB habida cuenta de que el inglés es la lengua B o C de 38 de los 39 estudiantes que conforman nuestra muestra, quienes, por tanto, no solo han de traducir textos especializados en ámbitos que desconocen, sino que deben hacerlo hacia una lengua extranjera, con la falta de confianza que ello puede traer consigo (Kiraly 1995; Lorenzo 1999: 21, 2002: 89; apartado 5.2).

Llegados a este punto conviene retomar algunos de los resultados que ha arrojado la escala de creencias de autoeficacia, concretamente aquellos que están íntimamente relacionados con algunas de las principales características de la traducción especializada y de TEAB que llevan a los estudiantes a dudar de su autoeficacia para traducir, según los porcentajes que acabamos de presentar. Más específicamente, retomaremos los resultados que ha arrojado nuestra escala de creencias de autoeficacia sobre la frecuencia y el porcentaje de estudiantes que se consideran capaces de redactar textos especializados en inglés al comienzo de TEAB (8.2.1), la frecuencia y el porcentaje de estudiantes que se consideran capaces de utilizar fuentes de documentación especializadas al comienzo de TEAB (8.2.3), y la frecuencia y el porcentaje de estudiantes que se juzgan capaces de buscar la terminología adecuada (8.2.3). Al triangular los porcentajes obtenidos mediante la pregunta C2.1 y los obtenidos mediante la escala de creencias de autoeficacia presentados en los apartados citados es importante aclarar que el hecho de que la redacción de textos especializados en inglés lleve a más de la mitad de los estudiantes (62,2%) a dudar de su autoeficacia para traducir no implica que todos ellos se consideren incapaces de redactar textos especializados en inglés, sino que en algunos casos simplemente despierta reticencias para hacerlo. Prueba de ello es que, mientras que 23 estudiantes (62,2%) señalan que la redacción de textos especializados en inglés los lleva a dudar de sus capacidades para traducir, solo 16 de ellos se consideran incapaces de hacerlo, mientras que los 7 restantes se juzgan capaces de desempeñar esta tarea, si bien no se consideran totalmente capaces (8.2.1). De igual modo, de los 12 estudiantes (32,4%) que señalan que el desconocimiento de fuentes especializadas los lleva a dudar de sus capacidades como traductores, 9 se consideran incapaces de utilizar este tipo de fuentes de documentación y 3 se consideran capaces de hacerlo (8.2.3). Por su parte, todos los estudiantes (17) que identifican en C2.1 la búsqueda y gestión de terminología especializada como uno de los aspectos de la

traducción especializada que hace tambalear sus creencias de autoeficacia se consideran incapaces de buscar la terminología adecuada al comienzo de TEAB (8.2.3).

Antes de continuar, estimamos conveniente también comparar los resultados presentados en este apartado con los obtenidos mediante la pregunta C1.1 (8.3.1.2), es decir, con las razones por las que los estudiantes de nuestra muestra experimentan sentimientos negativos al comienzo de TEAB. Conviene recordar que la pregunta C1.1 es una pregunta abierta y de carácter más general, por lo que no solo permitió recoger características de la traducción especializada y de TEAB que llevan a los estudiantes a experimentar sentimientos negativos, sino también otras razones que tienen que ver con su (falta de) experiencia, sus percepciones (escasas creencias de autoeficacia, miedo al fracaso) o su perfil lingüístico (traducción entre lenguas extranjeras). Nos limitaremos aquí a comentar aquellos resultados referentes a los aspectos relacionados con la traducción especializada (español-inglés) y con TEAB entre los que se ha producido (o no) solapamiento, dejando a un lado el resto de razones que llevan a los estudiantes a experimentar sentimientos negativos, ya presentadas anteriormente. Conviene también aclarar que, dado que la pregunta C1.1 es una pregunta abierta y la C2.1 es una pregunta de respuesta múltiple, no analizaremos la correspondencia entre los porcentajes obtenidos, en los que puede influir el hecho de que, tal y como reconocen Oppenheim (2000: 115) o Fink (2003: 17), las preguntas abiertas requieren mayor esfuerzo por parte de los encuestados, además de dificultar la comparación entre varias preguntas (7.3.2). En consecuencia, nos centraremos en nuestra comparación en la posición que ocupan los aspectos relacionados con TEAB y la traducción especializada con respecto al resto de opciones.

Según los resultados presentados en este apartado, la falta de competencia temática y la redacción en inglés son los motivos principales por los que los estudiantes dudan de sus capacidades para traducir textos especializados, seguidos de la búsqueda y gestión de terminología especializada y del desconocimiento de tipos textuales y sus convenciones. No obstante, en la pregunta C1.1 (apartado 8.3.1.2) solo 2 estudiantes mencionan la redacción en inglés y los discursos especializados (o terminología especializada) como aspecto que los lleva a experimentar inseguridad, miedo y/o nerviosismo, 1 estudiante hace referencia a la falta de competencia temática y ningún estudiante se refiere al desconocimiento de tipos textuales. Por ello, podría parecer *a priori* que no existe correspondencia entre los resultados obtenidos mediante las preguntas C1.1 y C2.1. Sin embargo, un análisis y una interpretación más profundos de los resultados permite comprobar que la razón principal por la que los estudiantes experimentan sentimientos negativos al comienzo de TEAB es “la complejidad de los contenidos”, que guarda relación directa con la falta de conocimientos temáticos, puesto que, tal y como afirma Borja (2002, 2005), la escasa competencia temática de los estudiantes los lleva a tener que asimilar un alto volumen de contenidos y conceptos complejos en un periodo de tiempo breve, lo cual provoca frustración y puede bloquear el proceso de aprendizaje. De igual modo, la segunda razón por la que los estudiantes experimentan dichos sentimientos es la dificultad que supone traducir hacia una lengua extranjera (el inglés

en este caso), dificultad que guarda relación con la redacción en dicha lengua. Por su parte, la búsqueda y gestión de terminología especializada, que se sitúa en tercera posición entre las características de TEAB y de la traducción especializada que llevan a los estudiantes a dudar de su autoeficacia para traducir, podría incluirse también bajo la categoría “complejidad de los contenidos”. En cuanto al desconocimiento de tipos textuales y de sus convenciones, que se sitúa en cuarta posición entre los aspectos relacionados con la traducción especializada y con TEAB que repercuten negativamente en las creencias de autoeficacia del estudiantado al comienzo del cuatrimestre, es cierto que no existe mención expresa a este aspecto entre las respuestas de los estudiantes a la pregunta C1.1. No obstante, debemos tener en cuenta que el hecho de que deban enfrentarse a tipos textuales que desconocen se debe en parte a su reducida experiencia vital (Borja 2002, 2007; Garrido y Martorell 2006: 610; Way 2012: 44, 2016b: 1020) y, por lo tanto, podría clasificarse dentro de la categoría “falta de experiencia en traducción especializada” (tercera razón por la que los estudiantes experimentan sentimientos negativos al comenzar TEAB) o en la categoría “complejidad de los contenidos” (que ocupa la primera posición). Por ello, podemos afirmar que existe coincidencia entre las razones principales que llevan a los estudiantes a dudar de sus capacidades para traducir textos especializados y las que los llevan a experimentar inseguridad, miedo y/o nerviosismo: la traducción hacia el inglés como lengua extranjera, que implica redactar en una lengua distinta a la lengua A; la falta de conocimientos temáticos en ámbitos especializados, que dificulta la comprensión y asimilación de los contenidos, así como la comprensión, uso, búsqueda y gestión de terminología especializada; y el desconocimiento de tipos textuales y sus convenciones, derivado de la reducida experiencia vital de los estudiantes y relacionado con su falta de competencia temática.

Encontramos coincidencia también en el reducido número de estudiantes que mencionan la comprensión de los textos originales (1 estudiante en la pregunta C1.1 y 3 en la C2.1), así como la metodología de la asignatura (1 y 4, respectivamente). Sin embargo, mientras que el desconocimiento de fuentes documentales especializadas ocupa la quinta posición entre los aspectos de la traducción especializada que llevan a los estudiantes a dudar de sus capacidades, ningún estudiante hace referencia a la competencia instrumental en su respuesta a la pregunta abierta C1.1. Ello puede deberse a que incluyeran en su respuesta únicamente los aspectos de la traducción especializada (u otras razones no relacionadas con ella) que tienen mayor repercusión en los sentimientos negativos que experimentan, en lugar de proporcionar una respuesta más exhaustiva, dado el esfuerzo que requieren las preguntas abiertas por parte de los encuestados (Oppenheim 2000: 113).

Nos centraremos a continuación en el análisis de la influencia que diversas prácticas implementadas en TEAB han tenido en las creencias de autoeficacia de los estudiantes.

8.3.3. Prácticas que han repercutido en las creencias de autoeficacia del estudiantado durante TEAB

Presentaremos en este apartado los resultados obtenidos mediante la pregunta C3 del cuestionario distribuido al final de TEAB, con la que perseguíamos conocer la opinión de los estudiantes que constituyen nuestra muestra con respecto a la influencia que diversas prácticas implementadas a lo largo de esta asignatura han tenido en sus creencias de autoeficacia. Conviene recordar que, como se expuso en el capítulo 7, identificamos dichas prácticas a partir de la revisión de la literatura presentada en la primera parte de esta tesis (capítulos 3 y 4), a partir de los resultados que arrojaron los grupos de discusión celebrados con profesores y estudiantes en la primera fase de nuestro estudio empírico (capítulo 5) y a partir de la colaboración con PI y de las entrevistas previas al comienzo de TEAB con PSC1.1/PSC2 y PSC1.2 (capítulo 7).

Asimismo, presentaremos en este apartado los resultados que arrojaron las preguntas C4 y C4.1 del cuestionario de fin de asignatura, con las que perseguíamos identificar otras prácticas, además de las que habíamos contemplado inicialmente en nuestro estudio, que hubieran podido repercutir durante TEAB en las creencias de autoeficacia de los estudiantes de cada grupo, según su percepción.

Cabe especificar que los resultados cuantitativos que se expondrán a continuación se completarán y triangularán en el capítulo 9 con los resultados que han arrojado los grupos de discusión post-asignatura, lo que nos permitirá profundizar en las razones por las que las siguientes prácticas influyen o no en las creencias de autoeficacia de los estudiantes, así como el modo en el que lo hacen.

Comenzaremos analizando la influencia que las prácticas recogidas en C3 han tenido en las creencias de autoeficacia de los estudiantes, de acuerdo con su percepción. Más concretamente, analizaremos el tipo de influencia (positiva, negativa o nula) que han ejercido dichas prácticas, así como la intensidad de esta influencia. Conviene recordar que los estudiantes debían escoger entre cuatro opciones de respuesta para indicar la intensidad de la influencia que cada práctica recogida en C3 había ejercido en sus creencias de autoeficacia: “nada influyente”, “poco influyente”, “bastante influyente” y “muy influyente”. Además, cuando escogían alguna de las tres últimas opciones de respuesta, debían indicar si la influencia había sido positiva o negativa. A modo de ejemplo, el *feedback* constructivo podría haber resultado bastante influyente positivamente en las creencias de autoeficacia de un estudiante o poco influyente negativamente según otro estudiante.

8.3.3.1. Trabajo en equipo

Cabe recordar que en los tres grupos que nos ocupan los estudiantes debían trabajar en equipo a lo largo de TEAB para preparar diversos proyectos de traducción. En el gráfico que sigue se recogen los porcentajes grupales y totales correspondientes a la percepción de los estudiantes que conforman nuestra muestra con respecto a la influencia que el trabajo en equipo a lo largo de TEAB ha tenido en sus creencias de autoeficacia:

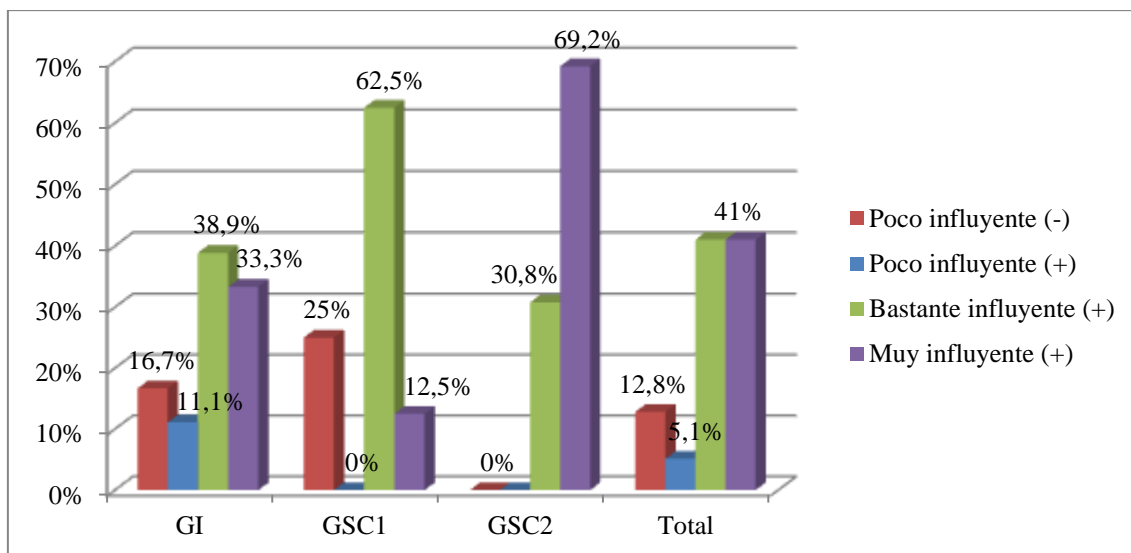


Gráfico 8. Influencia del trabajo en equipo en las creencias de autoeficacia del estudiantado.

Como refleja el gráfico anterior, la totalidad de los estudiantes de GSC2 consideran que el trabajo en equipo ha influido positivamente y en gran medida (bastante o mucho) en sus creencias de autoeficacia a lo largo de la asignatura. En GI este porcentaje es del 72,2%, mientras que un 11,1% indica que el trabajo en equipo ha influido poco, si bien positivamente, en sus creencias de autoeficacia. El 16,7% restante señala que el trabajo en equipo ha repercutido negativamente en sus creencias de autoeficacia, si bien esta influencia negativa es escasa (“poco influyente (negativamente)”). Este último porcentaje corresponde a 3 estudiantes, 2 de las cuales participaron en uno de los grupos de discusión organizados al final del cuatrimestre, donde reconocen que no les gusta trabajar en equipo porque les “angustia”. La otra estudiante reconoce en su Ficha de Talón de Aquiles que trabajar en equipo durante el cuatrimestre la “ha ayudado a comprender que el trabajo en equipo es difícil de organizar y que las personas tienen muy diferentes puntos de vista”, lo cual también parece reflejar que esta práctica no resulta de su agrado. En GSC1 el porcentaje de estudiantes que consideran que el trabajo en equipo ha repercutido bastante y de forma positiva en sus creencias de autoeficacia es del 75%, mientras que el 25% restante (2 estudiantes) escogen la opción “poco influyente (negativamente)”. Estas 2 estudiantes participaron voluntariamente en los grupos de discusión post-asignatura donde explicaron que su equipo de trabajo no había funcionado adecuadamente pues no todos los miembros cumplían con la responsabilidad que habían asumido. En apartados posteriores profundizaremos en el modo en el que el trabajo en equipo durante TEAB ha ejercido su influencia (positiva y negativa) en las creencias de autoeficacia de los estudiantes. En cualquier caso, el balance general con respecto a la influencia que el trabajo en equipo tiene en las creencias de autoeficacia del estudiantado que conforma nuestra muestra es muy positivo, ya que el 82% del total muestral consideran que ha favorecido la confianza que poseen en su capacidad para traducir.

8.3.3.2. Desempeño y rotación de roles

Solamente PI (profesor responsable de GI) y PSC1.2 (profesor encargado de la segunda mitad de la asignatura en GSC1) pidieron a los estudiantes que al trabajar en equipo siguiesen un sistema de desempeño y rotación de roles. Por su parte, PSC1.1/PSC2 (responsable de la primera mitad de TEAB en GSC1 y de toda la asignatura en GSC2) dio a los estudiantes total libertad a la hora de decidir cómo se organizarían para trabajar colaborativamente⁶¹. En el gráfico que sigue se recogen los porcentajes obtenidos con respecto a la influencia que este sistema de trabajo basado en roles ha tenido en las creencias de autoeficacia de aquellos estudiantes que lo han aplicado, así como el porcentaje de estudiantes que no han seguido dicho sistema. Como podemos comprobar, ningún equipo de GSC2 ha optado por trabajar en equipo según un sistema basado en el desempeño y la rotación de roles:

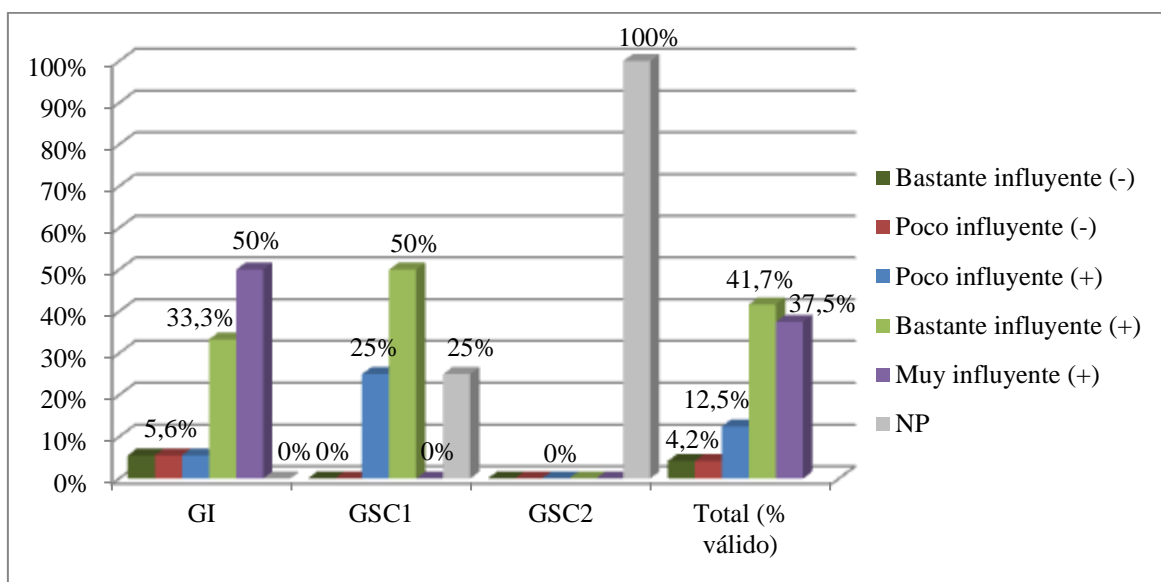


Gráfico 9. Influencia del desempeño y la rotación de roles en las creencias de autoeficacia del estudiantado.

En GI todos los estudiantes han trabajado en equipo siguiendo un sistema de desempeño y rotación de roles. La mayoría de ellos (83,3%) consideran que el desempeño y la rotación de roles a la hora de trabajar en equipo ha repercutido positivamente y en gran medida (“muy influyente (positivamente)” o “bastante influyente (positivamente)”) en la confianza que poseen en sus capacidades como traductores. En GSC1 un 25% de los estudiantes no han seguido este sistema de trabajo. Este porcentaje corresponde a 2 de las estudiantes que participaron en uno de los grupos de discusión post-asignatura, en el que explican que no todos los miembros del equipo se encargaron de cumplir con sus funciones de forma efectiva, en parte debido a que el profesorado no realizaba un seguimiento efectivo del rol y del trabajo desempeñado por cada miembro del equipo, por lo que no pudieron seguir un sistema de trabajo en equipo basado en roles (como se

⁶¹ Como se recoge en la observación de la clase del 21 de septiembre y del 10 de octubre de 2016 en el caso de GSC2 y del 21 de septiembre y del 7 de octubre de 2016 en GSC1.

expondrá en 9.2.1.2). El 75% restante de los estudiantes de este grupo sí han trabajado siguiendo este sistema y señalan que ha influido bastante (50%, porcentaje válido⁶²: 66,7%) o poco (25%, porcentaje válido: 33,3%) en sus creencias de autoeficacia. En apartados posteriores profundizaremos en el modo en el que este sistema de desempeño y rotación de roles puede influir en las creencias de autoeficacia de los estudiantes a partir de los comentarios de los participantes en los grupos de discusión post-asignatura y trataremos de arrojar luz al hecho de que mientras que en GI el porcentaje más elevado (50%) corresponde a la opción “muy influyente (positivamente)”, en GSC1 este porcentaje es nulo.

8.3.3.3. Presentaciones grupales del trabajo realizado fuera del aula

En tanto que los estudiantes de GSC2 no tenían que presentar y defender sus proyectos de traducción en el aula, nos centraremos de nuevo en la percepción de los estudiantes de GI y GSC1:

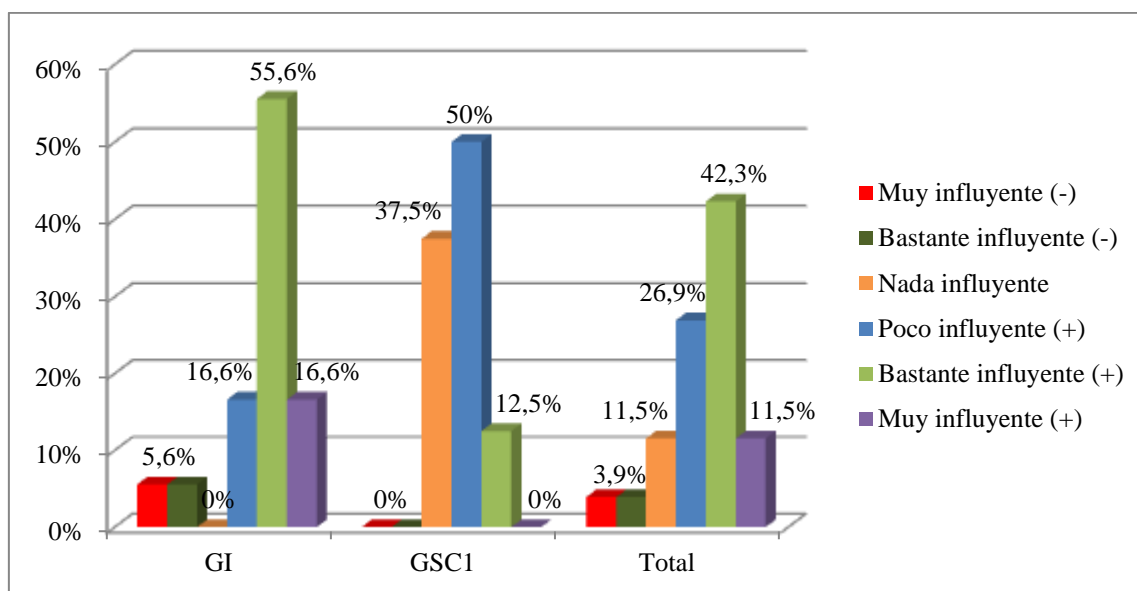


Gráfico 10. Influencia de las presentaciones grupales del trabajo realizado fuera del aula en las creencias de autoeficacia del estudiantado.

En GI, el 72,3% de los estudiantes consideran que las presentaciones del trabajo que cada equipo ha realizado fuera del aula repercuten positivamente y en buena medida en sus creencias de autoeficacia, predominando la opción “bastante influyente (positivamente)” (55,6%) frente a “muy influyente (positivamente)” (16,6%). Nos encontramos, no obstante, con un 16,6% de los estudiantes que indican que se trata de una práctica que ha influido poco en sus creencias de autoeficacia (“poco influyente (positivamente)”). Además, 2 estudiantes señalan que las presentaciones grupales han influido negativamente (5,6% “muy influyente (negativamente)” y 5,6% “bastante influyente (negativamente)”) en la confianza que poseen en sus capacidades como traductores. La estudiante que escoge la opción “bastante influyente (negativamente)”

⁶² Sin incluir las respuestas “NP”.

participó en uno de los grupos de discusión organizados al final de la asignatura, donde explica que se bloquea al hablar en público:

Porque, es verdad, yo puedo preparármelo y en mi casa pensar y reflexionar y me lo sé todo perfectamente y si vienes a mi casa y te tomas un café conmigo te lo explico, pero si lo tengo que explicar delante de la gente me pongo tan nerviosa que se me olvidan la mitad de las cosas. Es verdad, es que lo hago muy mal. O sea, yo hablar delante de la gente y encima intentar hablar en inglés, me limita mucho. Tanto hablar delante de la gente como a veces tener que explicarlo en inglés, y a veces digo: “Es que no sé decir esto, no se lo voy a decir”.

En GSC1 nos encontramos con la situación opuesta a la presentada para GI, ya que la mayoría de los estudiantes (87,5%) consideran que las presentaciones grupales en el aula resultan poco influyentes (positivamente) (50%) o nada influyentes (37,5%) en la confianza que poseen en sus capacidades como traductores, mientras que el 12,5% restante considera que esta práctica repercute bastante y de forma positiva en sus creencias de autoeficacia. En apartados posteriores analizaremos las razones de estas diferencias. Para ello tomaremos en consideración los comentarios de los estudiantes que participaron en los grupos de discusión correspondientes, así como la observación en el aula que llevó a cabo la investigadora. Todo ello parece indicar que la reducida repercusión de las presentaciones grupales en las creencias de autoeficacia de los estudiantes de GSC1 puede guardar relación con el modo en el que se han enfocado, donde el protagonismo de los estudiantes es escaso, al igual que el tiempo que se dedica a cada presentación, lo cual dificulta la interacción entre el profesor, el equipo encargado de la presentación y el resto de estudiantes, así como la justificación de decisiones. Asimismo, parece guardar relación con el limitado compromiso de algunos estudiantes dentro de cada equipo y con la calidad del *feedback* recibido sobre el trabajo presentado.

8.3.3.4. Ficha de Gestión de Proyectos

Recordemos que la Ficha de Gestión de Proyectos se ha empleado en GI durante toda la asignatura y en GSC1 durante la segunda mitad de TEAB (anexo 8). Se trata de una ficha que cada equipo debía completar y exponer como parte de la presentación que realizaban en el aula sobre cada proyecto de traducción que les correspondía preparar. En ella, cada estudiante debía indicar el tiempo que había empleado para desempeñar el rol desempeñado, las dificultades que había encontrado y las vías que había seguido para resolverlas. El objetivo principal de esta ficha consistía, por tanto, en ayudar a los estudiantes a tomar consciencia de su progreso a lo largo de la asignatura, de modo que, al comprobar que disminuía la cantidad de tiempo que necesitaban emplear y el número de dificultades que encontraban, pudieran ganar confianza en sus capacidades como traductores (Way 2009). Sin embargo, de acuerdo con los resultados que se recogen en el gráfico que sigue, dicho objetivo no parece haberse alcanzado desde el punto de vista de los estudiantes:

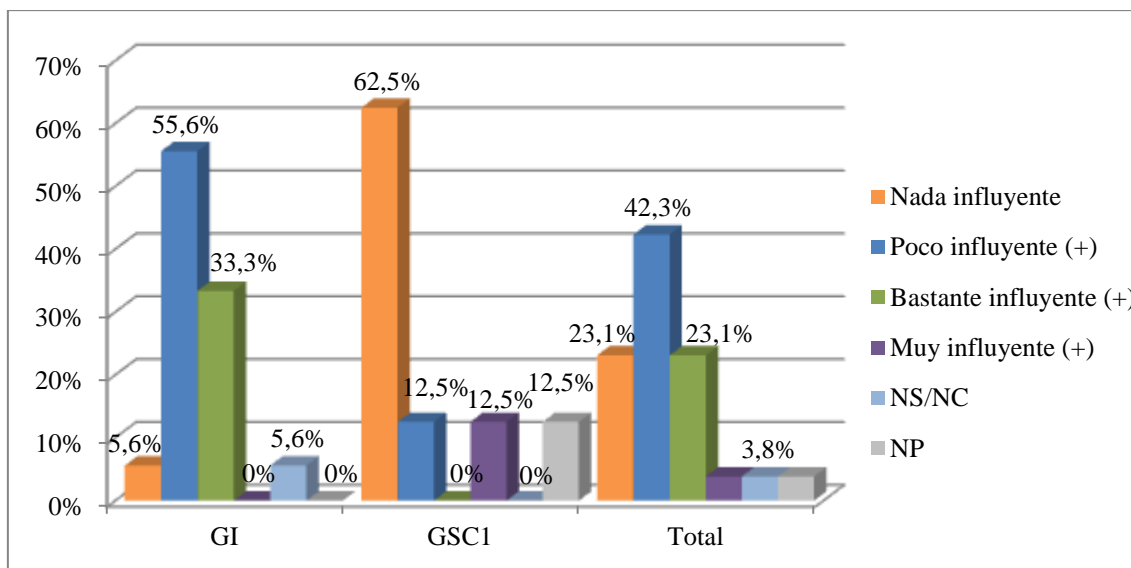


Gráfico 11. Influencia de la Ficha de Gestión de Proyectos en las creencias de autoeficacia del estudiantado.

Tanto es así que desde la perspectiva del 61,2% de los estudiantes de GI, la Ficha de Gestión de Proyectos ha repercutido poco positivamente (55,6%) o nada (5,6%) en la confianza que poseen en sus capacidades para traducir, si bien un 33,3% de los estudiantes consideran que ha repercutido bastante y de forma positiva en sus creencias de autoeficacia. La influencia limitada que desde el punto de vista de los estudiantes de GI ejerce la Ficha de Gestión de Proyectos en sus creencias de autoeficacia se acentúa en GSC1, donde el 62,5% de los estudiantes consideran que no influye nada en sus creencias de autoeficacia y el 12,5% considera que influye poco (positivamente). Solo un estudiante (12,5%) considera que resulta muy influyente, mientras que otro estudiante escoge la opción “NP”. Como ya se ha indicado, en apartados posteriores profundizaremos en las razones por las que los estudiantes consideran que la Ficha de Gestión de Proyectos ha influido de un modo u otro en sus creencias de autoeficacia.

8.3.3.5. Rúbricas

Antes de analizar el gráfico siguiente, conviene especificar que en GI se empleaban diferentes rúbricas que correspondían a cada uno de los roles que los estudiantes debían desempeñar al trabajar en equipo. De este modo, cada estudiante recibía tras cada uno de los proyectos de traducción que preparaba en equipo y presentaba en el aula (tres proyectos) la rúbrica correspondiente al rol que había desempeñado. Con ello se perseguía el objetivo de proporcionar a los estudiantes *feedback* que complementase el que ya recibían durante la presentación de su trabajo y que los ayudase a identificar en qué situación se encontraban, es decir, qué aspectos dominaban y qué aspectos debían continuar trabajando. Además, todo el equipo recibía una rúbrica conjunta. Por su parte, en GSC1 (primera parte de la asignatura) y GSC2 se empleaba una sola rúbrica que constituía el instrumento con el que PSC1.1/PSC2 evaluaba el trabajo individual o grupal de los estudiantes, solo en el caso de los proyectos que formaban parte de la evaluación de la asignatura (dos en GSC1 y cinco en GSC2). Además, al comienzo de

TEAB los estudiantes de los grupos GSC1 y GSC2 debían evaluar la calidad de diversas traducciones utilizando para ello la rúbrica que el profesor emplearía posteriormente para evaluar su trabajo. Se advierten, por tanto, diferencias en lo que respecta no solo al contenido de las siete rúbricas empleadas en GI con respecto a la utilizada en GSC1 y GSC2 (anexo 7), sino también en lo que respecta al objetivo principal que se persigue con ellas: proporcionar *feedback* en GI y evaluar la calidad de las traducciones en GSC1 y GSC2.

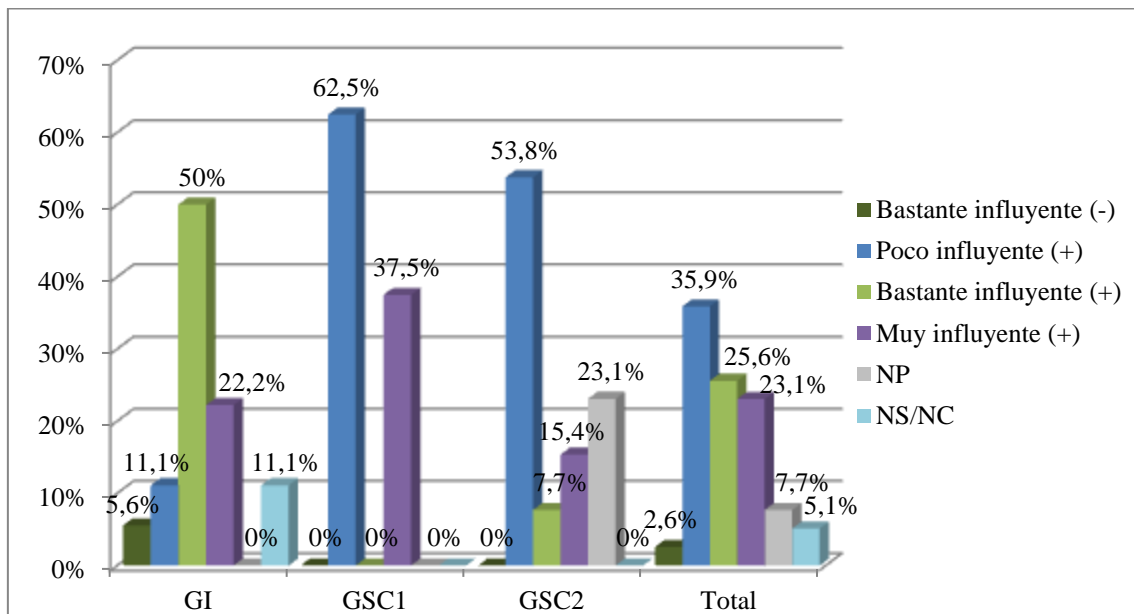


Gráfico 12. Influencia de las rúbricas en las creencias de autoeficacia del estudiantado.

Centrándonos ya en los resultados, en GI el 72,2% de los estudiantes consideran que las rúbricas que han recibido a lo largo de la asignatura han repercutido positivamente y en gran medida (50% opción “bastante influyente (positivamente)”, 22,2% opción “muy influyente (positivamente)”), en sus creencias de autoeficacia, mientras que un 11,1% considera que se trata de una práctica poco influyente (positivamente) en la confianza que poseen como traductores y otro 11,1% deja la pregunta en blanco. Además, 1 estudiante indica que las rúbricas han influido bastante y de forma negativa en sus creencias de autoeficacia. En el apartado 9.2.1.5 profundizaremos en algunas de las razones en las que se apoyan estos porcentajes a partir de la percepción de los participantes en los grupos de discusión post-asignatura.

La percepción de los estudiantes en GSC1 y GSC2 difiere con respecto a la de los estudiantes de GI. De este modo, predominan en estos dos grupos los estudiantes que consideran que la rúbrica empleada resulta poco influyente en lo que a sus creencias de autoeficacia se refiere (62,5% en GSC1 y 53,8% en GSC2). Posteriormente ahondaremos en esta percepción, que, de acuerdo con los estudiantes que participaron en los grupos de discusión post-asignatura, parece guardar relación con el hecho de que

resulta complicado para los estudiantes comprender la diferencia entre los descriptores correspondientes a los distintos niveles.

Cabe señalar, además, que el 23,1% de los estudiantes de GSC2 indican que no se han empleado rúbricas a lo largo de la asignatura (opción “NP”). Ello puede deberse a que solo tuvieron que utilizar la rúbrica al comienzo de TEAB, cuando debían evaluar la calidad de diversas traducciones para familiarizarse con ella. A partir de ese momento es PSC1.1/PSC2 el único que ha empleado este instrumento para evaluar a los estudiantes. De hecho, estos solo recibían la calificación correspondiente a cada uno de los criterios que constituían la rúbrica, así como la calificación total, pero no la rúbrica en sí. Se podría también pensar que los estudiantes no identificaron el término *rúbrica* con este instrumento de evaluación. Sin embargo, la investigadora insistió al distribuir el cuestionario en que preguntaran cualquier duda que pudiera surgirles, a pesar de lo cual no hubo ninguna pregunta a este respecto. Asimismo, en el estudio piloto al que se sometió nuestro cuestionario con estudiantes del cuarto grupo de la asignatura TEAB en la combinación lingüística que nos ocupa, donde también se empleaba esta rúbrica, el ítem correspondiente no suscitó dudas.

8.3.3.6. Ficha de Talón de Aquiles

Solo los estudiantes de GI debían completar la Ficha de Talón de Aquiles que adaptamos de Way (2008) (anexo 9) al comienzo y al final de TEAB. Se trata de un instrumento destinado a favorecer el pensamiento autorreferente sobre los puntos fuertes y débiles que se poseen. Con este instrumento perseguíamos el fin de que los estudiantes tomaran consciencia de las capacidades que dominan, de modo que pudieran confiar en ellas, así como que identificaran vías de mejora para aquellas capacidades que aún debían continuar desarrollando. Esta ficha permite, además, llevar un registro de la mejora de las capacidades a lo largo de la asignatura, lo cual puede repercutir en las creencias de autoeficacia de los estudiantes si tenemos en cuenta que, de acuerdo con la TSC y con los resultados expuestos en 5.2, la mejora de la autoeficacia puede venir acompañada del desarrollo de la confianza que se posee en ella. Por ello, los porcentajes que se presentan a continuación corresponden únicamente a GI⁶³:

⁶³ En la clase del 19 de diciembre de 2016 (anexo 4) PSC2 indica a los estudiantes que ha habilitado un enlace en la plataforma de la asignatura titulado *Time to Reflect*, donde pueden escribir sus reflexiones hasta el momento sobre la asignatura o su aprendizaje y enviárselas al profesor si así lo desean. Sin embargo, se trata de una práctica aislada a la que ni el profesor ni los estudiantes volvieron a hacer referencia y a la que los participantes en el grupo de discusión correspondiente tampoco se refirieron. Además, se trataba de un espacio donde los estudiantes podían incluir cualquier reflexión sobre la asignatura y/o su aprendizaje, pero en la que no se guiaba la reflexión sobre las propias capacidades. Con el propósito de no extender aún más el cuestionario distribuido al final de la asignatura, que, además, constituía el segundo cuestionario que los estudiantes debían completar durante TEAB, no se incluyó esta actividad en la pregunta C3, especialmente habida cuenta de que los estudiantes podrían comentarlo en la pregunta C4.1 o en el grupo de discusión posterior, donde tampoco hubo ninguna referencia a esta actividad ni a cualquier otra que favoreciera la autorreflexión o toma de consciencia sobre las propias capacidades.

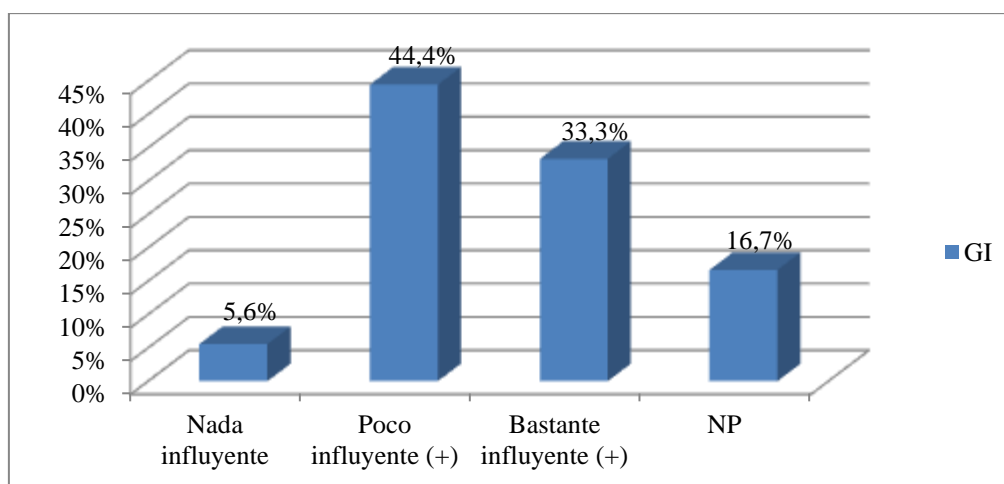


Gráfico 13. Influencia de la Ficha de Talón de Aquiles en las creencias de autoeficacia del estudiantado.

Como podemos comprobar, la mitad de los estudiantes opinan que la Ficha de Talón de Aquiles repercute poco (44,4%) o nada (5,6%) en sus creencias de autoeficacia, frente a un 33,3% que la consideran bastante influyente (positivamente). A estos porcentajes hay que sumar el correspondiente a 3 estudiantes que no completan esta ficha durante TEAB, tal y como indican en el cuestionario mediante la opción “NP”. De esta forma, basándonos en los porcentajes válidos (aquellos que no incluyen valores perdidos), el 60% de los estudiantes que completan esta ficha (15 de 18) consideran que tiene una influencia limitada o nula en sus creencias de autoeficacia, frente al 40% que estiman que ha ejercido bastante influencia. Posteriormente arrojaré luz sobre las razones de esta percepción a partir de los comentarios de los estudiantes que participaron en los grupos de discusión organizados al final de TEAB, que parecen indicar que aunque esta ficha ha favorecido el pensamiento autorreferente, ya que “sirve para hacer un autoanálisis”, el hecho de que no sea anónima y la atención que presta a las debilidades que se poseen limita su influencia en las creencias de autoeficacia.

8.3.3.7. Ficha de Autorregistro

Esta ficha, que puede consultarse en el anexo 10, fue diseñada como parte de la presente investigación con el objetivo de favorecer la reflexión de los estudiantes sobre su rendimiento en cada proyecto de traducción que elaboraban colaborativamente, de modo que dicha reflexión contribuyera a ayudarlos a identificar los logros de ejecución acometidos en cada encargo de traducción (Bandura 1986, 1987, 1997). Esta reflexión ayudaría igualmente a los estudiantes a detectar aquellos aspectos que debían mejorar y a identificar estrategias de mejora al respecto, lo cual les permitiría autorregular su aprendizaje (Nicol y Macfarlane-Dick 2006: 206-207), mejorar su rendimiento obteniendo logros de ejecución y, con ello, desarrollar sus creencias de autoeficacia (3.4.2). Además, esta ficha consta de una segunda sección destinada a ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre la evolución que experimenta su autoeficacia de un proyecto a otro a lo largo de la asignatura.

Solo los estudiantes de GI debían completar la Ficha de Autorregistro tras cada uno de los proyectos de traducción que preparaban y presentaban en sus equipos de trabajo (tres proyectos), por lo que el gráfico que sigue recoge los porcentajes referentes a los estudiantes de este grupo:

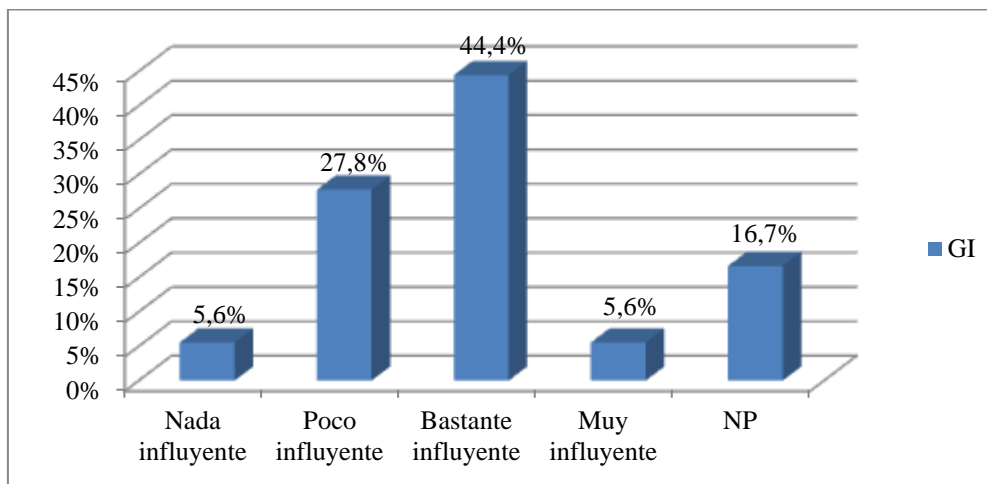


Gráfico 14. Influencia de la Ficha de Autorregistro en las creencias de autoeficacia del estudiantado.

Con respecto a la influencia que la Ficha de Autorregistro ejerce en sus creencias de autoeficacia, el 50% de los estudiantes de GI consideran que esta ficha ha repercutido positivamente y en gran medida en la confianza que poseen en sus capacidades para traducir (44,4% “bastante influyente (positivamente)”, 5,6% “muy influyente (positivamente)”), mientras que un 33,3% estima que dicha ficha ha resultado poco (27,8%) o nada influyente (5,6%). El 16,7% restante (opción “NP”) corresponde a 3 estudiantes que decidieron no completar ninguna ficha de autorregistro durante TEAB, por lo que, como indican en el cuestionario, no resulta de aplicación para ellos. El resto de estudiantes (15) completaron todas las fichas de autorregistro que se les pidió que completaran (tres fichas, una tras cada proyecto de traducción elaborado en equipo). Atendiendo a los porcentajes válidos, es decir, a aquellos que se calculan tomando las respuestas “NP” como valores perdidos, el 60% de los estudiantes que completan esta ficha durante TEAB consideran que ha influido bastante (53,3%) o mucho (6,7%) y de forma positiva en sus creencias de autoeficacia, frente a un 40% que estima que ha resultado poco (33,3%) o nada influyente (6,7%). El hecho de que más de la mitad de los estudiantes consideren que la ficha que nos ocupa les ha ayudado a desarrollar sus creencias de autoeficacia debe interpretarse como un resultado muy positivo habida cuenta de que, tal y como reconocen los participantes en los grupos de discusión sobre esta y otras fichas similares: “No son fichas que nos guste hacer”.

Cabe también especificar que nos encontramos con porcentajes opuestos a los correspondientes a la Ficha de Talón de Aquiles (60% poco o nada influyente y 40% bastante o muy influyente, positivamente), a pesar de que ambas fichas constituyen instrumentos destinados a favorecer el pensamiento autorreferente sobre la autoeficacia

para traducir que posee cada estudiante. En apartados posteriores profundizaremos en las razones sobre las que se apoyan los porcentajes obtenidos para la Ficha de Autorregistro, así como en los motivos de la diferencia detectada con respecto a la Ficha de Talón de Aquiles, todo ello a partir de la percepción de los participantes en los grupos de discusión post-asignatura (9.2.1.6 y 9.2.1.7).

Es relevante mencionar que de los tres instrumentos destinados a ayudar a los estudiantes a tomar consciencia de sus capacidades y de su rendimiento (Ficha de Gestión de Proyectos, Ficha de Autorregistro y Ficha de Talón de Aquiles), la Ficha de Autorregistro es la que ha obtenido un porcentaje más elevado en lo que a su influencia positiva en las creencias de autoeficacia de los estudiantes se refiere.

8.3.3.8. *Feedback* constructivo

Recordemos que el *feedback* constructivo, en tanto que no solo se centra en los errores cometidos, sino también en los aciertos (logros de ejecución, Bandura 1986, 1987, 1997), al tiempo que explica las causas de dichos errores y ofrece vías de mejora del rendimiento (futuros logros de ejecución), constituye una de las prácticas que, de acuerdo con autores como Way (2008: 98) o Atkinson (2014: 7), pueden favorecer el desarrollo de la autoeficacia (capacidades) y las creencias de autoeficacia (confianza) de los estudiantes de Traducción (3.4.2 y 4.2). Ello coincide con la percepción de los estudiantes que participaron en los grupos de discusión organizados en la primera fase de nuestro estudio empírico (capítulo 5), así como con la opinión de aquellos que completaron el cuestionario distribuido en la segunda fase de dicho estudio, tal y como refleja el gráfico que sigue:

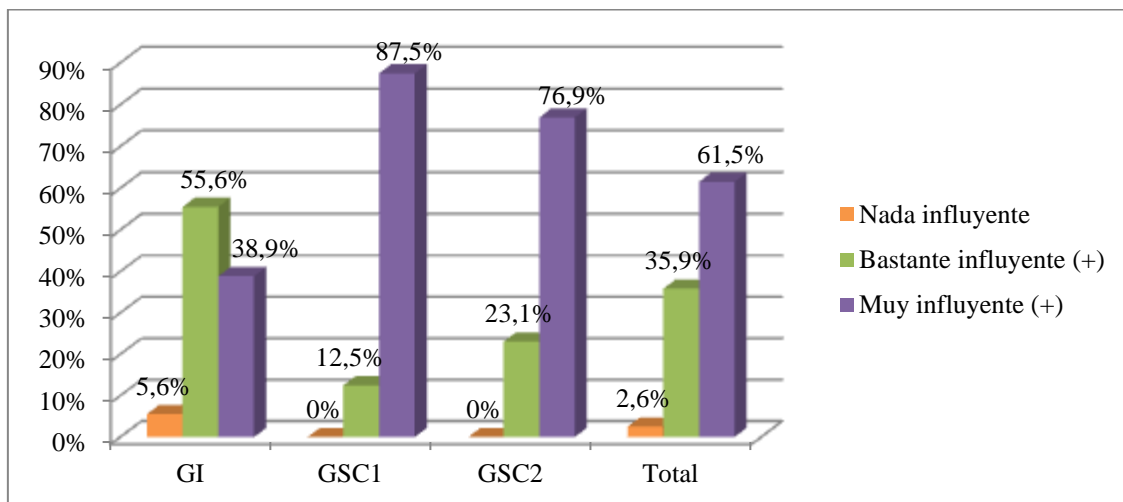


Gráfico 15. Influencia de las críticas constructivas en las creencias de autoeficacia del estudiantado.

Como podemos comprobar, el 94,4% de los estudiantes de GI y la totalidad de los estudiantes de GSC1 y GSC2 consideran que las críticas constructivas repercuten positivamente y bastante o mucho en sus creencias de autoeficacia. En apartados posteriores profundizaremos en el modo en el que el *feedback* constructivo ejerce una

influencia positiva en las creencias de autoeficacia del estudiantado a partir de la percepción de los estudiantes que participaron en los grupos de discusión organizados al final de la asignatura (capítulo 9).

8.3.3.9. *Feedback* destructivo

Todos los estudiantes de GI y GSC2 indican en el cuestionario que no han recibido *feedback* destructivo a lo largo de TEAB (opción “NP”). Ello coincide con los datos recabados por la investigadora mediante la observación de la docencia en el aula. Sin embargo, 1 estudiante de GSC1 señala haber recibido críticas destructivas que han repercutido muy negativamente en sus creencias de autoeficacia. Si bien la investigadora tampoco detectó ninguna crítica destructiva en este grupo, este tipo de *feedback* podría haberse producido a nivel individual en el aula o bien fuera de ella en sesiones de tutoría. Sea cual sea el caso, las críticas destructivas parecen disminuir la confianza de los estudiantes en sus capacidades para traducir, de acuerdo con la percepción de este estudiante, con la de aquellos que participaron en los grupos de discusión organizados en la fase inicial de nuestro estudio (capítulo 5) y de acuerdo con autores como Kussmaul (1995), que ya hacía referencia a este efecto a mediados de los años 1990.

8.3.3.10. Presentación realizada por PSC1.1/PSC2 tras cada proyecto de traducción como modo de ofrecer *feedback* constructivo

En el apartado 8.3.3.8 hemos podido comprobar que, desde el punto de vista de los estudiantes que conforman nuestra muestra, las críticas constructivas han repercutido positivamente y en gran medida en la confianza que poseen en sus capacidades como traductores. Analizaremos aquí la percepción de los estudiantes de GSC1 y GSC2 sobre la influencia que ha ejercido en sus creencias de autoeficacia la presentación que PSC1.1/PSC2 realizaba una vez que finalizaban cada proyecto de traducción. Dichas presentaciones tuvieron lugar durante la primera mitad de la asignatura en GSC1 y durante todo el cuatrimestre en GSC2 y se basaban en ejemplos extraídos de las traducciones elaboradas por los distintos equipos de trabajo que reflejaban soluciones adecuadas e inadecuadas. Constituían, por tanto, un modo de proporcionar *feedback* constructivo a nivel colectivo e, implícitamente, a nivel de cada equipo de trabajo o, incluso, a nivel individual:

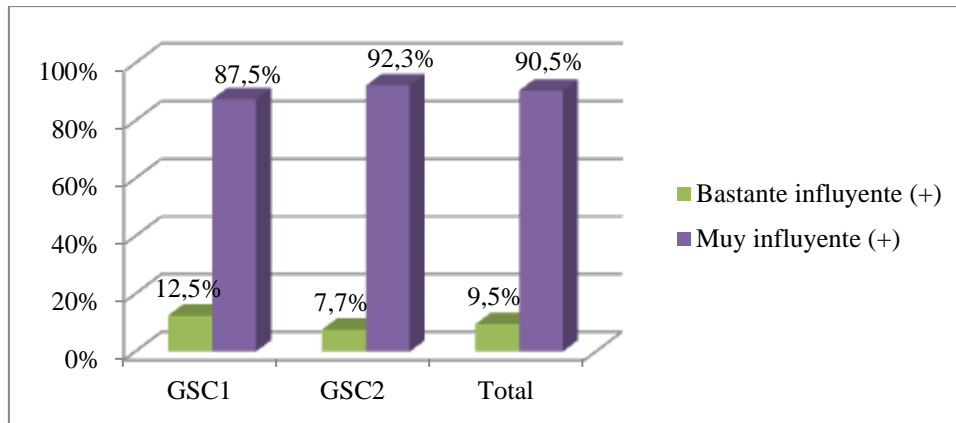


Gráfico 16. Influencia de la presentación realizada por PSC1.1/PSC2 tras cada encargo de traducción (críticas constructivas).

La opinión de los estudiantes sobre las presentaciones que nos ocupan es clara, en tanto que la inmensa mayoría (87,5% en GSC1 y 92,3% en GSC2) consideran que estas presentaciones influyen muy positivamente en sus creencias de autoeficacia y el porcentaje restante (12,5% en GSC1 y 7,7% en GSC2) consideran que se trata de una práctica bastante influyente. Tal y como expondremos posteriormente, de acuerdo con los estudiantes que participaron en los grupos de discusión organizados tras finalizar la asignatura, ello se debe no solo a la mejora del rendimiento a la que contribuyen las críticas constructivas, sino también al hecho de que sean las soluciones de traducción adoptadas por los propios estudiantes las que se incluyan en la presentación como ejemplos a seguir.

8.3.3.11. Persuasión verbal

La persuasión verbal, entendida como los comentarios de terceros sobre la autoeficacia de un individuo mediante los que pueden ayudarle a tomar consciencia de sus capacidades reales, es una de las fuentes de las creencias de autoeficacia según la TSC (Bandura 1986, 1987, 1997) y la más empleada por el profesorado para tratar de desarrollar la confianza del estudiantado en sus capacidades para desempeñar una actividad particular (Torre 2007). No obstante, debe versar sobre las capacidades reales de los estudiantes para no favorecer el desarrollo de creencias de autoeficacia inexactas (Bandura 1997: 101; Schunk y DiBenedetto 2016: 37) (capítulo 3). La percepción de los estudiantes que participaron en la segunda fase de nuestro estudio coincide con la citada teoría, como recoge el siguiente gráfico:

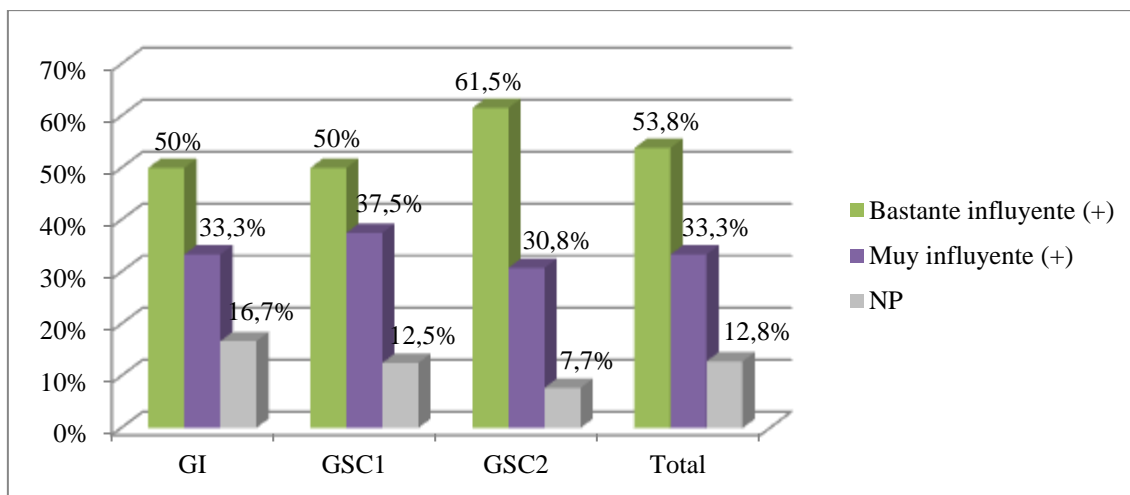


Gráfico 17. Influencia de la persuasión verbal en las creencias de autoeficacia del estudiantado.

De acuerdo con los resultados que ha arrojado el cuestionario distribuido al final de TEAB, el 87,1% del total de estudiantes que conforman nuestra muestra (100% en porcentaje válido) estiman que la persuasión verbal les ayuda bastante (53,8% del total, 50% en GI, 50% en GSC1 y 61,5% en GSC2) o mucho (33,3% del total, 33,3% en GI, 37,5% en GSC1 y 30,8% en GSC2) a ganar confianza en sus capacidades reales como traductores. Cabe especificar que algunos de los estudiantes de GI y de GSC2 que participaron en los grupos de discusión post-asignatura explican que los comentarios que nos ocupan influyen en sus creencias de autoeficacia porque “son realistas”, es decir, porque se refieren a sus capacidades reales:

B: A ver, yo creo que está bien, pero está bien por cómo lo hace PI [...].

D: Es realista.

B: Sí, es realista. Entonces te dice: “A lo mejor tienes que mejorar esto, pero sé que puedes mejorarlo porque he visto tu progresión”. Yo creo que esos comentarios están bien porque son realistas.

G: Sí, porque no tiene ningún sentido que te anime sin saber cómo trabajas. Eso no nos beneficiaría en ningún momento.

En el apartado 9.2.1.10 profundizaremos en este y otros aspectos relacionados con la persuasión verbal, como, por ejemplo, de qué profesor/es procede en GSC1, el entorno en el que se proporciona y los requisitos en los que se basa para resultar efectiva, todo ello a partir de la información cualitativa recogida en los grupos de discusión post-asignatura y de su triangulación con la observación en el aula.

8.3.3.12. Sistema de evaluación

Antes de presentar los resultados obtenidos con respecto a la influencia del sistema de evaluación adoptado en cada grupo de TEAB en las creencias de autoeficacia de los

estudiantes sintetizamos en la tabla que sigue las principales características de cada uno de estos sistemas⁶⁴:

	GI	GSC1	GSC2
Pruebas de evaluación	<p>- Un examen a mitad de la asignatura (parcial) sobre el bloque económico.</p> <p>- Un examen al final de la asignatura sobre el bloque jurídico y, de no superarse el examen parcial, también sobre el bloque económico.</p>	<p>- Tres proyectos de traducción (parciales): bloque científico, técnico y jurídico.</p> <p>- Un examen (parcial) sobre el bloque económico.</p> <p>- Un examen final: Si se han aprobado todos los parciales, los estudiantes pueden elegir el bloque sobre el que desean realizar el examen final. Si no se ha superado algún bloque, deben realizar el examen sobre el bloque no superado o, de ser más de uno, sobre aquel en el que obtuvieran menos nota.</p>	
Individual o en equipo	Ambos exámenes son individuales.	Los proyectos se realizan en equipo y los exámenes de forma individual.	
Uso de recursos	<p>Pueden utilizar todos los recursos en papel que deseen, pero no Internet.</p> <p>El examen se entrega en papel (tanto TO como TM).</p> <p>Reciben descriptores antes del examen para poder preparar documentación con antelación.</p>	<p>- En los proyectos: pueden utilizar Internet. Se realizan usando el ordenador y se entregan en formato electrónico.</p> <p>- En el examen parcial: pueden utilizar todos los recursos en papel que deseen, pero no Internet. El examen se entrega en papel (tanto TO como TM).</p> <p>- En el examen final depende del bloque que escojan: Con PSC1.1 (bloque científico o técnico) pueden usar Internet. Con PSC1.2 (económico o jurídico) no tienen acceso a Internet. Reciben descriptores antes</p>	<p>Pueden utilizar Internet tanto en los exámenes como en los proyectos. Se realizan usando el ordenador y se entregan en formato electrónico.</p> <p>Reciben descriptores antes del examen para poder preparar documentación con antelación.</p>

⁶⁴ Como se explicará en 4.2.1.3 y 4.2.1.5, PI realiza un seguimiento de la autoeficacia de cada estudiante por medio de las presentaciones grupales y de las rúbricas que entrega. De hecho, valora la evolución que experimenta la autoeficacia (o CT) de los estudiantes con un 10% de la calificación final, como se recoge en la tabla anterior. En este sentido, somos conscientes de que podríamos incluir como pruebas de evaluación los proyectos que los estudiantes preparan en equipo y las presentaciones en el aula en las que los exponen. Sin embargo, hemos decidido no hacerlo porque se trata de prácticas con fines formativos que reflejan el progreso del aprendizaje (Galán-Mañas y Hurtado 2015: 64-66). Como se ha expuesto en 8.3.3.5 y como analizaremos en detalle en 4.2.1.5, las rúbricas se utilizan en GI, durante la asignatura, para proporcionar *feedback* constructivo y nunca se proporciona una calificación para cada proyecto y su presentación. Solo al final de la asignatura se utilizan para calcular un porcentaje de la calificación final.

		del examen para poder preparar documentación con antelación.	
Número de palabras	300 palabras en 2 horas.		
Lugar de realización y duración	En el aula y durante 2 horas.	Exámenes individuales: en el aula y durante 2 horas. Proyectos grupales: se preparan durante una semana dentro y/o fuera del aula.	
Porcentaje de la calificación en la asignatura	Cada examen representa un 45% de la nota global. El 10% restante corresponde al desarrollo de la CT que reflejan las rúbricas que los estudiantes reciben tras cada presentación (9.2.1.3 y 9.2.1.5).	Cada bloque parcial (tres proyectos y un examen) representan el 15% de la calificación global. El examen final representa el 40% de la calificación global y es requisito indispensable aprobarlo para superar la asignatura.	

Tabla 34. Sistemas de evaluación en GI, GSC1 y GSC2.

En el siguiente gráfico se recogen los porcentajes correspondientes a la percepción de los estudiantes de cada grupo sobre la influencia que el sistema de evaluación ha ejercido en sus creencias de autoeficacia:

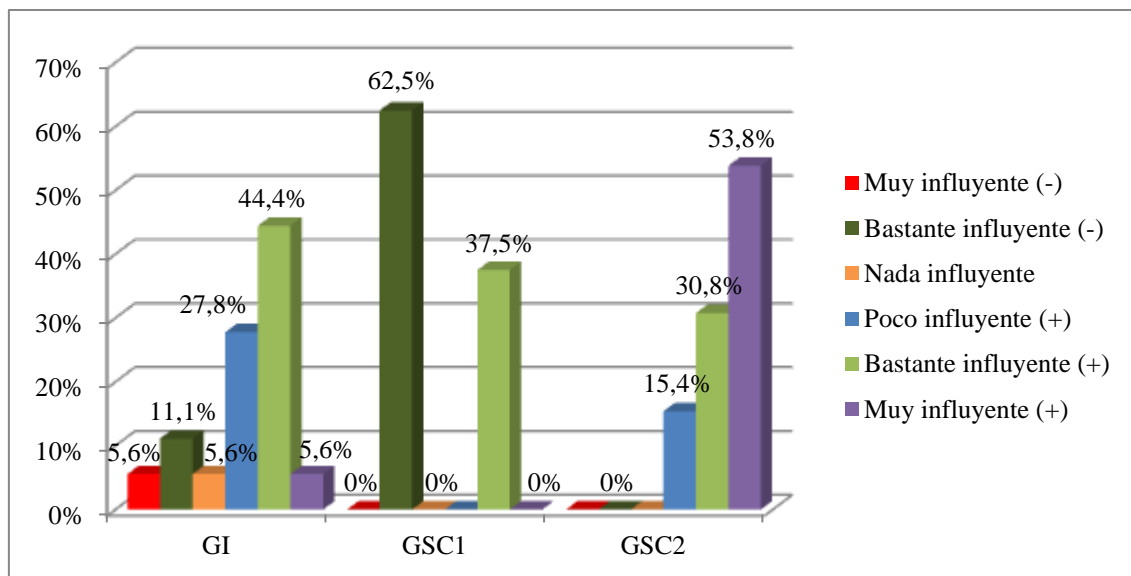


Gráfico 18. Influencia del sistema de evaluación en las creencias de autoeficacia del estudiantado.

En GI el 50% de los estudiantes consideran que el sistema de evaluación ha influido positivamente y bastante (44,4%) o mucho (5,6%) en sus creencias de autoeficacia. Como expondremos en apartados posteriores, ello parece guardar relación con la realización de un examen parcial, que les permitió “comprobar que realmente est[aban] avanzando” porque “es como una fotografía de tus competencias en ese momento”. A ellos les sigue un 33,4% de los estudiantes que consideran que el sistema de evaluación

ha influido poco (27,8%) o nada (5,6%) en la confianza que poseen en sus capacidades como traductores, lo que parece tener que ver, según los participantes en los grupos de discusión, con la imposibilidad de acceder a Internet durante el examen, lo cual “no es una situación realista”. Encontramos también 3 estudiantes que indican que el sistema de evaluación ha repercutido negativamente en sus creencias de autoeficacia (1 de ellos (5,6%) se decanta por “muy influyente (negativamente)” y 2 (11,1%) por “bastante influyente (negativamente)”. Dos de ellos suspendieron el examen del bloque económico (experiencia negativa o fracaso, Bandura 1986, 1987, 1997). El otro caso es el de un estudiante que no obtuvo la calificación que esperaba en el examen parcial, como expuso a PI al conocer su calificación. Como él mismo reconoce en el cuestionario, se siente inseguro al finalizar la asignatura porque “es más difícil de lo que pensaba” (8.3.1.4). De nuevo, la experiencia directa negativa parece haber repercutido negativamente en sus creencias de autoeficacia.

En GSC1 más de la mitad de los estudiantes (62,5%) escogen la opción “bastante influyente (negativamente)” con respecto al sistema de evaluación, mientras que el 37,5% restante se decantan por “bastante influyente (positivamente)”. Según los comentarios de los estudiantes que participaron en el grupo de discusión celebrado al acabar TEAB y tal y como ya apuntaba un estudiante en la pregunta C1.1 (8.3.1.4), esta influencia negativa parece deberse a la obligación de realizar un examen final, que es necesario aprobar para superar la asignatura a pesar de haber aprobado todas las pruebas de evaluación anteriores. Por su parte, la influencia positiva de este sistema parece relacionarse, como ocurría en GI, con la realización de pruebas de evaluación continua (parciales).

A diferencia de lo que ocurre en GSC1, la gran mayoría de los estudiantes de GSC2 (84,6%) consideran que el sistema de evaluación ha repercutido mucho (53,8%) o bastante (30,8%) en sus creencias de autoeficacia y solo un estudiante indica que el sistema seguido ha influido poco positivamente en sus creencias de autoeficacia. Los resultados del grupo de discusión organizado al final de TEAB reflejan que la percepción de algunos de los estudiantes de GSC2 sobre la obligación de realizar un examen final es la opuesta a la percepción de los estudiantes de GSC1, en tanto que los primeros perciben el examen final como una oportunidad más para aquellos que no han superado algún bloque de la asignatura o como una prueba de gran facilidad para los estudiantes que ya han superado el resto de bloques. En apartados posteriores (9.2.1.9) profundizaremos en este aspecto y otros aspectos relacionados con la influencia del sistema de evaluación en las creencias de autoeficacia de los estudiantes a partir de la percepción de los participantes en los grupos de discusión post-asignatura.

8.3.3.13. Criterios de evaluación

De forma general, a la hora de evaluar el trabajo de los estudiantes, PI distingue dos criterios, uno de ellos referido a la expresión lingüística en inglés y el otro a la resolución de los problemas de traducción que plantea el texto. Cada uno de estos dos criterios se puntúa con un máximo de diez puntos de modo que la calificación obtenida

en la prueba de evaluación en cuestión se halla calculando la media de las puntuaciones correspondientes a cada uno de los criterios mencionados. Estos son también los criterios de corrección que sigue PSC1.2, profesor responsable de la segunda parte de TEAB en GSC1, mientras que PSC1.1/PSC2, responsable de GSC2 y de la primera mitad de la asignatura en GSC1, sigue los cuatro criterios que conforman la rúbrica que emplea para evaluar el trabajo de los estudiantes. Dichos criterios son: a) contenido; b) registro, vocabulario, terminología; c) encargo de traducción y orientación al tipo textual meta; y d) expresión formal⁶⁵.

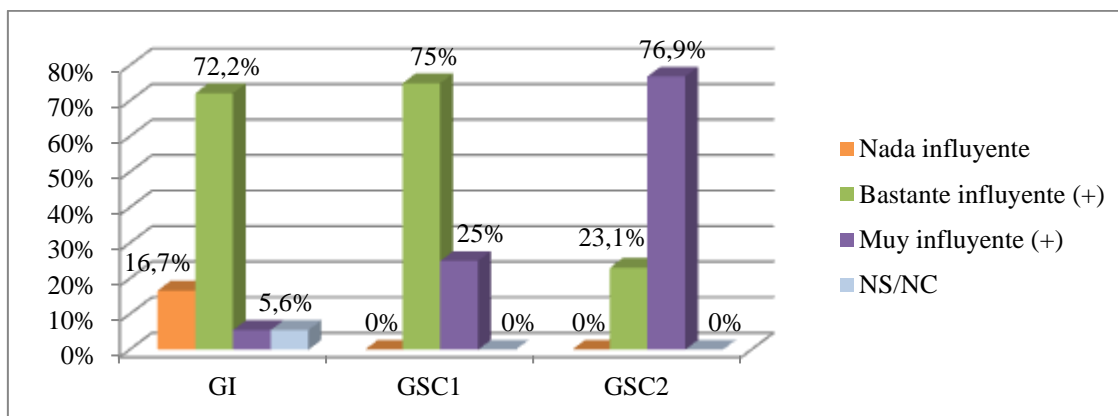


Gráfico 19. Influencia de los criterios de evaluación en las creencias de autoeficacia del estudiantado.

Como refleja el gráfico anterior, el 77,8% de los estudiantes de GI y el 100% de los estudiantes de GSC1 y GSC2 consideran que los criterios de evaluación han influido positivamente y en gran medida en sus creencias de autoeficacia. No obstante, contamos con tres participantes en GI (16,7%) que consideran que los criterios de evaluación no han ejercido ninguna influencia en sus creencias de autoeficacia. En apartados posteriores analizaremos algunas de las razones de la influencia positiva detectada, así como de la influencia nula que señala un porcentaje menor de estudiantes.

Antes de continuar cabe señalar que en el apartado 8.3.3.5 hemos podido comprobar que el 62,5% de los estudiantes de GSC1 y el 53,8% de los estudiantes de GSC2 consideran que la rúbrica que emplea el profesor como instrumento de evaluación y que ellos mismos debían emplear al comienzo de la asignatura para evaluar la calidad de diversas traducciones resulta poco influyente en sus creencias de autoeficacia. Sin embargo, en el presente apartado hemos comprobado que la totalidad de los estudiantes de estos dos grupos consideran que los criterios de evaluación que constituyen dicha rúbrica

⁶⁵ Somos conscientes de que los estudiantes de GSC1 deben indicar en un solo ítem la influencia que, en su opinión, han ejercido en sus creencias de autoeficacia los criterios de evaluación seguidos en TEAB por los dos profesores de este grupo. Aunque en el caso de GSC1 podría haberse incluido en la pregunta C3 un ítem correspondiente a cada profesor, decidimos no hacerlo con el fin de no extender el cuestionario, en tanto que se trataba, además, del segundo cuestionario que los estudiantes debían completar a lo largo de la asignatura. Asimismo, nuestra decisión se tomó habida cuenta de que al finalizar TEAB se celebrarían grupos de discusión que nos permitirían obtener información rica y compleja sobre los criterios de evaluación seguidos por cada profesor, a la luz de la que analizaríamos los resultados cuantitativos obtenidos y las posibles discrepancias que pudieran surgir.

repercuten positivamente y en gran medida en sus creencias de autoeficacia. En tanto que esta diferencia de porcentajes podría llevar a confusión, estimamos pertinente exponer que consideramos que se debe a que, como ya se ha mencionado en el apartado 8.3.3.5, los estudiantes solo acceden a la rúbrica como tal cuando actúan como evaluadores al comienzo de la asignatura, momento en el que, además, les cuesta percibir la diferencia entre los distintos niveles correspondientes a un mismo criterio. Cuando el profesor evalúa su trabajo mediante dicha rúbrica solamente reciben la calificación correspondiente a cada criterio y la calificación total, pero no reciben la rúbrica completa con los distintos niveles y descriptores de cada criterio. Por ello, consideramos que cuando reflexionan sobre la influencia de la rúbrica en sus creencias de autoeficacia se centran en el instrumento en sí, con el que apenas han tenido contacto y entre cuyos descriptores les cuesta discernir, mientras que cuando reflexionan sobre la influencia de los criterios de evaluación se centran específicamente en los cuatro criterios que el profesor sigue para calificar sus trabajos, independientemente de que constituyan parte de una rúbrica o no. En palabras de los estudiantes: “[C]uando nosotros corregíamos es que teníamos siempre la duda esa de los límites. Pero yo cuando él corregía yo siempre he estado bastante contento con su nota” o “Yo siempre he pensado que era un sistema justo y que él era una persona muy justa poniendo las notas de la evaluación”.

8.3.3.14. Introducción teórica a los ámbitos temáticos objeto de la asignatura

En los tres grupos que nos ocupan se realizó una introducción teórica al comienzo de todos o de algunos de los bloques en los que se dividía la asignatura (traducción técnica, científica, económica y jurídica) sobre el ámbito de especialidad en cuestión. Como se recoge en las fichas de observación (anexo 4)⁶⁶, PI realizó una presentación teórica en GI previa a cada bloque de la asignatura, que iba seguida de una serie de actividades que los estudiantes debían realizar dentro o fuera del aula, en cuyo caso se comentaban en la sesión siguiente. A modo de ejemplo, los estudiantes debían identificar en varios textos científicos las características del lenguaje científico que se habían expuesto previamente en clase. En GSC1, PSC1.1/PSC2 realizó una presentación correspondiente al bloque técnico, mientras que la introducción teórica correspondiente al bloque económico corrió a cargo de dos equipos de trabajo y la correspondiente al bloque jurídico consistió en una breve presentación por parte de PSC1.2, seguida de la lectura de diversos artículos sobre derecho de familia y de un debate posterior. En GSC2, PSC2 realizó una presentación breve al comienzo del bloque técnico y otra correspondiente al bloque jurídico. Además, en todos los casos el profesorado facilitó material de lectura y/o audiovisual adicional.

⁶⁶ En GI: 30 de septiembre y 4 de octubre de 2016 (introducción a los bloques técnico y científico), 18 y 21 de octubre de 2016 (bloque económico), 25 y 29 de noviembre y 13 de diciembre de 2016 (bloque jurídico); en GSC1: 7 de octubre de 2016 (bloque técnico), 18 de noviembre de 2016 (bloque económico) y 21 de diciembre de 2016 (bloque jurídico); en GSC2: 10 de octubre de 2018 (bloque técnico) y 19 de diciembre de 2016 (bloque jurídico).

Habida cuenta de que el 67,6% de los estudiantes (porcentaje válido) señalan al comienzo de TEAB que su escasa competencia temática en áreas especializadas del saber, como el derecho o la economía, los lleva a dudar de sus capacidades para traducir (apartado 8.3.2), analizaremos a continuación la influencia que las presentaciones teóricas realizadas a lo largo de la asignatura han tenido en sus creencias de autoeficacia, desde la perspectiva de este colectivo:

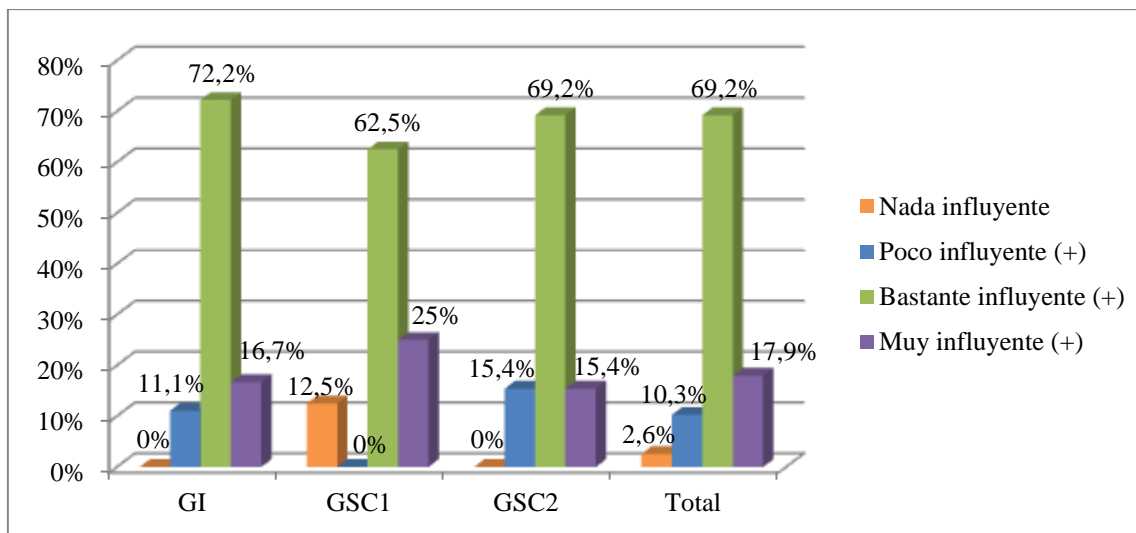


Gráfico 20. Influencia de las presentaciones teóricas sobre áreas especializadas del saber en las creencias de autoeficacia del estudiantado.

Como refleja el gráfico anterior, el 88,9% de los estudiantes de GI, el 87,5% de aquellos de GSC1 y el 84,6% de los de GSC2 consideran que la introducción teórica previa a cada ámbito temático tratado en la asignatura influye positivamente y en gran medida en sus creencias de autoeficacia, siendo más elevado el porcentaje correspondiente a la opción “bastante influyente (positivamente)” que el obtenido para la opción “muy influyente (positivamente)” en los tres grupos. En el apartado 9.2.1.12 trataremos de arrojar luz a estos porcentajes a partir de la percepción de los participantes en los grupos de discusión post-asignatura.

8.3.3.15. Sesión de aproximación al concepto de creencias de autoeficacia

En la tercera clase de TEAB de GI⁶⁷ se llevó a cabo una sesión de aproximación teórica al concepto de creencias de autoeficacia con la que se pretendía familiarizar a los estudiantes con el funcionamiento de este concepto, es decir, con las situaciones que pueden darse según la confianza que tengan en sus capacidades reales (exceso de confianza, defecto de confianza o equilibrio entre la confianza y las capacidades que se poseen), con los efectos que pueden derivarse de cada una de estas tres situaciones, así como con la importancia de analizar objetivamente las capacidades que con las que se cuenta para poder lograr alcanzar la situación de equilibrio mencionada. Esta aproximación teórica sigue la línea de la propuesta de Atkinson (2014: 8-15) (4.2),

⁶⁷ Véase la ficha de observación del 27 de septiembre de 2016 (anexo 4).

quien expone que conocer el funcionamiento de dicho concepto es un paso esencial para comenzar a observar el propio comportamiento de forma consciente y poder así, llegado el momento, desarrollar creencias de autoeficacia realistas. En consecuencia, no se pretendía con esta sesión provocar el ajuste inmediato de las creencias de autoeficacia de los estudiantes, más aún habida cuenta de que su duración fue de unos treinta minutos debido a las limitaciones de tiempo a las que había que hacer frente cumplir con la programación de la asignatura en cuatro meses. El fin de esta sesión no era otro que comenzar a sentar las bases teóricas para que dicho cambio, de ser necesario, pudiera producirse.

Por ello, no debe sorprendernos que, tal y como recoge el gráfico que sigue, el 55,5% de los estudiantes de GI opinen que esta sesión de aproximación teórica a las creencias de autoeficacia repercutiera poco (44,4%) o nada (11,1%) en la confianza que poseen en sus capacidades como traductores:

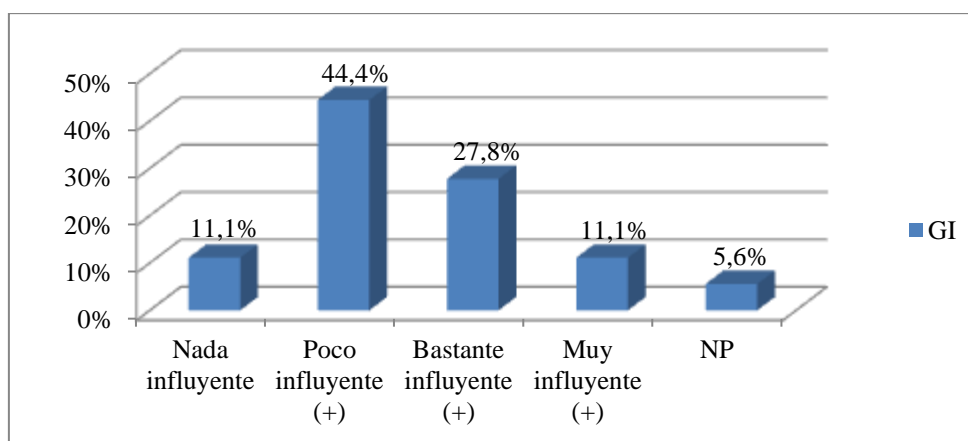


Gráfico 21. Influencia de la sesión de aproximación al concepto de creencias de autoeficacia en la confianza del estudiantado en su capacidad para traducir.

Varios de los estudiantes que participaron en los grupos de discusión organizados tras finalizar TEAB hacen referencia al ya mencionado efecto a largo plazo de la sesión que nos ocupa, si bien reconocen que les “sirvió porque fue una sesión muy positiva, muy diferente” y “mostró que [PI] se interesa por los alumnos”⁶⁸. Probablemente estas razones llevaron al 38,9% de los estudiantes a considerar que esta sesión influyó

⁶⁸ Ello parece guardar relación con el enfoque de enseñanza-aprendizaje conocido como *caring teaching*, en el que el énfasis se encuentra en el plano moral y emocional, y no tanto en el técnico o metodológico. En este enfoque el profesorado trata de establecer una relación de cercanía con los estudiantes, conociendo sus intereses, necesidades, aptitudes y actitudes. Se establece así un ambiente de aprendizaje donde el humor, la confianza, la equidad y el respeto por los estudiantes adquieren gran protagonismo, todo lo cual favorece el aprendizaje y el nivel de compromiso del estudiante en este proceso (Gholami y Tirri 2012; NEA s.f.). Teniendo en cuenta que las creencias de autoeficacia son, según el modelo de determinismo recíproco (3.1), un factor personal (cognitivo, más específicamente) de los estudiantes, parece lógico pensar que un enfoque en el que se presta atención a los aspectos emocionales y personales del estudiantado constituya un ambiente propicio donde el profesorado pueda ayudar al estudiantado a desarrollar creencias de autoeficacia realistas, por medio de prácticas como, por ejemplo, la persuasión verbal, que debe ajustarse a las capacidades reales del estudiante (Bandura 1997: 101; Schunk y DiBenedetto 2016: 37).

bastante (27,8%) o mucho (11,1%) y de forma positiva en sus creencias de autoeficacia. En cuanto al estudiante que escogió la opción “NP”, especificó en el cuestionario que tuvo que ausentarse en la clase en la que tuvo lugar dicha sesión. En el apartado 9.2.1.13 profundizaremos en la percepción de participantes en los grupos de discusión post-asignatura sobre las razones por las que la sesión que nos ocupa ha repercutido de un modo u otro en sus creencias de autoeficacia.

8.3.3.16. Experiencia de egresados

Tras la sesión de aproximación teórica al concepto de creencias de autoeficacia PI realizó en GI una presentación en la que dio a conocer a los estudiantes la experiencia de egresados que tras completar sus estudios en la FTI de la UGR se incorporaron con éxito al mercado laboral. Se escogieron, además, egresados que representaban distintos perfiles profesionales, es decir, que se dedicaban a diversos sectores relacionados con la traducción y la interpretación. La decisión de incluir esta práctica en GI encuentra su fundamento en la TSC (Bandura 1986, 1987, 1997), según la cual el aprendizaje vicario es una de las fuentes de las creencias de autoeficacia en la medida en que los resultados de la experiencia de terceros que el individuo percibe como modelos se interpretan como resultados propios. Esta decisión se basa, además, en la percepción de los estudiantes que participaron en los grupos de discusión organizados en la primera fase de nuestro estudio empírico. Dichos participantes explicaron que conocer la experiencia de egresados que habían cursado sus estudios en el mismo centro en el que ellos se encontraban matriculados había repercutido positivamente en sus creencias de autoeficacia durante su formación como traductores (5.2). Somos conscientes de que hubiera sido ideal poder contar con la presencia de algunos de estos egresados que contarán de primera mano su experiencia. No obstante, por limitaciones de tiempo para cumplir con la programación establecida y por motivos de disponibilidad de dichos egresados recurrimos a la presentación mencionada, donde junto con la experiencia de cada egresado se indicaba su nombre y su fotografía, previa autorización de los implicados⁶⁹. En el siguiente gráfico se recoge la percepción de los estudiantes de GI sobre la influencia que conocer la experiencia de egresados ha tenido en su autoeficacia:

⁶⁹ En todo caso, cada curso se organizan en la FTI (de la UGR) unas jornadas de profesionalización donde participan egresados de este centro que comparten con los estudiantes que se inscriben en ellas su experiencia en el mercado laboral. Asimismo, cada curso se organizan en la FTI diversas conferencias impartidas por traductores profesionales a las que los estudiantes también pueden acudir.

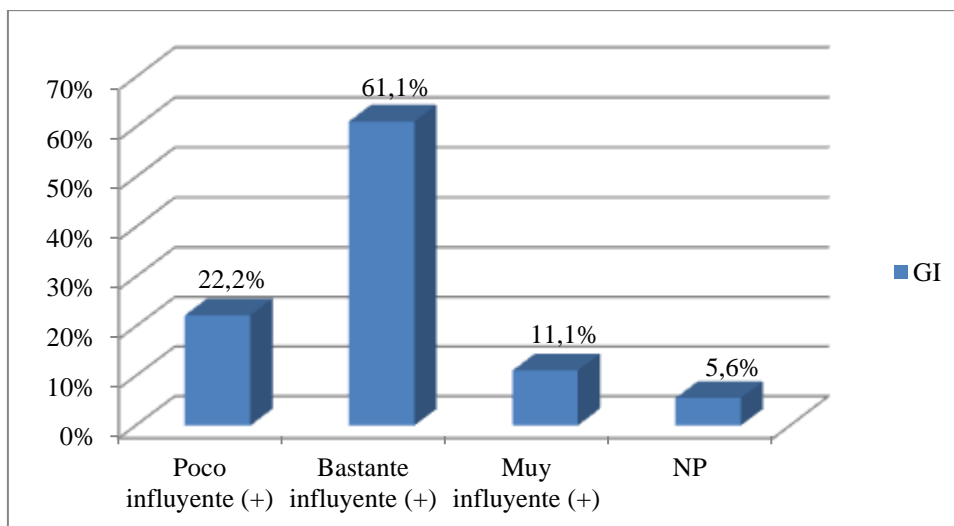


Gráfico 22. Influencia de la experiencia de egresados en las creencias de autoeficacia del estudiantado.

Como podemos comprobar, el 72,2% de los estudiantes señalan que conocer la experiencia de egresados que se han incorporado con éxito al mercado laboral en sectores diversos ha repercutido bastante (61,1%) o mucho (11,1%) y de forma positiva en la confianza que poseen en sus capacidades como traductores. Frente a ellos, un 22,2% considera que esta práctica resulta poco influyente en lo que a sus creencias de autoeficacia se refiere y una estudiante escoge la opción “NP” porque no asistió a clase el día correspondiente.

Como se expondrá en apartados posteriores, varios de los estudiantes que participaron en los grupos de discusión organizados explican que conocer la experiencia de egresados les ayudó aganar confianza en sus capacidades como traductores tanto porque se identifican con ellos (aprendizaje vicario) como porque comprobaron que la titulación que están cursando los habilita para salidas laborales muy diversas: “También lo de los egresados [...] a mí, por lo menos, me dio esperanza” porque “había muchas situaciones y decías: “Este ha salido y este ha salido”, y eran situaciones muy distintas, entonces yo creo que ayudaba”.

8.3.3.17. Tutorías

En el siguiente gráfico se recogen los porcentajes grupales y totales correspondientes a la percepción de los estudiantes que conforman nuestra muestra sobre la influencia que las tutorías individualizadas han tenido en sus creencias de autoeficacia:

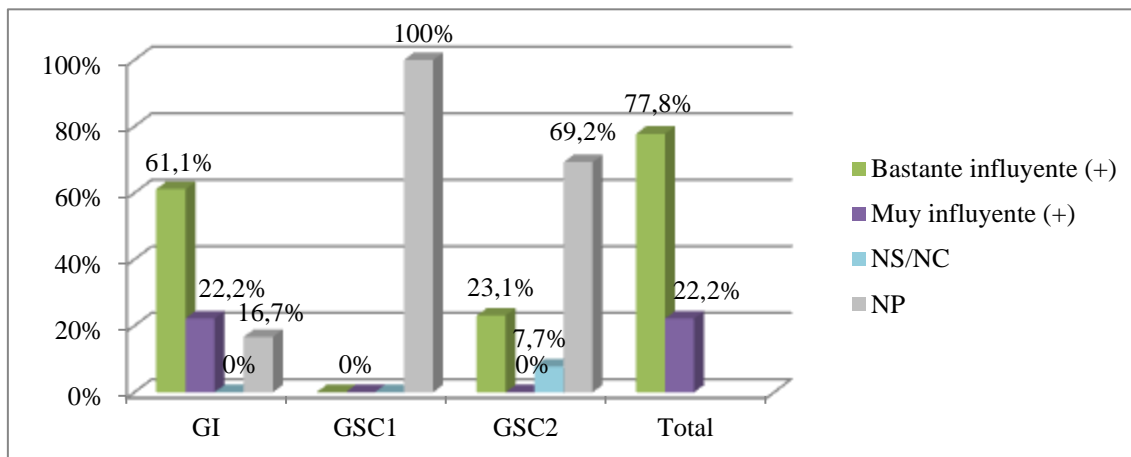


Gráfico 23. Influencia de las tutorías en las creencias de autoeficacia del estudiantado.

Cabe destacar que ningún estudiante de GSC1 y solo 3 de GSC2 (23,1%) acuden a tutoría durante TEAB. Ello contrasta con el alto porcentaje de estudiantes de GI (83,3%) que sí acuden voluntariamente a tutorías individualizadas con PI. Aunque ahondaremos en las razones de ello al presentar los resultados de los grupos de discusión post-asignatura (apartado 9.2.1.15), consideramos pertinente arrojar algo de luz sobre los motivos de este hecho. En este sentido, los participantes en los grupos de discusión explican que con PSC1.1/PSC2 (profesor responsable de GSC2 y de la primera parte de la asignatura en GSC1) “no necesitabas una tutoría” porque “tenías al profesor veinticuatro horas siete días a la semana por Google Drive”. En lo que respecta a PSC1.2, responsable de la segunda parte de la asignatura en GSC1, los participantes en el grupo de discusión correspondiente explican que este profesor tenía una actitud “muy apática”, lo cual difiere de la que los participantes en los grupos de discusión describen para PSC1.1/PSC2, del que explican que “siempre era muy amable” y “si tenías alguna duda y se la preguntabas individualmente siempre iba con una sonrisa”, así como para GI, de quien destacan “la cercanía que tiene con nosotros”⁷⁰.

En cuanto a la percepción de los estudiantes que sí acuden a tutoría, todos los estudiantes de GI que lo hacen (83,3% del total grupal) consideran que la asistencia a tutoría ha repercutido bastante (61,1%) o mucho (22,2%) y de forma positiva en sus creencias de autoeficacia. De forma similar, los tres estudiantes de GSC2 que acuden a tutoría opinan que ello ha repercutido bastante y positivamente en su confianza como traductores. Contamos también con un estudiante de GSC2 que deja la pregunta en blanco (NS/NC), lo cual puede deberse a que no asistió a tutorías, a que asistió pero no sabe qué influencia tuvieron en sus creencias de autoeficacia o a que dejó la pregunta sin contestar sin ser consciente de ello.

⁷⁰ Estas actitudes están relacionadas con el ya mencionado enfoque de enseñanza-aprendizaje *caring teaching*.

Dado el elevado porcentaje de estudiantes que escogieron la opción “NP” para indicar que no asistieron a tutoría, los porcentajes correspondientes al total muestral que se presentan en el gráfico anterior constituyen porcentajes válidos, es decir, se han calculado en este caso tratando las respuestas “NP”, así como la respuesta en blanco como valores perdidos. Con ello perseguíamos el fin de conocer la percepción general de los estudiantes que decidieron reunirse con el profesorado en tutoría sobre la influencia que esta reunión (o reuniones) ha tenido en sus creencias de autoeficacia. De acuerdo con estos porcentajes válidos, del total de estudiantes que acudieron a tutoría, el 77,8% señalan que influyeron bastante y de forma positiva en sus creencias de autoeficacia y el 22,2% consideran que la asistencia a tutoría resultó muy influyente (positivamente) en dichas creencias.

Es importante también señalar que a la hora de diseñar nuestro estudio no contemplamos la posibilidad de registrar el número de ocasiones en las que los estudiantes de GI, GSC1 y GSC2 acudían a tutoría. Fue *a posteriori* cuando detectamos que la frecuencia de asistencia a tutoría podía constituir una variable que influyera en la repercusión que las tutorías pueden tener en las creencias de autoeficacia de los estudiantes. En un intento de determinar la frecuencia con la que cada estudiante acudió a tutoría preguntamos a PI y PSC2 si conocían esta información. PSC2 nos indicó que los estudiantes que se habían reunido con él en tutoría solo lo habían hecho en una ocasión. Por su parte, PI indicó que varios estudiantes acudieron más de una vez a tutoría. Si bien fueron minoría, no pudimos determinar de qué estudiantes se trataba ni el número exacto de ocasiones en las que se reunieron con PI. Aunque los grupos de discusión sí nos permitieron conocer la frecuencia con la que los estudiantes que participaron en ellos acudieron a tutoría, compartimos esta situación o limitación para que pueda servir de ayuda a investigadores y por nuestra parte la tendremos en cuenta en futuros estudios.

8.3.3.18. Otros factores que han influido en las creencias de autoeficacia de los estudiantes durante TEAB

Mediante las preguntas C4 y C4.1 perseguíamos el fin de identificar otros factores u otras prácticas que, además de las que se contemplan en la pregunta C3 (prácticas anteriores), hubieran podido repercutir en las creencias de autoeficacia de los estudiantes de nuestra muestra a lo largo de TEAB, de acuerdo con su percepción.

Según los resultados obtenidos mediante estas dos preguntas, 5 estudiantes de GI, 2 de GSC1 y 3 de GSC2 hacen referencia a diversas prácticas y distintos factores que, en su opinión, han repercutido en la confianza que poseen en su capacidad para traducir durante TEAB. De forma más concreta, 2 estudiantes de GI hacen referencia al debate que acompaña a las presentaciones grupales en el aula, donde se reflexiona “sobre las posibles soluciones de traducción”. Ello está en consonancia con el trabajo Way (2008), quien recurre a dichas presentaciones en tanto que ofrecen un espacio para justificar las decisiones adoptadas, proporcionar críticas constructivas, reflexionar acerca de las causas de los aciertos y errores cometidos y favorecer, de este modo, la confianza del

estudiantado en la toma de decisiones (4.2). Además, 1 de estos 2 estudiantes especifica que las presentaciones grupales y el debate que las caracteriza repercute en sus creencias de autoeficacia a través del aprendizaje vicario y colaborativo: “Realizar las presentaciones ante toda la clase y debatir los fallos del resto. Así vemos que todos estamos en situación de aprendizaje unos con más o menos dificultades pero ayudándonos”.

Asimismo, 1 estudiante de este grupo indica que se ha dado cuenta de que “[s]e [l]e da peor redactar en inglés de lo que creía” y “eso [la] ha hecho perder confianza en [s]í misma”. Esta estudiante suspendió el examen parcial del bloque económico, por lo que esta experiencia negativa o fracaso (Bandura 1986, 1987, 1997) parece haberla llevado a tomar consciencia de su competencia comunicativa en inglés y a disminuir sus creencias de autoeficacia, como ya se indicó en el apartado 8.3.3.12. Otra estudiante de GI explica que le “gustó mucho que PI mezclara teoría con elementos interactivos (canciones, escenas de película, etc.) puesto que ayuda a la memoria y facilita un aprendizaje más ligero y dinámico”. Este comentario parece exponer únicamente las preferencias de la estudiante en cuestión y no queda clara la relación entre el empleo de materiales audiovisuales con sus creencias de autoeficacia. No obstante, a la luz de la literatura revisada y de los resultados expuestos en apartados anteriores, interpretamos que se refiere a que dichos materiales pueden favorecer el aprendizaje y, por tanto, la mejora de la autoeficacia, que constituye una de las fuentes de las creencias de autoeficacia (experiencia directa, Bandura 1986, 1987, 1997).

Por su parte, el quinto estudiante de este grupo señala que “la toma de consciencia sobre la traducción inversa, sus dificultades y soluciones” ha repercutido en sus creencias de autoeficacia. Consideramos que en este comentario están implícitos dos factores distintos: a) conocer en qué consiste la traducción inversa (especializada) y las dificultades que puede plantear, y b) el aprendizaje de estrategias de traducción que permitan adoptar soluciones para superar dichas dificultades. En cuanto al factor b), consideramos que favorece la adquisición de confianza en las propias capacidades para traducir, habida cuenta de la revisión de la literatura realizada y de los resultados presentados hasta el momento⁷¹. En cuanto al factor a), debemos tener en cuenta, en primer lugar, que lo menciona un estudiante para quien TEAB constituye el primer contacto con la traducción especializada del español al inglés (aunque ya ha cursado TEBA y otras asignaturas de traducción especializada inglés-español). Podría entonces identificar “la toma de consciencia sobre la traducción inversa, sus dificultades y

⁷¹ De acuerdo con la TSC, la experiencia directa o, en nuestro caso, el aprendizaje y la práctica de la traducción, favorece la confianza que se posee en las propias capacidades para traducir. Los estudiantes que participaron en los grupos de discusión organizados en la primera fase de nuestro estudio empírico (capítulo 5) también señalaban que la práctica y el aprendizaje de la traducción repercutió positivamente en sus creencias de autoeficacia durante su formación en traducción. Por añadidura, en el apartado 8.3.1.1 hemos comprobado que la razón principal por la que los estudiantes experimentan sentimientos positivos al comienzo de TEAB es que constituye una oportunidad de aprendizaje y en el apartado 8.3.1.3 se ha puesto de manifiesto que entre las razones por las que los estudiantes que conforman nuestra muestra experimentan sentimientos positivos al final de TEAB se encuentra el desarrollo de su autoeficacia, resultado de dicho aprendizaje.

soluciones” como un factor que repercute positivamente en sus creencias de autoeficacia al comprobar que la traducción especializada inversa no es tan difícil como pensaba (capítulo 3, patrones de pensamiento y reacciones emocionales). Por el contrario, es posible que comenzase TEAB sin ser consciente de las dificultades que la traducción especializada inversa traería consigo, dificultades que podrían haber llevado a este estudiante a ajustar la confianza excesiva que poseía en sus capacidades para enfrentarse a dicha traducción. Para poder interpretar la influencia de este factor, resulta por tanto necesario analizar las respuestas de este estudiante en el cuestionario que completó al comienzo y al final de TEAB. Dichas respuestas reflejan que al comenzar TEAB se siente contento por la oportunidad de aprendizaje que supone la asignatura y a la vez inseguro por la dificultad que la traducción especializada inversa conlleva, mientras que al finalizar TEAB solo experimenta sentimientos positivos debidos al desarrollo de su autoeficacia. Además, su media en la escala aumenta de 3,24 a 3,32. Por tanto, consideramos que en este caso la toma de consciencia del funcionamiento de la traducción especializada inversa, sus dificultades y soluciones constituye un factor que ha repercutido positivamente en las creencias de autoeficacia del estudiante, que parece haberse dado cuenta de que la traducción especializada inversa no resulta tan compleja como la percibía inicialmente (3.3.3), además de haber aprendido y, por tanto, haber desarrollado su autoeficacia (experiencia directa positiva).

En GSC1, 1 estudiante señala que “la motivación propia y saber que podía hacerlo” ha repercutido en sus creencias de autoeficacia. Este comentario parece indicar que nos encontramos ante una estudiante que conoce sus capacidades reales para traducir (autoconocimiento o conocimiento de su autoeficacia) y que confía en ellas (creencias de autoeficacia), ya que afirma que sabe que podía superar la asignatura. Encontramos aquí una referencia a la relación que existe entre la motivación y las creencias de autoeficacia de acuerdo con la TSC. Tal y como se expuso en el capítulo 3, aquellos individuos que confían en sus capacidades para llevar a cabo una actividad concreta, como en el caso de esta estudiante, visualizan situaciones de éxito, lo cual funciona como un incentivo motivacional que los lleva a persistir hasta cumplir la meta establecida o alcanzar la situación visualizada. Dicha meta, una vez alcanzada, se convierte en un logro de ejecución que, a su vez, favorece las creencias de autoeficacia.

Otro estudiante de GSC1 hace referencia al *feedback* constructivo y explica que las “correcciones del primer profesor han sido muy útiles”, lo cual sigue la línea de los resultados expuestos en el apartado 8.3.3.8, donde la mayoría de los estudiantes de los tres grupos coinciden al considerar que las críticas constructivas han repercutido positivamente en sus creencias de autoeficacia.

En cuanto a los estudiantes de GSC2, 1 de ellos hace referencia a la “mejora constante de [sus] habilidades en [su] lengua B”, es decir, a la mejora de su autoeficacia, concretamente en lo que a su competencia comunicativa en inglés se refiere. Otro de ellos considera que “la práctica y el trabajo diario y continuo” (experiencia directa) le han llevado a confiar en sus capacidades para traducir. Asimismo, un tercer estudiante explica que el buen resultado que obtuvo en el examen parcial individual (logro de

ejecución) repercutió positivamente en sus creencias de autoeficacia: “Hicimos un examen que consistió en traducir un texto económico. Como me salió bastante bien, fue bastante positivo para la confianza en mí misma”. En consecuencia, nos encontramos ante tres estudiantes que mencionan la mejora de la autoeficacia, la experiencia directa que la favorece y los logros de ejecución que de ella se derivan como factores que han influido en sus creencias de autoeficacia⁷². Por añadidura, otro estudiante de este grupo menciona la metodología seguida durante la asignatura como aspecto que repercute positivamente en sus creencias de autoeficacia: “La manera que tiene [el profesor] de dar clase, aunque al principio me chocaba, me he dado cuenta de que ha influido muy positivamente”. Coincide así con el estudiante de este grupo que alega como razón de los sentimientos positivos que experimenta al comienzo y al final de TEAB la metodología seguida (8.3.1.1 y 8.3.1.3).

A modo de recapitulación, los comentarios de los estudiantes recogidos mediante la pregunta C4.1 y presentados en este apartado subrayan la influencia que algunas de las prácticas presentadas en apartados anteriores, como el *feedback* constructivo, han ejercido en sus creencias de autoeficacia durante TEAB, o bien especifican la forma en la que algunas de dichas prácticas han ejercido su influencia, como ocurre con el debate que fomentan las presentaciones grupales, con el aprendizaje colaborativo y vicario al que conducen, o con el efecto del examen parcial en el reajuste de las creencias de autoeficacia. Además, se han recogido comentarios que presentan factores relacionados con aspectos cognitivos de los estudiantes, como la mejora de su autoeficacia (que se refleja en los logros de ejecución y se ve favorecida por la práctica y el trabajo diario), la toma de consciencia del funcionamiento de la traducción especializada inversa, el autoconocimiento o la motivación. Finalmente, uno de los comentarios subraya la utilidad de la metodología seguida en GSC2 y otro hace referencia al uso de materiales audiovisuales en GI para favorecer el aprendizaje.

8.3.4. Otros factores que a lo largo del cuatrimestre han repercutido en las creencias de autoeficacia del estudiantado

Con el objetivo de contemplar en nuestro estudio otros factores u otras prácticas, más allá de los relacionados con TEAB, que pudieran haber influido en las creencias de autoeficacia de los estudiantes que componen nuestra muestra a lo largo del cuatrimestre en el que desarrollamos dicho estudio, incluimos en el cuestionario distribuido al final de TEAB las preguntas C5 y C5.1.

Según los resultados obtenidos, 2 estudiantes de GI y 2 de GSC2 indicaron otros factores que habían influido en sus creencias de autoeficacia durante el cuatrimestre correspondiente. Más concretamente, 1 estudiante de GI explica que al corregir en clase las traducciones que preparaba fuera del aula y comprobar que estaban mejor de lo que pensaba ha ganado confianza en sus capacidades como traductora: “El hecho de que las

⁷² Nótese que, según los resultados expuestos en el apartado 8.3.1.3, entre las principales razones por las que los estudiantes experimentan sentimientos positivos al finalizar TEAB se encuentran el desarrollo de su autoeficacia y los logros de ejecución a los que dicha mejora conduce.

traducciones que hago en casa, al compararlas o corregirlas en clase, me doy cuenta de que no están tan mal. Me doy cuenta de que están bien”. Nos encontramos ante otro un ejemplo de la influencia que la práctica de la traducción (o experiencia directa) y los logros de ejecución que trae consigo ejercen en las creencias de autoeficacia de los estudiantes de nuestra muestra.

En otro orden de cosas, 1 estudiante de este mismo grupo señala que la realización de prácticas laborales le ha permitido mejorar no solo su autoeficacia, sino también la confianza que posee en ella, es decir, sus creencias de autoeficacia. Ello está en consonancia con la percepción de los estudiantes que participaron en los grupos de discusión organizados en la primera fase de nuestro estudio, así como con la teoría en la que fundamentamos la presente investigación, que establece la experiencia directa como una de las fuentes de las creencias de autoeficacia. En tanto que los estudiantes deberán incorporarse al mercado laboral, es fácil comprender que si la experiencia en el mundo real que les proporcionan las prácticas laborales viene acompañada de logros de ejecución, estos repercutirán muy positivamente en las creencias de autoeficacia de los estudiantes en cuestión.

Finalmente, 2 estudiantes de GSC2 hacen referencia a su experiencia en otras asignaturas de traducción especializada como factor que ha repercutido en sus creencias de autoeficacia a lo largo del cuatrimestre. En estos dos casos dicha experiencia ha resultado positiva y les ha ayudado a ganar confianza en sus capacidades para enfrentarse a textos especializados: “Tener más asignaturas especializadas me ha hecho sentir mucho más cómodo en distintos ámbitos de la traducción”⁷³.

A modo de resumen, los logros de ejecución que se acometen mediante el trabajo diario (1 estudiante), la realización de prácticas laborales (1 estudiante) y la experiencia en otras asignaturas (2 estudiantes) constituyen factores que han repercutido en las creencias de autoeficacia de dichos estudiantes durante el cuatrimestre en el que cursaban TEAB.

8.3.5. Recapitulación

En este capítulo hemos analizado los resultados que ha arrojado la sección C de nuestro cuestionario sobre los sentimientos que experimentan los estudiantes al comienzo y al final de TEAB. Ello nos ha permitido conocer que:

- La oportunidad de aprendizaje que ofrece esta asignatura es la razón principal por la que los estudiantes de GI, GSC1 y GSC2 experimentan sentimientos positivos al comienzo de TEAB, mientras que la complejidad que supone la traducción *especializada*, más aún cuando tiene lugar hacia una lengua extranjera, constituye el motivo de mayor peso por el que los estudiantes de los tres grupos experimentan sentimientos negativos al comienzo de TEAB. A ello se suma la falta de experiencia en traducción especializada (hacia la lengua B), que constituye uno de los motivos

⁷³ Nótese que el porcentaje de estudiantes que cursan otras asignaturas de traducción especializada al mismo tiempo que TEAB es similar en GI, GSC1 y GSC2 (8.1.6).

por los que los estudiantes experimentan tanto sentimientos positivos (ante la posibilidad de cubrir esta laguna) como sentimientos negativos al comienzo de TEAB.

- Al final de TEAB, el desarrollo de la autoeficacia y los logros de ejecución en los que se manifiesta constituye la razón principal por la que los estudiantes experimentan sentimientos positivos. No obstante, hemos detectado que el porcentaje de estudiantes de GSC1 que mencionan esta razón (y el porcentaje de estudiantes de este grupo que experimentan sentimientos positivos al final de TEAB) es inferior al correspondiente a GI y GSC2. En el capítulo que sigue arrojaremos luz a posibles razones de esta diferencia. En cuanto a los sentimientos negativos, son las dudas sobre la propia autoeficacia para traducir textos especializados las que constituyen la principal razón de dichos sentimientos.

En este capítulo hemos presentado también los resultados que ha arrojado la sección C de nuestro cuestionario sobre las características de la traducción especializada y de TEAB que hacen tambalear en ocasiones las creencias de autoeficacia de los estudiantes de nuestra muestra, según su percepción. Entre ellas destacan:

- La falta de conocimientos temáticos en ámbitos especializados del saber.
- La redacción en inglés y la traducción hacia el inglés como lengua extranjera.
- La búsqueda y gestión de terminología especializada.

Este capítulo también nos ha permitido conocer la percepción de los estudiantes sobre la influencia (tipo e intensidad) que las prácticas implementadas en GI, GSC1 y GSC2 han tenido en sus creencias de autoeficacia. No obstante, para poder arrojar luz a los porcentajes presentados debemos desplazarnos al siguiente capítulo, donde presentaremos el diseño y la aplicación de los grupos de discusión post-asignatura, así como los resultados que arrojaron sobre las razones por las que las prácticas anteriores han influido o no en sus creencias de autoeficacia.

9. INFORME DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN POST-ASIGNATURA

Una vez finalizado el periodo lectivo del primer cuatrimestre del curso 2016/2017, en el que desarrollamos nuestro estudio en la asignatura TEAB, y antes de que tuviera lugar el examen final de esta asignatura⁷⁴, organizamos diversos grupos de discusión en los que participaron estudiantes de cada uno de los tres grupos de TEAB que nos ocupan (GI, GSC1, GSC2). Con ello perseguíamos el objetivo general de conocer la percepción de los participantes sobre las prácticas docentes, recursos didácticos, enfoques metodológicos u otros factores que durante la asignatura habían repercutido o no en sus creencias de autoeficacia, así como el modo en el que lo habían hecho (de ser el caso).

En el capítulo anterior hemos presentado los resultados que ha arrojado nuestro instrumento de medida sobre la percepción de los estudiantes que componen nuestra muestra con respecto a la influencia (positiva, negativa o nula) de las prácticas cuya repercusión en las creencias de autoeficacia queríamos estudiar (recogidas en la pregunta C3), así como con respecto a otras prácticas que de acuerdo con los estudiantes han influido en sus creencias de autoeficacia durante TEAB y/o durante el cuatrimestre en el que se imparte (preguntas C4, C4.1, C5, C5.1). Llegado este punto, la información cualitativa recogida mediante los grupos de discusión post-asignatura nos permitirá conocer el modo concreto en el que dichas prácticas han repercutido en las creencias de autoeficacia de los participantes, es decir, comprender el porqué de dicha influencia.

9.1. Diseño y aplicación de los grupos de discusión

Antes de presentar los resultados obtenidos, expondremos el proceso de preparación de los grupos de discusión, describiremos el desarrollo de las reuniones grupales celebradas y presentaremos aspectos clave del tratamiento, análisis e interpretación de los datos recogidos. Para ello, adoptaremos la propuesta de Suárez (2005: 59-62) con respecto a las fases que debe atravesar toda investigación basada en la técnica del grupo de discusión, que adaptaremos ligeramente.

9.1.1. Preparación de la estrategia

Como se expuso en el capítulo 5, la preparación de una investigación basada en la técnica del grupo de discusión implica tomar decisiones sobre aspectos centrales del diseño del estudio, como el grupo diana (sujetos cuya percepción se desea conocer), el tamaño de los grupos, el número total de reuniones, la duración aproximada de cada una de ellas o el lugar donde se celebrarán (Suárez 2005: 59-61).

⁷⁴ La decisión de organizar los grupos de discusión antes de que tuviera lugar el examen final de TEAB se debe a que el sistema de evaluación constituye uno de los factores cuya influencia en las creencias de autoeficacia de los estudiantes queríamos estudiar, por lo que de celebrar los grupos de discusión después del examen final, la percepción de los estudiantes sobre la influencia que este puede ejercer en sus creencias de autoeficacia podría variar dependiendo del contenido y la dificultad del examen, en lugar de versar sobre el hecho de tener que enfrentarse a un examen final.

9.1.1.1. Determinación del grupo diana

Dado el diseño de nuestro estudio y el objetivo principal que perseguíamos con la celebración de grupos de discusión post-asignatura expuesto en párrafos anteriores (conocer la percepción de los estudiantes sobre las razones por las que diversas prácticas habían influido o no en sus creencias de autoeficacia durante TEAB) no cabía duda de que el grupo diana cuya percepción queríamos conocer estaba constituido por los estudiantes que se encontraban matriculados en cada uno de los tres grupos de TEAB en los que desarrollamos nuestro estudio (GI, GSC1, GSC2). Inicialmente consideramos la opción de seleccionar únicamente a aquellos estudiantes que formaban parte de nuestra muestra en cada uno de estos grupos, es decir, que hubieran completado el cuestionario distribuido al comienzo y al final de TEAB. No obstante, resolvimos finalmente que cualquier estudiante que hubiera seguido con regularidad la asignatura podría ofrecer información sobre el modo en el que diversas prácticas habían influido o no en sus creencias de autoeficacia durante TEAB y, por ende, su participación en un grupo de discusión podría ayudarnos a satisfacer el objetivo establecido. Recurrimos, por tanto, a un muestreo de tipo intencional que vino determinado por el objetivo principal que perseguíamos mediante la celebración de grupos de discusión (5.1.2.1, sección “Selección de participantes”).

Conviene también señalar que puesto que GI, GSC1 y GSC2 son grupos independientes que difieren a) en el profesorado responsable de cada uno de ellos; b) en los estudiantes y, por tanto, compañeros que los conforman; c) en la metodología de trabajo seguida⁷⁵ y d) en las prácticas implementadas que pueden haber repercutido en las creencias de autoeficacia de los estudiantes; resolvimos que los grupos de discusión post-asignatura se organizarían de forma independiente para cada uno de los tres grupos de nuestro estudio. Aunque se podría pensar que el hecho de que estudiantes de GI, GSC1 y GSC2 participaran en un mismo grupo de discusión incrementaría la heterogeneidad del grupo, lo que podría fomentar el debate entre ellos, ello aumentaría igualmente la duración de la sesión, en tanto que los estudiantes de cada grupo tendrían que explicar en qué consiste cada una de las prácticas que mencionaran durante la interacción grupal. Teniendo en cuenta que nos encontrábamos en periodo de exámenes, alargar la duración de la reunión constituía un inconveniente para los estudiantes y hubiera podido dar lugar a que algunas prácticas no se comentasen ante la necesidad de dar por concluida la sesión. Además, la atención y el interés de los estudiantes podría disminuir cuando la interacción se centrara en aquellas prácticas que, dependiendo del grupo en el que se encontrasen matriculados, no habían experimentado. Asimismo, complicaría la reducción y el análisis de los resultados. La organización de grupos de discusión correspondientes a cada uno de los grupos de nuestro estudio nos permitiría alcanzar un mayor equilibrio entre los dos extremos del binomio homogeneidad-heterogeneidad⁷⁶, donde la homogeneidad vendría dada por la pertenencia a uno de dichos grupos y donde

⁷⁵ Nótese que se trata de agentes y factores que pueden influir en las creencias de autoeficacia del estudiantado según la percepción de este colectivo (5.2.1).

⁷⁶ Nótese que el binomio heterogeneidad-homogeneidad resulta clave en la captación de participantes, tal y como se expuso en el capítulo 5.

la heterogeneidad sería consecuencia de las características individuales de los participantes, como la experiencia previa, las asignaturas cursadas durante el cuatrimestre, su motivación, estilo de aprendizaje, grupo de trabajo, etc.

9.1.1.2. Tamaño del grupo y número de reuniones

Tal y como se ha expuesto en apartados anteriores (5.1.2.1, sección “Metodología”), para alcanzar la saturación del habla, que constituye un criterio de fiabilidad de una investigación basada en grupos de discusión, conviene planear al menos tres reuniones grupales con participantes de cada tipo. No obstante, de acuerdo con autores como Mayorga y Tójar (2004) o Vigier (2010: 326), cuando el grupo de discusión se emplea como técnica complementaria a otras (como la encuesta), el número de reuniones puede ser bastante reducido e, incluso, limitarse a una única reunión. Puesto que es este nuestro caso, consideramos que, a menos que contásemos con participantes suficientes para celebrar varias reuniones grupales en GI, GSC1 y/o GSC2, una única reunión con participantes de cada grupo sería suficiente. Debemos tener en cuenta que para la celebración de, al menos, tres sesiones grupales en GI (con un total de 32 alumnos matriculados), GSC1 (donde se encontraban matriculados 22 alumnos) y GSC2 (con 31 alumnos matriculados), sería necesario que un porcentaje muy elevado de estudiantes de cada grupo de ofrecieran como voluntarios para participar en grupos de discusión.

El número de grupos de discusión organizados con estudiantes de cada uno de los grupos en los que desarrollamos nuestro estudio dependería finalmente del número de estudiantes que se ofrecieran voluntariamente como participantes, así como de su disponibilidad horaria. De este modo, una vez que contásemos con los participantes potenciales los distribuiríamos en uno o más grupos de discusión habida cuenta de su disponibilidad y del tamaño mínimo (3 participantes) y máximo (13 participantes) que sugiere Suárez (2005: 27) para un grupo de discusión. Ante la falta de consenso existente en cuanto al número de participantes en grupos de discusión, optamos por el intervalo que señala esta autora por ser el menos restrictivo y por estar basado en la concepción de que el tamaño de un grupo de discusión debe ser tal que todos los participantes tengan oportunidad de expresar su opinión, al tiempo que exista diversidad de opiniones y surjan nuevas ideas en torno a las que reflexionar. No obstante, decidimos tratar de evitar contar con más de 8 o 10 participantes en cada grupo, habida cuenta de las indicaciones de Krueger y Casey (2015: 18), que explican que cuando el fin que se persigue con los grupos de discusión es comprender las experiencias de los participantes, especialmente sobre un tema complejo, en lugar de generar ideas, conviene reducir el tamaño de los grupos (5.1.2.1, sección “Tamaño del grupo”).

9.1.1.3. Duración de la reunión

De acuerdo con nuestra experiencia previa en la organización, celebración y moderación de grupos de discusión (primera fase de nuestro estudio empírico), estimamos que la duración de cada sesión grupal oscilaría entre una hora y una hora media. Esta duración está en concordancia por la recomendada por Ibáñez (2005: 284), quien además explica que conviene informar a los participantes de la duración aproximada de antemano.

9.1.1.4. Fecha y lugar de celebración

La fecha y hora de celebración de cada grupo de discusión se fijaría de acuerdo con la disponibilidad horaria de los participantes, pero siempre antes de la fecha establecida para el examen final de la asignatura (26 de enero de 2018). Ello responde a nuestra intención de evitar que los estudiantes juzgaran la influencia que dicha prueba tiene en sus creencias de autoeficacia en función del contenido y nivel de dificultad del examen en sí y no como un componente del sistema de evaluación. Además, evitaríamos de este modo que la percepción de los estudiantes sobre su éxito (logros de ejecución) o fracaso en el examen final influyera en sus creencias de autoeficacia. Puesto que las creencias de autoeficacia de los estudiantes se habían medido mediante el cuestionario de fin de asignatura, distribuido también antes del examen final, la celebración de los grupos de discusión después de esta prueba de evaluación podría dar lugar a contradicciones entre los resultados recogidos mediante las dos técnicas correspondientes (la encuesta y el grupo de discusión). En consecuencia, teniendo en cuenta el momento en el que distribuimos el cuestionario de fin de asignatura (16 de enero 2017 en GI y GSC2, 18 de enero en GSC1) y la fecha del examen final de TEAB (26 de enero de 2017) contábamos con aproximadamente una semana en la que poder organizar el/los grupos de discusión correspondientes a cada grupo de nuestro estudio.

Para conocer la disponibilidad de los estudiantes que mostrasen interés en participar en los grupos de discusión y poder establecer una fecha conveniente para ellos, recurriríamos a la herramienta en línea Doodle, que permite proponer varias fechas y horarios y generar un enlace que se facilita a los participantes para que estos puedan indicar las franjas horarias en la que están disponibles, además de consultar la disponibilidad del resto de participantes.

En cuanto al lugar de celebración de los grupos de discusión, todos tendrían lugar en la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada.

9.1.1.5. Diseño del guion de preguntas

El diseño del guion semi-estructurado de preguntas constituía un paso esencial en la preparación de los grupos de discusión, en tanto que es el instrumento que la investigadora, en calidad de moderadora, emplearía para conducir la interacción entre los participantes y garantizar que los objetivos que se persiguen quedasen satisfechos. Por ello, fue fruto de una cuidadosa planificación donde su diseño estuvo guiado en todo momento por los objetivos que pretendíamos alcanzar con los grupos de discusión post-asignatura.

Como ya hemos indicado, el objetivo principal consistía en conocer y analizar la percepción de los estudiantes que conforman nuestra muestra sobre la influencia que diversas prácticas habían ejercido (o no) en sus creencias de autoeficacia a lo largo de TEAB, así como el modo en el que lo habían hecho. Este objetivo no solo se refiere a las prácticas que habíamos identificado en GI, GSC1 y GSC2 mediante entrevistas con el profesorado responsable al comienzo del cuatrimestre y mediante la observación en el

aula⁷⁷ (objetivo específico 1), sino que también implica identificar otras prácticas que, en opinión del estudiantado, habían influido en sus creencias de autoeficacia durante TEAB y analizar el modo en el que ejercían dicha influencia (objetivo específico 2). Entre estas podrían encontrarse tanto prácticas que se relacionan con la actuación del profesorado, como las que son resultado de la actuación de los compañeros, las que dependen del propio estudiante o las que están vinculadas con el diseño del plan de estudios⁷⁸. Asimismo, pretendíamos conocer y analizar la percepción del estudiantado sobre otras prácticas que a lo largo del cuatrimestre, y no exclusivamente en TEAB, hubieran influido en sus creencias de autoeficacia y explorar el modo en el que lo habían hecho (objetivo específico 3)⁷⁹.

Además del objetivo principal que perseguíamos con los grupos de discusión post-asignatura, que se desglosa en los tres objetivos específicos indicados, decidimos incluir diversas preguntas sobre los efectos que en opinión de los estudiantes puede traer consigo un defecto, un exceso o un nivel adecuado de confianza en las capacidades reales que se poseen. Somos conscientes de que en la presente tesis doctoral y, más aún, en la segunda fase de nuestro estudio empírico, nos centramos en las fuentes de las creencias de autoeficacia, es decir, en cómo favorecer el desarrollo de creencias de autoeficacia realistas en la formación de traductores. No obstante, consideramos pertinente aprovechar la oportunidad que ofrecían los grupos de discusión post-asignatura para aproximarnos a los efectos que las creencias de autoeficacia pueden traer consigo según la percepción y la experiencia de los estudiantes, lo que en estudios futuros nos permitirá completar y/o contrastar la información recabada en la primera fase de nuestro estudio sobre este aspecto. Bien es cierto que, de acuerdo con diversos autores, la saturación de la información suele producirse a partir del tercer grupo de discusión (que ya se celebró en la primera fase de nuestro estudio), momento a partir del cual es poco probable que surjan nuevas ideas. Aun así, estimamos pertinente indagar de nuevo en los efectos de las creencias de autoeficacia habida cuenta de que en el caso del grupo GI nos encontrábamos con estudiantes que habían experimentado la implementación de determinadas prácticas destinadas específicamente al desarrollo de sus creencias de autoeficacia⁸⁰, lo que los convertía en una población diferente a los estudiantes que habían participado en la primera fase de nuestro estudio.

⁷⁷ Capítulos 6 y 7.

⁷⁸ Nótese que de acuerdo con los estudiantes que participaron en los grupos de discusión organizados en la primera fase de nuestro estudio empírico, entre los agentes que pueden repercutir en las creencias de autoeficacia del estudiantado se encuentran el profesorado, los compañeros, el propio estudiante y el plan de estudios.

⁷⁹ Nótese que las prácticas a las que se refiere el objetivo específico 1 que perseguimos con los grupos de discusión post-asignatura se recogieron en la pregunta C3 del cuestionario distribuido al final de TEAB, mientras que con las preguntas C4 y C4.1 del cuestionario perseguíamos identificar otras prácticas que hubieran podido influir en las creencias de autoeficacia del estudiantado en TEAB (objetivo específico 2 de los grupos de discusión post-asignatura) y con las preguntas C5 y C5.1 del cuestionario perseguíamos conocer otras prácticas que hubieran tenido lugar durante el cuatrimestre en el que cursaban TEAB (objetivo específico 3).

⁸⁰ Como la Ficha de Autorregistro, diseñada como parte de este estudio o la sesión de aproximación al concepto de creencias de autoeficacia.

A continuación presentamos el guion de preguntas que empleamos para moderar los grupos de discusión post-asignatura. Siguiendo las prescripciones metodológicas presentadas en el capítulo 5, está compuesto por preguntas abiertas que abordan los objetivos establecidos. Más concretamente, las preguntas 1 y 2 constituyen preguntas generales que funcionan como punto de partida de la interacción y mediante las que los estudiantes comenzarán a activar y a compartir información sobre las razones por las que confían o no en su capacidad para traducir textos especializados y sobre las prácticas que han influido (positiva o negativamente) en dicha confianza a lo largo de TEAB (objetivos 1 y 2). Las preguntas 3, 4 y 5 tienen como fin ahondar en las prácticas que durante TEAB han podido influir en las creencias de autoeficacia de los estudiantes y el modo en el que lo han hecho (objetivos 1 y 2). Además, las preguntas 5 y 6 persiguen recabar la percepción de los estudiantes sobre otras prácticas que a lo largo del cuatrimestre hayan repercutido en sus creencias de autoeficacia (objetivo 3), mientras que las tres últimas preguntas del guion hacen referencia a los efectos que dichas creencias pueden traer consigo (futuro estudio).

GUION DE PREGUNTAS. GRUPOS DE DISCUSIÓN POST-ASIGNATURA

1. ¿Os sentís capacitados para traducir textos especializados en el mercado laboral? ¿Por qué?
2. A lo largo de la asignatura TEAB, ¿ha aumentado la confianza que poseéis en vuestras capacidades como traductores? ¿Ha disminuido? ¿No ha experimentado ningún cambio? ¿Por qué?/¿Cómo?
3. En la asignatura TEAB, ¿el profesor ha influido en la confianza que poseéis en vuestras capacidades como traductores? En caso afirmativo, ¿ha desarrollado o ha disminuido esa confianza? ¿Qué acciones ha realizado para ello?
4. ¿Qué otros aspectos de la asignatura han influido en la confianza que poseéis en vuestras capacidades como traductores? ¿Han influido algunos de los siguientes factores en la confianza que poseéis a la hora de traducir? ¿De qué modo? ¿Por qué?
 - Trabajo en equipo (GI, GSC1, GSC2).
 - Roles (GI, GSC1, GSC2).
 - Presentación de traducciones en clase (GI, GSC1).
 - Ficha de Gestión de Proyectos (GI, GSC1), Ficha de Talón de Aquiles (GI), Ficha de Autorregistro (GI).
 - Rúbricas (GI, GSC1, GSC2).
 - Críticas realizadas por el profesor (GI, GSC1, GSC2).
 - Presentación por parte del profesor tras cada proyecto de traducción (GSC1, GSC2).
 - Persuasión verbal (GI, GSC1, GSC2).

- Sistema de evaluación (GI, GSC1, GSC2).
- Criterios de evaluación (GI, GSC1, GSC2).
- Sesión sobre las creencias de autoeficacia (GI).
- Información teórica al comienzo de cada bloque (GI, GSC1, GSC2).
- Tutorías (GI, GSC1, GSC2).
- Conocer la experiencia de egresados (GI).
- Revisión de traducciones de compañeros (GI, GSC1, GSC2).

5. ¿Han influido los compañeros de TEAB en la confianza que poseéis en vuestras capacidades como traductores? En caso afirmativo, ¿han contribuido a aumentarla o a disminuirla? ¿Cómo? ¿Y en otras asignaturas?

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

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

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

9. ¿Qué inconvenientes puede traer consigo un exceso de confianza en las propias capacidades para traducir?

Cabe especificar que se trata de un guion flexible que en ningún caso se utilizó para forzar la conversación, sino para garantizar que todos los temas pertinentes se abordaban. De este modo, las preguntas que lo constituyen se fueron adaptando a los temas que los participantes iban abordando en cada uno de los grupos de discusión y al orden en el que lo hacían. La utilización del mismo guion (flexible) en los grupos de discusión correspondientes a GI, GSC1 y GSC2 nos permitiría posteriormente comparar los resultados obtenidos para cada uno de los tres grupos de nuestro estudio.

9.1.2. Aplicación de la estrategia

En esta fase tiene lugar el trabajo de campo, que implica la captación de participantes y el desarrollo de los grupos de discusión (Suárez 2005: 61).

9.1.2.1. Captación de los participantes

Una vez completado el proceso de preparación de los grupos de discusión, estábamos en disposición de captar a los estudiantes que participarían en ellos. La captación de participantes en cada uno de los grupos de nuestro estudio se llevó a cabo el mismo día en el que los estudiantes completaron el cuestionario distribuido al final de la asignatura (16 de enero 2017 en GI y GSC2, 18 de enero en GSC1). Al explicar las instrucciones relativas a la compleción del cuestionario, la investigadora hizo saber a los estudiantes

que para completar su investigación necesitaría, además, contar con algunos de ellos para celebrar una entrevista grupal donde pudiera conocer su opinión sobre la asignatura. Se evitó dar más información sobre el objeto de estudio (la influencia de diversas prácticas en sus creencias de autoeficacia) para no sesgar los resultados y evitar que los estudiantes prepararan sus respuestas con antelación, siguiendo así la recomendación de autores como Callejo (2001: 97-98). La investigadora explicó que la entrevista se celebraría en una fecha acordada por aquellos que estuvieran dispuestos a participar en la misma pero especificó que debía ser una fecha anterior a la del examen final (26 de enero de 2017). Expuso también que la entrevista grupal duraría entre una hora y una hora y media e informó a los estudiantes de que sus intervenciones serían totalmente anónimas y solo se utilizarían con fines de investigación, de modo que ningún miembro del profesorado conocería a quién corresponde cada opinión, a excepción de la investigadora. Por último, les agradeció de antemano su disposición, así como su colaboración a lo largo de todo el cuatrimestre. Al repartir el cuestionario distribuyó un folio donde aquellos estudiantes que quisieran participar en la entrevista grupal podían indicar su nombre y dirección de correo electrónico para que la investigadora pudiera ponerse en contacto con ellos posteriormente y acordar la fecha de celebración del grupo de discusión.

El número de estudiantes que se ofrecieron como voluntarios en GI fue muy elevado: 21 de los 31 estudiantes que acudieron a clase ese día⁸¹. Al finalizar la clase la investigadora contactó con todos ellos por correo electrónico y les facilitó un enlace obtenido mediante la herramienta Doodle donde podían indicar su disponibilidad horaria. De ellos, 15 accedieron al enlace e indicaron su disponibilidad después de enviar varios recordatorios por correo electrónico. Finalmente, se organizaron dos grupos de discusión con estudiantes de GI atendiendo a su disponibilidad horaria y al tamaño de los grupos recomendado (5.2.1.2). En el primero de ellos se esperaba la participación de 7 estudiantes (si bien finalmente acudieron 6) y en el segundo participarían 8 estudiantes. Tal y como expone Callejo (2001: 98), la captación de participantes es un proceso y no un momento en el tiempo, por lo que un día antes de la celebración del grupo de discusión correspondiente se volvió a contactar con los participantes (previamente informados de la hora y del lugar de celebración) para recordarles nuestro encuentro.

La captación de participantes resultó mucho más compleja en GSC1. De los 13 estudiantes que se encontraban en clase el día en el que se distribuyó el cuestionario de fin de asignatura⁸² solo 3 se ofrecieron como voluntarios para participar en un grupo de discusión. Al finalizar la clase la investigadora contactó con ellos y les facilitó un enlace de Doodle donde pudieran indicar su disponibilidad, pero solo 2 estudiantes accedieron al mismo. Aunque contactó de nuevo con el estudiante restante, no obtuvo respuesta. Dado que el reducido número de voluntarios indicaba que solo se organizaría un grupo de discusión, resultaba conveniente captar un mayor número de participantes para

⁸¹ Un total de 32 estudiantes estaban matriculados en GI de TEAB.

⁸² Un total de 22 estudiantes se encontraban matriculados en GSC1 de TEAB.

alcanzar, al menos, el mínimo de tres participantes propuesto por Suárez (2005: 27) y poder recoger así una mayor variedad de opiniones. Con este propósito, la investigadora pidió a PSC1.2 que enviara a los estudiantes un mensaje a través de la plataforma de la asignatura (Prado2) en nombre de la investigadora, donde se pidieran de nuevo voluntarios para participar en una entrevista grupal donde pudieran exponer su opinión sobre diferentes aspectos de la asignatura. Al igual que hizo la investigadora presencialmente, en dicho mensaje se informó a los estudiantes de que los resultados recabados se utilizarían únicamente con fines de investigación y de forma anónima. Se informó igualmente de la duración aproximada de la entrevista grupal y de su celebración en una fecha acordada por los participantes. Asimismo, se facilitó el correo de la investigadora para que los estudiantes interesados pudieran contactar con ella. Poco después, 3 estudiantes más se ofrecieron como voluntarios. Una vez que indicaron su disponibilidad, se informó a los 5 participantes de la fecha, la hora y el lugar en el que tendría lugar el grupo de discusión y se envió un recordatorio un día antes de la fecha fijada. Finalmente, 4 estudiantes acudieron a la sesión grupal.

En GSC2, de los 22 estudiantes que se encontraban en clase el día correspondiente, 8 estudiantes se ofrecieron como voluntarios e indicaron su disponibilidad horaria en Doodle. Todos los participantes tenían una disponibilidad muy similar por lo que resultó sencillo fijar la fecha y hora en la que se celebraría el grupo de discusión, al que acudieron 6 de los 8 estudiantes.

Debemos recordar que el objetivo de la técnica del grupo de discusión no es “abstraer datos generales para toda la población, sino descender a toda la panoplia de opiniones particulares que coexisten en ella” (Krueger 1991: 100). Dicho de otro modo, el fin que perseguimos con los grupos de discusión post-asignatura no es generalizar los resultados obtenidos, sino conocer las opiniones de los participantes sobre *cómo* diversas prácticas han influido en sus creencias de autoeficacia, para poder así *comprender* los datos *cuantitativos* que ha arrojado nuestro instrumento de medida y poder *interpretarlos* a la luz de la información *cualitativa* obtenida por medio de los grupos de discusión.

9.1.2.2. Celebración de los grupos de discusión

Como ya se ha indicado, se organizaron dos grupos de discusión con estudiantes de GI. El primer grupo de discusión, al que denominaremos GDI.1, se celebró el lunes 23 de enero de 2017 a las 10:00. En él se esperaba la participación de 7 estudiantes, aunque finalmente 6 acudieron a la sesión, pues uno de ellos informó de que se encontraba indispuesto. El segundo grupo de discusión, al que nos referiremos como GDI.2, estuvo compuesto por 8 estudiantes y se celebró el martes 24 de enero a las 13:00. De los 6 estudiantes que participaron en el primer grupo de discusión 5 (A, B, D, E y F) habían completado tanto el cuestionario distribuido al comienzo de TEAB como al final. Del segundo grupo, 3 de los 8 participantes formaban parte de la muestra de nuestro estudio longitudinal (A, B y E).

Por su parte, el grupo de discusión correspondiente a GSC1, al que nos referiremos como GDSC1, se celebró el miércoles 25 de enero de 2017 a las 11:00 (un día antes del examen final). Finalmente, 4 de los 5 estudiantes que habían confirmado inicialmente su participación acudieron a la sesión. Tres de ellos (A, B y D) habían completado tanto el cuestionario de inicio como de fin de asignatura.

El grupo de discusión con estudiantes de GSC2 (GDSC2) se celebró el lunes 23 de enero de 2017 a las 13:00. No obstante, 2 estudiantes no pudieron acudir finalmente a la reunión, por lo que contamos con 6 participantes. Todos ellos habían completado los dos cuestionarios distribuidos al comienzo y al final de TEAB, es decir, formaban parte de la muestra de nuestro estudio longitudinal.

Todos los grupos de discusión se celebraron en la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada, donde la investigadora reservó un aula para cada grupo de discusión de entre las que se encontraban disponibles. Todas las aulas cumplían con los criterios establecidos en el apartado 9.1.1.4, es decir, eran amplias y silenciosas y las sillas se colocaron formando un círculo para favorecer la interacción entre los participantes.

Al comienzo de todas las sesiones la investigadora dio la bienvenida a los participantes y les ofreció un tentempié. Les agradeció una vez más su participación y les informó de que el audio de la conversación se grabaría para poder transcribirlo posteriormente, a lo que no pusieron ningún inconveniente, puesto que se les recordó que sus intervenciones serían anónimas. Dado que todos los participantes ya habían completado la declaración de consentimiento que se distribuyó al comienzo de TEAB, que incluía la participación en grupos de discusión, no resultó necesario volver a distribuir un formulario de consentimiento informado. A continuación, la investigadora en calidad de moderadora explicó el funcionamiento de un grupo de discusión, subrayando que no hay intervenciones correctas ni incorrectas, sino que el fin del grupo de discusión es conocer sus opiniones, por lo que cualquier punto de vista es válido y resulta de utilidad. Asimismo, recalcó la importancia de que no hablaran a la vez, lo que dificultaría la transcripción posterior del contenido. Tras asegurarse de que los participantes no tenían dudas sobre el funcionamiento del grupo, inició la grabación y planteó la primera pregunta.

La duración de las sesiones osciló entre una hora y una hora y media, a excepción de GDI.1, donde la conversación se prolongó 15 minutos más de lo esperado y tuvo una duración de 1 hora y 45 minutos. Más concretamente, la sesión correspondiente GDI.2, tuvo una duración de 1 hora 30 minutos, la interacción en GDSC1 duró 1 hora 24 minutos y en GDSC2 se extendió durante 59 minutos.

Antes de continuar conviene mencionar que a pesar de que algunos autores (Ibáñez (2005) o Krueger (1991: 35) recomiendan contar con participantes que no se conozcan entre sí, el hecho de que los estudiantes se conocieran previamente no supuso ningún inconveniente en ninguno de los grupos de discusión post-asignatura. Por el contrario,

facilitó la interacción y la autonomía del grupo, que rápidamente alcanzó la etapa de máxima eficiencia (5.1.3).

9.1.2.3. Tratamiento, análisis e interpretación de la información

Para poder analizar minuciosamente la interacción que se produjo en cada una de las sesiones grupales celebradas resultaba necesario transcribir el material de audio generado. Dado que contábamos con un total de 5 horas y 38 minutos de grabación, esta tarea requirió un gran esfuerzo y numerosas horas de dedicación. La investigadora, que había moderado las sesiones grupales y que además llevaría a cabo el análisis de la información obtenida, transcribió íntegramente el material de audio obtenido, lo que le permitió continuar sumergiéndose en las opiniones de los participantes. Ello facilitó la identificación posterior de categorías de forma inductiva, que se añadieron a las que se habían identificado previamente a partir de la literatura revisada. Para la labor de transcripción se optó por método de transcripción natural, de forma que el discurso oral se adaptó a las convenciones del discurso escrito (Bucholtz 2000) en aras de facilitar la lectura y acercar al lector al discurso original (Vigier 2010: 338). Además, como parte del proceso de transcripción se tomaron las siguientes decisiones:

- Se omitieron los nombres de los participantes. Para identificar sus intervenciones, se asignó a cada participante una letra mayúscula siguiendo un orden alfabético y en función del orden en el que cada uno de ellos intervenía por primera vez.
- Las intervenciones de la moderadora se identificaron con la letra “M”.
- Las referencias a los profesores responsables de cada uno de los tres grupos en los que desarrollamos nuestro estudio se sustituyeron por los códigos empleados a lo largo de la presente tesis doctoral: PI, PSC1.1/PSC2 y PSC1.2.
- Los elementos paratextuales presentes en el discurso (como risas o silencios) se han incorporado entre corchetes, así como otras aclaraciones de la transcritora/investigadora, como la descripción de los gestos de los participantes o la inclusión de palabras que aclaran el sentido de la intervención (por ejemplo, [estudiantes] Erasmus).

La transcripción de los grupos de discusión post-asignatura puede consultarse en el anexo 14.

Una vez que contábamos con el material textual correspondiente a cada sesión grupal y como paso previo al análisis de datos resultaba necesario reducir (categorizar y codificar) la información, es decir, clasificar los segmentos relevantes dentro de la categoría temática a la que pertenecen. La identificación de categorías se llevó a cabo siguiendo un procedimiento mixto. De este modo, habida cuenta de la literatura revisada, del diseño de nuestro estudio, de los objetivos que perseguíamos con los grupos de discusión post-asignatura y de los resultados obtenidos hasta el momento tanto en la primera fase de nuestro estudio empírico como mediante el cuestionario distribuido en la segunda fase del mismo, se establecieron varias categorías de forma

deductiva con anterioridad a la celebración de los grupos de discusión. Asimismo, la moderación de los grupos de discusión, la transcripción del audio generado y la lectura analítica de dicha transcripción permitieron a la investigadora añadir nuevas categorías a las establecidas previamente siguiendo un procedimiento inductivo. En el anexo 15 pueden consultarse las categorías y los códigos usados para reducir la información que arrojaron los grupos de discusión.

La reducción de la información se llevó a cabo apoyándonos en el procesador de textos Microsoft Office⁸³. Para ello, inspirados en el trabajo de Huertas-Barros (2013: 230), se elaboró una plantilla con las categorías anteriores, bajo las cuales se incorporaron las intervenciones de los participantes que contenían segmentos que trataban la temática en cuestión.

Resultaba esencial conocer en todo momento el participante responsable de cada intervención, de modo que fuera posible, en la fase interpretativa, identificar tendencias, así como la posición del grupo y de cada individuo con respecto al tema tratado, por lo que cada intervención iba acompañada de su interlocutor. Asimismo, decidimos incluir la intervención completa de cada participante y no solo el segmento relevante en sí para poder interpretarlo a la luz del contexto en el que se emitía. Cuando dentro de una misma intervención existían segmentos de interés pertenecientes a distintas categorías, decidimos utilizar la letra negrita para resaltar el correspondiente a la categoría en la que nos encontrábamos, mientras que el resto de segmentos de interés se subrayarían y acompañarían del código de la categoría a la que pertenecían, bajo la cual también se clasificaba la intervención en cuestión.

A continuación se incluye un ejemplo del proceso de categorización y codificación de la información que se ha llevado a cabo con el fin de dotar de estructura a los datos recopilados y transcritos, como paso previo para su interpretación. La siguiente intervención, que pertenece a la participante A de GDI.1, se clasificó en la categoría “Tutorías”. En tanto que también incluye un segmento de interés referente a las críticas constructivas, se señaló dicho segmento (mediante subrayado y el código correspondiente) y se categorizó posteriormente en la segunda categoría indicada:

⁸³ Somos conscientes de las posibilidades que ofrecen los programas de análisis cualitativo, como ATLAS.ti o NVivo, que facilitan la gestión de un gran volumen de información y permiten, por ejemplo, seleccionar las intervenciones de determinados participantes según sus características demográficas. No obstante, tal y como especifican autores como Krueger y Casey (2015: 33, 156), no siempre permiten ahorrar tiempo y sigue siendo el investigador quien realiza la codificación y analiza los resultados. Asimismo, dependiendo de los objetivos del estudio, las posibilidades de análisis que ofrecen pueden no resultar necesarias. Por ello, dados los objetivos de nuestro estudio, así como su diseño, que implica la comparación de los tres grupos en los que se desarrolla, así como el coste de este tipo de software y el tiempo que hubiera sido necesario dedicar para dominar su uso, llevamos a cabo el proceso de categorización y codificación de la información descrito.

TUTORÍAS (TUT)

A: Yo creo que sobre todo **ha sido gracias a PI**, porque yo... por ejemplo, **en las tutorías siempre me ha ido dando consejos**, y no solamente critica lo malo, sino que también da críticas constructivas sobre lo bueno y yo creo que eso me ha ayudado mucho a tener más confianza en mí misma (FDC), porque siempre va a haber algo malo en la traducción porque obviamente no somos nativos ni nada, pero al menos siempre encuentra algo bueno en la traducción y eso, no sé, me da confianza [...].

Si la intervención resultaba excesivamente larga, decidimos no incluir aquella parte que no resultaba de interés por no contener el segmento que versaba sobre la categoría correspondiente y por no aportar contexto al respecto. Los fragmentos no recuperados se indicaron en la intervención en cuestión (mediante “[...]”), de modo que en la fase interpretativa fuésemos conscientes de su existencia y pudiésemos recuperar dicha información de resultar finalmente necesario.

Para cada grupo de discusión organizado se empleó la misma plantilla, si bien la información de cada grupo se redujo en un documento independiente. Como resultado, obtuvimos cuatro plantillas completas. Ello nos permitió interpretar de forma clara y organizada los resultados obtenidos en cada grupo de discusión y los correspondientes cada grupo de TEAB en el que desarrollamos nuestro estudio (GI, GSC1, GSC2)⁸⁴. Asimismo, las plantillas elaboradas facilitaron la comparación entre los distintos grupos de discusión (y de TEAB), al tiempo que nos permitieron adquirir una perspectiva global, es decir, conocer de la posición de la totalidad de los participantes con respecto a cada una de las categorías y a las temáticas tratadas dentro de ellas.

9.1.2.4. Evaluación de la calidad del estudio

Antes de presentar el informe de investigación que recoja los resultados obtenidos, evaluaremos el rigor del (sub)estudio desarrollado por medio de los grupos de discusión post-asignatura. Para ello, recurriremos a los criterios de evaluación de la calidad de una investigación cualitativa presentados en el apartado 5.1.5.5: validez (o credibilidad), fiabilidad (o dependencia) y confirmabilidad, puesto que, como ya se indicó en el apartado citado, la transferabilidad o grado de aplicación de los resultados a otra situación debe ser determinada por los investigadores interesados en dicha aplicación.

En cuanto a la validez de los grupos de discusión post-asignatura y de los resultados que han arrojado, conviene especificar que, tal y como pone de manifiesto la información recogida en los apartados anteriores, hemos seguido de forma sistemática las prescripciones metodológicas propias de esta técnica para asegurar que los resultados obtenidos son plausibles y reflejan fielmente las percepciones de los participantes. Cabe

⁸⁴ Recordemos que se organizaron dos grupos de discusión (de 6 y 8 participantes) con estudiantes de GI y un solo grupo de discusión con estudiantes de GSC1 (4 participantes) y GSC2 (6 participantes).

destacar que durante las reuniones grupales la investigadora pidió a los participantes que aclararan aquellas intervenciones cuyo sentido no quedaba claro y en determinados momentos de la interacción realizó una recapitulación de las temáticas tratadas y las percepciones expuestas, cuya adecuación confirmaron los participantes. Además, la investigadora fue consciente en todo momento de la importancia de mantener una posición neutral en el proceso de análisis e interpretación del material cualitativo obtenido, de modo que evitó alcanzar conclusiones precipitadas basadas en sus expectativas. La Dra. Way, directora de la presente tesis doctoral, verificó dicha neutralidad y supervisó el proceso de análisis e interpretación de los resultados, tal y como recomiendan Guba y Lincoln (1989: 237-238) o Krueger y Casey (2015: 159, 241). No debemos olvidar, además, que la triangulación metodológica constituye un indicador más de la validez de este (sub)estudio basado en la técnica del grupo de discusión (Callejo 2001: 162), cuyos resultados se triangularán con los recopilados mediante otras técnicas, como la encuesta y la observación. Ello garantiza la credibilidad de dichos resultados, ya que posibles malinterpretaciones por parte del investigador se detectarían rápidamente a la luz de los resultados obtenidos mediante las otras técnicas.

Con respecto a la fiabilidad del (sub)estudio, tal y como se ha expuesto en el apartado 9.1.1.2, el número de participantes que se ofrecieron como voluntarios para participar en los grupos de discusión post-asignatura no posibilitó la celebración de un número de reuniones tal que nos permitiera alcanzar la saturación del habla⁸⁵. A este respecto conviene realizar dos puntualizaciones:

- El fin que perseguimos con los grupos de discusión post-asignatura no es generalizar los resultados obtenidos, sino conocer las opiniones de los participantes sobre cómo diversas prácticas han influido en sus creencias de autoeficacia, para poder así comprender los datos cuantitativos que ha arrojado nuestro instrumento de medida. Es cierto que nos encontramos con la limitación del número de estudiantes dispuestos a participar en los grupos de discusión post-asignatura, lo que impidió organizar un mayor número de reuniones hasta alcanzar la saturación del habla. Por ello, no podemos ni pretendemos garantizar que no existan otras opiniones más allá de las que se recogerán a continuación. En este sentido, queremos subrayar que los resultados que siguen, en especial los referentes a cómo diversas prácticas han influido en las creencias de autoeficacia de los participantes, corresponden a las percepciones de los participantes y no deben considerarse representativos de las opiniones de todos los estudiantes matriculados en GI, GSC1 o GSC2 ni tampoco de todos los estudiantes que forman parte de la muestra del estudio longitudinal en GI, GSC1 y GSC2. Dicho de otro modo, deben interpretarse como algunas de las

⁸⁵ Cabe especificar que la saturación del habla no se ha alcanzado en aquellos aspectos específicos de cada uno de los grupos de nuestro estudio (como la influencia que ejercen las prácticas implementadas en cada uno de ellos y el modo en el que lo hacen), pero sí en lo que respecta a los efectos que las creencias de autoeficacia pueden traer consigo, temática que no se han visto afectada por la pertenencia de los participantes a GI, GSC1 o GSC2 y que, por tanto, ha sido tratada por un mismo tipo de participantes (estudiantes de TEAB) en cuatro reuniones grupales.

razones por las que determinadas prácticas han influido o no en las creencias de autoeficacia de los estudiantes que han estado expuestos a ellas en TEAB. A pesar de no alcanzar la saturación del habla, mediante los grupos de discusión post-asignatura hemos obtenido información rica y compleja que nos ha permitido comprender los datos cuantitativos obtenidos previamente y satisfacer los objetivos específicos perseguidos. A ello ha contribuido también la triangulación metodológica, como explicaremos a continuación.

- Debemos tener en cuenta que cuando un estudio basado en el grupo de discusión se aposenta también en otras técnicas (en nuestro caso, la encuesta y la observación) el número de reuniones grupales puede limitarse a una única sesión, es decir, no resulta necesario alcanzar la saturación del habla (Mayorga y Tójar 2004; Vigier 2010: 326). En ese estudio es así en tanto que la encuesta y la observación también han arrojado luz sobre el fenómeno estudiado (prácticas que influyen en las creencias de autoeficacia del estudiantado y modo en el que lo hacen), lo que contribuye a paliar la falta de redundancia de la información obtenida por medio del grupo de discusión. A modo de ejemplo, tal y como se expuso en el apartado 8.3.3.8, la totalidad de los estudiantes de GSC1 indicaron en el cuestionario distribuido al final de la asignatura que consideran que las críticas constructivas repercuten positivamente en sus creencias de autoeficacia. Como veremos en los apartados que siguen, los participantes en el grupo de discusión correspondiente (GDSC1) nos hicieron notar que ese *feedback* constructivo procedía del profesor PSC1.1, puesto que el profesor PSC1.2 se limitaba a señalar los errores sin explicar las causas de los mismos ni ofrecer vías de mejora, aspecto que la investigadora también había advertido mediante la observación en el aula que llevó a cabo durante la asignatura.

Siguiendo con la fiabilidad (o dependencia) de nuestro estudio, hemos descrito minuciosamente el proceso de investigación desarrollado y hemos justificado las decisiones adoptadas, tal y como recomiendan hacer Guba y Lincoln (1989: 242) para que pueda procederse a su replicación. Asimismo, esta explicación detallada se ha realizado en aras de garantizar la confirmabilidad de los resultados, es decir, con el fin de dar cuenta de su procedencia y del procedimiento que se ha seguido para obtenerlos. En este sentido, además de describir las decisiones tomadas durante el proceso de reducción de la información, se han incluido las transcripciones de las reuniones grupales en el anexo 14 de la presente investigación. Ello permite verificar no solo la procedencia de los datos (confirmabilidad), sino también su correspondencia con los resultados presentados (credibilidad).

Por todo lo expuesto, consideramos que el (sub)estudio basado en los grupos de discusión post-asignatura que cumple con los criterios de rigor de una investigación cualitativa.

9.2. Resultados

Presentaremos a continuación los resultados que han arrojado los grupos de discusión post-asignatura. Dichos resultados se han estructurado en cuatro bloques. En el primero de ellos, que cumple una función de contextualización, presentaremos la información recopilada mediante las preguntas introductorias del guion, referentes a la percepción de los participantes sobre el desarrollo que han experimentado (o no) sus creencias de autoeficacia durante TEAB. Entraremos en mayor grado de detalles en los tres bloques restantes, que corresponden a los tres objetivos específicos que perseguimos con este (sub)estudio.

Dentro de cada bloque, la información se ha organizado de acuerdo con las categorías presentadas en el apartado 9.1.2.3 y las temáticas tratadas dentro de cada una de ellas, tal y como sugieren Krueger y Casey (2015). Conviene también especificar que en todo momento se indicará el grupo de discusión (GDI.1, GDI.2, GDSC1 y GDSC2) o de TEAB (GI, GCS1 y GSC2) al que pertenecen los participantes cuyas percepciones y experiencias expondremos a continuación, para poder establecer así una comparación entre dichos grupos.

9.2.1. Objetivo específico 1. Razones por las que las prácticas recogidas en la pregunta C3 del cuestionario de fin de asignatura repercuten (o no) en las creencias de autoeficacia de los participantes

9.2.1.1. Trabajo en equipo

Los comentarios recogidos ponen de manifiesto que el trabajo en equipo se ha producido de manera eficaz en los dos equipos a los que pertenecen los participantes de GDI.1, en los dos equipos a los que pertenecen los participantes de GDI.2, en uno de los tres equipos en los que han trabajado los participantes de GDSC1 y en los tres equipos en los que se distribuyen los participantes de GDSC2. A modo de ilustración presentamos los comentarios que siguen, que reflejan la participación activa de los miembros del equipo, la ayuda y el apoyo que se proporcionaban unos a otros para alcanzar de forma conjunta la meta común (completar adecuadamente diversos proyectos de traducción), así como la comunicación en la que se asentaba la interacción, que constituyen requisitos y características del trabajo en equipo eficaz (Rodríguez 2003: 149-152; Campos 2005: 51-53 o Huertas-Barros 2013: 108-109):

F (de GDI.1): [...] he tenido la suerte de estar en un equipo en el que todo el mundo trabajaba y todo el mundo se interesaba por la asignatura, porque el año pasado estaba en otras asignaturas con otras personas que pasaban mucho y lo pasé el año pasado bastante mal, en ese sentido. Pero este año he estado con gente que conozco, que trabaja y me ha ayudado bastante.

M: Te ha ayudado a...

F: Pues no sé, a ganar confianza, [...] a si tengo alguna duda preguntarles, porque yo el año pasado en alguna asignatura me sentía perdida, porque, claro, como no se interesaban, tampoco podías pedirles ayuda.

El comentario anterior pone de manifiesto que trabajar en equipo de forma eficaz ha permitido a la estudiante en cuestión contar con el apoyo de sus compañeros en el proceso de aprendizaje, a quienes podía pedir ayuda cuando lo necesitase para resolver los problemas a los que debía hacer frente. De este modo, podía desarrollar su autoeficacia y alcanzar logros de ejecución que la ayudaban a ganar confianza como traductora. Ello contrasta con su experiencia en cursos anteriores, donde sus compañeros de “equipo” eludían su responsabilidad, lo que dificultó la interacción con ellos y, por tanto, el aprendizaje colaborativo que le hubiera permitido no sentirse “perdida”. Nótese que no debe entenderse que nos encontramos ante una estudiante con escasa autoeficacia y un compromiso limitado que dependía de los demás miembros del equipo para completar la tarea que le correspondía, sino ante una estudiante cuyo comentario refleja una situación propia del trabajo en equipo eficaz y del aprendizaje colaborativo al que conduce, basados en la comunicación entre los miembros del equipo, que se apoyan mutuamente ante las dificultades que puedan surgir, aportando las competencias y experiencias propias de cada uno de ellos y garantizando así la consecución conjunta de la meta correspondiente (Huertas-Barros 2013: 109).

En esta misma línea, la única estudiante de GDSC1 que indica que su equipo de trabajo ha funcionado eficazmente resalta la participación activa de todos los miembros del equipo y su compromiso por completar el proyecto de traducción correspondiente (meta común):

Yo en este grupo tengo que decir que he tenido mucha suerte. Con el grupo que estoy todo el mundo ha trabajado y además [las traducciones] no se han hecho en el último minuto, que dices: “No se va a entregar”, pero... en este caso sí, muy bien [...] (B de GDSC1).

Además, en un comentario posterior, la estudiante B de GDSC1 subraya el apoyo y la ayuda mutua que se prestan entre los miembros del equipo:

Yo, por ejemplo, el grupo este que he tenido pues me viene muy bien porque ahora, incluso preparándonos el examen, nos ayudamos mutuamente. Una vez que encuentras un texto, dices: “Ah, mira, he subido este texto paralelo que me parece muy bien por si hacéis este apartado del examen” [...] (B de GDSC1).

El siguiente comentario de una participante de GDI.2 refleja la colaboración que se produce entre los miembros de su equipo para encontrar una solución a los problemas que puedan surgir, colaboración basada en la comunicación, que incluye proporcionar *feedback* constructivo:

[C]uando nosotras trabajamos en grupo, si yo creo que algo está mal, le digo a lo mejor: “Pues a mí esto me suena muy raro, vuévetelo a mirar, o yo pienso que es así”. Y me dice: “Pues así sí que no es, porque tal”, “Ah, vale, pues yo lo tenía mal”.

Entonces entre todas un poco nos ayudamos, vemos los problemas que tenemos e intentamos encontrar una solución (G de GDI.2).

En esta misma línea, la participante D de GDSC2 subraya la importancia de la comunicación para el correcto funcionamiento del equipo de trabajo y la consecución de los objetivos que perseguían, así como el reparto equitativo de tareas⁸⁶ y la responsabilidad que todos asumían para completarlas dentro del plazo establecido:

D (de GDSC2): Yo creo que es una de las asignaturas que más me han ayudado, en la que mejor he trabajado en grupo, ¿no? Me da la sensación de que hasta que no he llegado a cuarto no he hecho asignaturas en las que en los trabajos en grupo de verdad trabajábamos todos bien [...].

M: ¿A qué te refieres exactamente con “trabajar bien”?

D: Pues, no sé, ponernos todos las mismas tareas, respetar fechas de entrega y... no sé... en el sentido de comunicarnos bien y que salga bien el trabajo y que se note que ha sido porque nos hemos comunicado bien.

Los comentarios presentados hasta el momento reflejan que los equipos de trabajo de la mayoría de los participantes han funcionado de manera eficaz, en tanto que han cumplido con los requisitos y las características propias del trabajo en equipo, a excepción del equipo de las participantes A y D y del equipo de la participante C de GDSC1, cuyo funcionamiento expondremos posteriormente. Cabe ahora responder a la siguiente pregunta: ¿cómo ha influido el trabajo en equipo, cuando se ha producido de forma eficaz, en las creencias de autoeficacia de los participantes?

En primer lugar, el aprendizaje colaborativo propiamente dicho, en tanto que trae consigo la mejora de la autoeficacia, favorece la confianza de los participantes en su capacidad para traducir, como se ha expuesto también en el apartado anterior. En este sentido, cabe retomar la intervención de la participante F de GDI.1 (con quien coincide también la participante A del mismo grupo), que explicaba que la interacción con sus compañeros de equipo y la ayuda que se prestaban mutuamente favoreció su confianza como traductora porque pudo aprender a hacer frente a los obstáculos que encontraba en TEAB, es decir, pudo mejorar su autoeficacia y no sentirse “perdida”, al contrario de lo que le había ocurrido en asignaturas cursadas con anterioridad, donde su equipo de trabajo no funcionaba como tal. De igual modo, el comentario de la participante B de GDSC1 presentado anteriormente pone de manifiesto que la ayuda mutua que se prestan los miembros de su equipo contribuye a alcanzar logros de ejecución (superar el examen final), lo que de acuerdo con la TSC puede favorecer sus creencias de autoeficacia.

Cabe destacar igualmente la percepción del participante F de GDSC2, que indica que el trabajo en equipo durante TEAB le ha ayudado a ganar confianza en sus capacidades para traducir porque “ha sido de los trabajos en grupo [...] que más [l]e han nutrido a lo largo de la carrera”. Este participante explica, además, que en este aprendizaje ha tenido

⁸⁶ En el subapartado que sigue profundizaremos en el sistema de reparto de tareas que seguían los participantes.

una influencia decisiva el *feedback* constructivo de sus compañeros, que le ha permitido mejorar su autoeficacia y la confianza que posee en ella: [A] veces pues te creías que habías tomado una decisión que era la mejor y luego te decían: “No, esto...”, pero todo con muy buenas formas... y, no sé, a mí me ha gustado mucho. Ha sido de los trabajos en grupo [...] que más me han nutrido a lo largo de la carrera”.

En esta misma línea, la participante G de GDI.2 explica en el comentario anteriormente expuesto que recurría al *feedback* constructivo cuando detectaba algo que mejorar en el proyecto de traducción que debían elaborar de forma colaborativa. A partir del *feedback* constructivo los miembros del equipo debatían y se ayudaban mutuamente hasta encontrar soluciones adecuadas (aprendizaje colaborativo). Precisamente, otra de las participantes de este grupo hace referencia al debate que se produce en el seno del equipo a la hora de buscar soluciones y tomar decisiones como aspecto positivo del trabajo en equipo:

A mí sí me gusta trabajar en equipo [...] porque además muchas veces... pues como hoy [...] que salen debates que tú mismo nada más que de intentar sacarle la solución pues ya lo piensas, y dices: “Es esto o puede ser esto, o no sé qué” (A de GDI.2).

Teniendo en cuenta los comentarios anteriores conviene detenernos en la relación entre el trabajo en equipo y la toma y justificación de decisiones, así como en la confianza que se requiere para ello. Los participantes exponen que dentro del equipo de trabajo se producen debates donde reflexionan sobre las decisiones tomadas y sobre las que resultaría más adecuadas adoptar (1 en GDI.1, 2 en GDI.2, 1 en GDSC1 y 6 en GDSC2). Consideramos que este debate permite tomar consciencia de las razones por las que se adoptan o no ciertas decisiones, lo que ayudará a los participantes a ganar confianza a la hora de tomar decisiones (Way 2008: 99). Asimismo, de acuerdo con los participantes, en estos debates grupales ponen en práctica la justificación de decisiones, lo cual puede también fomentar la confianza para hacerlo gracias a la experiencia directa (Bandura 1986, 1987, 1997), además de contribuir a la toma de consciencia de las decisiones adoptadas⁸⁷.

Siguiendo con la toma de decisiones y el trabajo en equipo, cuatro participantes (1 en GDI.2, 2 en GDSC1 y 1 en GDSC2) señalan que adoptan decisiones con más confianza cuando trabajan en equipo de forma efectiva porque estas están respaldadas por el apoyo de sus compañeros, es decir, no se basan únicamente en su propio criterio. En palabras de una estudiante cuyo equipo funcionaba adecuadamente: “[A]l ayudarnos entre nosotras también te sentías más segura” (H de GDI.2). En sentido contrario encontramos las palabras de una estudiante cuyo equipo de trabajo no funcionó como debía: “[E]ludían su responsabilidad totalmente y siempre recaía en nosotras y, claro, disminuía tu seguridad porque dices: «Es que estoy eligiendo yo, y yo no sé hasta qué punto esto es correcto [...]»” (A de GDSC1). La influencia que el trabajo en equipo parece tener en las creencias de autoeficacia para tomar decisiones se relaciona con una de las ventajas que de acuerdo con Corral (2005: 21) puede tener esta forma de trabajo,

⁸⁷ En el apartado 9.2.1.3 profundizaremos en la confianza a la hora de tomar y justificar decisiones.

que permite comparar opiniones propias con los demás y minimizar así la inseguridad individual.

Debemos detenernos también en la percepción de una de las estudiantes de GDSC2, que explica que el trabajo en equipo, entre otras prácticas que analizaremos en los apartados que siguen (9.2.2.1), ha favorecido su capacidad de autocrítica, es decir, su capacidad para “saber cuándo tú mismo has hecho un buen trabajo y cuándo otra persona ha hecho un buen trabajo”, a lo que ha contribuido tener que justificar sus decisiones al trabajar en equipo. Ello le permitió detectar “que podía trabajar con autonomía” y potenció sus creencias de autoeficacia como traductora:

Y a mí me dio sobre todo confianza el que absolutamente todo lo que hacíamos reforzaba nuestra capacidad de autocrítica, por ejemplo, teníamos que corregir a los compañeros pero no valía con decir que algo no nos sonaba bien, teníamos que dar una razón buena [...]. Entonces, tanto [...] tener que corregir a compañeros, como tener que trabajar en grupo, todo era aprender a ser autocrítico y eso es sobre todo lo que me hizo sentir más confiada, porque me dio la sensación de que podía trabajar con autonomía y con gente, no sé... (D de GDSC2).

La capacidad de aprender y trabajar de forma autónoma que menciona la estudiante D se relaciona íntimamente con el concepto de *empowerment* que Kiraly (2000, 2009, 2012) introduce en la formación de traductores para referirse al objetivo didáctico de dotar al estudiantado de la autoridad necesaria para tomar decisiones como profesionales, responsabilizarse de dichas decisiones y actuar de forma autónoma y competente. Por ello, podríamos afirmar que la percepción de la estudiante E apunta que, tal y como expone Kiraly (2000) en su obra, el aprendizaje colaborativo favorece el empoderamiento y la autonomía de los estudiantes. A su vez, el empoderamiento de la participante D ha traído consigo el desarrollo de sus creencias de autoeficacia como traductora.

Al final de su intervención la estudiante D también parece indicar que la experiencia directa al trabajar en equipo ha repercutido positivamente en la confianza que posee en sus capacidades para hacerlo⁸⁸. De forma similar, la estudiante E de GDI.2 explica que trabajar en equipo favorece sus creencias de autoeficacia como traductora y, más concretamente, sus creencias de autoeficacia para trabajar con otros agentes del proceso traductor⁸⁹. Ello se debe a que al trabajar en equipo en el ámbito académico se siente dentro de “un proyecto más real”, puesto que considera que deberá trabajar colaborativamente en su carrera profesional: “Y yo creo que trabajar en grupo, para mí,

⁸⁸ Esta influencia positiva se refleja también en las respuestas de esta estudiante a la escala de creencias de autoeficacia del traductor, concretamente en sus respuestas al ítem 12 (“Soy capaz de trabajar con otros participantes en el proceso traductor, como documentalistas, terminólogos o revisores”), donde escoge la opción “de acuerdo” al comienzo de la asignatura y “totalmente de acuerdo” al final de TEAB, y al ítem 14 (“Cuando trabajo en equipo me cuesta organizar y distribuir el trabajo entre mis compañeros”), donde selecciona la opción “de acuerdo” al comienzo de la asignatura y “en desacuerdo” al final).

⁸⁹ Tanto es así que en el ítem 12 (“Soy capaz de trabajar con otros participantes en el proceso traductor, como documentalistas, terminólogos o revisores”) de la escala de creencias de autoeficacia del traductor la estudiante E escoge la opción “en desacuerdo” al comienzo de TEAB y “de acuerdo” al final.

me ha ayudado también a ganar confianza en el sentido de trabajo y colaboro con alguien y estoy como dentro de verdad de un proyecto más real [...]” (E de GDI.2).

El comentario de esta estudiante se relaciona, por tanto, con el aprendizaje situado⁹⁰, puesto que trabajar en equipo en una situación que simula la realidad profesional la ha ayudado, según su percepción, a considerarse capaz de hacerlo en el mercado laboral. Conviene aclarar que en ninguno de los grupos en los que desarrollamos nuestro estudio longitudinal (GI, GSC1 y GSC2) los estudiantes han tenido que enfrentarse a proyectos de traducción auténticos, entendidos como proyectos que los estudiantes tuvieran que llevar a cabo para satisfacer las necesidades de un cliente real⁹¹. No obstante, como afirman Gonzalez-Davies y Kiraly (2006: 86), en la progresión hacia el mercado laboral que se persigue con la formación de traductores conviene comenzar con pequeños proyectos que simulen la realidad profesional hasta llegar finalmente a proyectos auténticos. Teniendo en cuenta que nos encontramos en una asignatura de introducción a la traducción especializada, es fácil comprender que el profesorado de TEAB haya optado por los primeros habida cuenta del nivel de conocimientos y competencias de los estudiantes. En cualquier caso, el aprendizaje situado ha acercado a los estudiantes a la realidad existente fuera de las cuatro paredes del aula y parece haber contribuido a que, al menos las participantes que nos ocupan (D de GDSC2 y E de GDI.2), hayan desarrollado su capacidad para trabajar en equipo y la confianza que poseen en dicha capacidad.

Además, tres estudiantes de GDSC2 explican que trabajar con compañeros con los que no habían trabajado antes, puesto que era el profesor quien formaba los equipos, les ha ayudado a desarrollar su capacidad para trabajar colaborativamente (experiencia directa) y ha favorecido el adecuado funcionamiento de sus equipos de trabajo:

Yo creo que también ayudó mucho el que PSC2 hiciera los grupos un poco... no sé si los hacía al azar, pero desde luego ubicando a todos los [estudiantes] Erasmus a cada uno en un grupo. Y eso hace mucho porque te obliga a [...] trabajar con gente que no conoces [y] eso te obliga a ser más abierto y a hablar más, justificarte más, escuchar más, eso yo creo que ayuda mucho (E de GDSC2).

Por último, volviendo al *feedback* que se proporciona al trabajar en equipo, la estudiante F de GDI.1 hace referencia en este caso al *feedback* positivo, es decir, al reconocimiento de los aciertos, y explica que el hecho de que una de sus compañeras de equipo suela reconocer y elogiar los logros de ejecución que consiguen los demás miembros favorece sus creencias de autoeficacia.

⁹⁰ Entendemos el aprendizaje situado como un enfoque dependiente del contexto mediante el que se expone a los estudiantes a entornos de trabajo y tareas reales o que simulen la realidad profesional tanto dentro como fuera del aula, con el objetivo último de desarrollar la capacidad del estudiantado para pensar y actuar como profesionales (González-Davies y Enríquez-Raído 2016: 1).

⁹¹ Adoptamos, por tanto, la definición de *proyectos auténticos* que propone Kiraly (2012: 84): “a holistic piece of work undertaken by a team of students in the service of a real-world client or user” (Kiraly 2012: 84). Véase Kiraly (2000, 2005, 2013), Kiraly *et al.* (2016) o Cnyrim (2016), entre otros, para consultar ejemplos de la incorporación de proyectos auténticos en programas de formación de traductores.

Hasta el momento hemos presentado las razones por las que la mayoría de los participantes consideran que el trabajo en equipo durante TEAB ha repercutido positivamente en sus creencias de autoeficacia como traductores. Conviene especificar que esta percepción coincide con su respuesta a la pregunta C3 del cuestionario distribuido al final de la asignatura (en el caso de aquellos que forman parte de la muestra de nuestro estudio longitudinal), donde indicaron que el trabajo en equipo había resultado “muy influyente” o “bastante influyente” en sus creencias de autoeficacia y que esta influencia había sido positiva. Debemos recordar que, de acuerdo con los resultados presentados en el apartado 8.3.3.1, la totalidad de los estudiantes de GSC2 y la mayoría de los estudiantes de GI (72,2%) y GSC1 (75%) consideran que el trabajo en equipo durante TEAB ha favorecido sus creencias de autoeficacia como traductores, por lo que la información cualitativa aquí presentada nos ha permitido arrojar luz sobre algunos de los motivos de esta influencia positiva.

No obstante, seis participantes en los grupos de discusión post-asignatura (tres de GDI.1, una de GDI.2 y tres de GDSC1) no comparten la percepción del resto de participantes con respecto a la destacada influencia positiva que el trabajo en equipo ha tenido en sus creencias de autoeficacia, por lo que analizaremos a continuación las razones de esta percepción. Contamos entre los participantes en los grupos de discusión con dos (D y E de GDI.1) de los tres estudiantes de GI y con las dos estudiantes (A y D) de GSC1 que indicaron en el cuestionario que el trabajo en equipo había repercutido negativamente y poco en sus creencias de autoeficacia, así como con una (B de GDI.2) de los dos estudiantes de GI que escogieron la opción “poco influyente (positivamente)”. La estudiante restante de GDSC1 no completó el cuestionario pero expresa en la sesión grupal en la que participa que el trabajo en equipo ha influido negativamente, si bien no de forma intensa, en sus creencias de autoeficacia.

Debemos aclarar antes de continuar que en GDSC1 contamos con participantes de tres de los cinco equipos de trabajo. De estos tres equipos, dos (el de las participantes A y D y el de la participante C) no han funcionado adecuadamente, según indican en el grupo de discusión post-asignatura. Sin embargo, el elevado porcentaje de estudiantes que consideran que el trabajo en equipo ha repercutido bastante y de forma positiva en sus creencias de autoeficacia (8.3.3.1) apunta a que, de los estudiantes cuyos equipos de trabajo no han funcionado eficazmente, solo las estudiantes A y D forman parte de nuestro estudio longitudinal. Corroboramos este hecho al comprobar los miembros que componían cada uno de los cinco equipos de trabajo de GSC1. Resulta lógico que sea así teniendo en cuenta la escasa implicación de estos estudiantes, que se refleja también en su asistencia a clase.

Podemos distinguir dos situaciones en función de los motivos por los que el trabajo en equipo ha tenido una influencia escasa (ya sea positiva o negativa) en las creencias de autoeficacia de las seis participantes mencionadas: las tres participantes de GDI.1 y la participante de GDI.2 afirman que sus equipos de trabajo han funcionado de forma eficaz, por lo que los motivos de esta influencia limitada se relacionan con sus preferencias y estilo de aprendizaje. En el caso de las tres participantes de GDSC1, la

influencia reducida que el trabajo colaborativo ha tenido en su confianza como traductoras se debe a que sus equipos de trabajo no han funcionado como debían.

Comenzaremos profundizando en la primera de las dos situaciones planteadas. La estudiante E de GDI.1 explica que “el trabajo en grupo [la] angustia mucho”, opinión con la que coincide la estudiante D, ambas pertenecientes al mismo equipo de trabajo en TEAB. Aunque no ofrecen más información al respecto, en las fichas de talón de Aquiles y de autorregistro que completan reconocen que, debido a sus experiencias anteriores al trabajar en equipo, donde algunos miembros eludían su responsabilidad, les cuesta confiar en sus compañeros actuales, es decir, poseen escasas creencias de autoeficacia colectiva (aspecto que trataremos en párrafos posteriores). A causa del deficiente funcionamiento de sus equipos anteriores, parecen creer que aprenderán más y mejor de forma individual, por lo que prefieren trabajar individualmente. Aunque su equipo ha funcionado eficazmente durante TEAB (según reconoce la estudiante E tanto en el grupo de discusión como en las fichas citadas) y a pesar de que considera que el debate que se produce en el seno del equipo permite poner en práctica la justificación de decisiones, parece que esta experiencia directa positiva no ha sido suficiente para cambiar su preferencia por el trabajo individual.

La estudiante B de GDI.2 explica, por su parte, que si bien “trabajando en los grupos se aprende un montón, porque aprendes de los demás”, prefiere trabajar individualmente. En sus palabras: “[Y]o soy una persona muy individual y yo necesito organizarme las cosas a mi ritmo y yo necesito trabajar sola en cierto momento porque es cuando más aprovecho”. Por ello, sugiere combinar proyectos que haya que preparar en equipo con proyectos individuales. Tres estudiantes más de este grupo apoyan esta propuesta, ya que consideran que completar individualmente un proyecto de traducción repercutiría positivamente en su confianza como traductoras al comprobar que son capaces de desempeñar todos los roles que distinguen en el proceso de traducción (logros de ejecución)⁹². No obstante, otras dos participantes (A y E) defienden que todos los proyectos se preparen en equipo, ya que subrayan que durante TEAB tienen la posibilidad de realizar individualmente las traducciones que deben preparar otros equipos de trabajo, es decir, señalan que entra en juego “un poco la obligación de cada uno” (E de GDI.1) de hacerlo o no⁹³.

Si nos desplazamos a GDSC1, las participantes A, C y D consideran que el trabajo en equipo ha repercutido poco y de forma negativa en sus creencias de autoeficacia porque

⁹² Esta percepción se relaciona con el desempeño de roles al trabajar en equipo, donde profundizaremos en el apartado que sigue.

⁹³ De los dos estudiantes de GI restantes que indicaron en la pregunta C3 del cuestionario que consideran que el trabajo en equipo durante TEAB ha influido poco (positivamente en un caso y negativamente en el otro) en sus creencias de autoeficacia y que no participaron en los grupos de discusión, una de ellos se refiere en sus fichas de talón de Aquiles al trabajo en equipo. Explica que a lo largo de TEAB ha comprendido que el “trabajo en equipo es difícil de organizar y que las personas tienen muy diferentes puntos de vista”, lo que parece indicar que, al igual que las participantes D y E de GDI.1 y B de GDI.2, no se siente cómoda trabajando en equipo y prefiere trabajar individualmente.

sus equipos de trabajo (A y D pertenecían a un equipo y C a otro) no han funcionado como debían. En palabras de una de ellas:

[Éramos] cinco personas que es que de esas cinco personas dos hemos estado al pie del cañón, una que de vez en cuando hacía una corrección y el resto que es que nos preguntan si están aprobando la asignatura, ¿si están aprobando la asignatura! (C de GDSC1).

Dos de ellas (A y D) explican que el funcionamiento deficiente de su equipo de trabajo ha repercutido negativamente en su confianza a la hora de tomar decisiones, ya que, como se ha expuesto en párrafos anteriores, dichas decisiones no se apoyaban en el criterio de todo el equipo: “Disminuía tu seguridad porque dices: “Es que estoy eligiendo yo, y yo no sé hasta qué punto esto es correcto. Y no es solo mi trabajo, es de cinco personas” (A de GDSC1).

Además, las estudiantes A y D explican que, al esperar a que el resto de miembros de su equipo asumieran las funciones a las que se habían comprometido, se veían obligadas a terminar el proyecto (normalmente sin la ayuda de sus compañeros) pocas horas antes de la fecha y hora de entrega. Aunque no especifican por qué la elaboración acelerada del proyecto pocas horas antes de la fecha límite repercute negativamente en sus creencias de autoeficacia, consideramos que puede relacionarse con dos factores, ambos vinculados con el aprendizaje y la mejora de la autoeficacia:

- 1) Al tener que finalizar el proyecto “con prisas” no disponen del tiempo suficiente para asimilar conocimientos y/o estrategias, ni para tomar consciencia del proceso que han seguido o de las razones que se esconden detrás de las soluciones adoptadas. Recordemos que de acuerdo con autores como Hönig (1991), Kussmaul (1995) o Dam-Jensen y Heine (2009), la toma de consciencia del proceso de traducción puede favorecer la confianza de los estudiantes como traductores. Asimismo, Borja (2002, 2005) hace referencia a que la falta de tiempo para asimilar conceptos complejos en traducción especializada (jurídica) puede provocar frustración y bloquear el proceso de aprendizaje, lo que repercutiría negativamente en las creencias de autoeficacia de los estudiantes⁹⁴.
- 2) Puesto que el equipo de trabajo no ha funcionado eficazmente, no ha conducido al aprendizaje colaborativo que ha favorecido las creencias de autoeficacia de los participantes cuyos equipos sí han funcionado como tales, como se ha expuesto al comienzo de este apartado.

En este sentido, el deficiente funcionamiento del equipo y la falta de tiempo para finalizar los proyectos de traducción que ha traído consigo puede constituir otro de los motivos por los que las dos estudiantes que nos ocupan (A y D de GDSC1) especifican tanto en los grupos de discusión como en las preguntas abiertas de nuestro cuestionario

⁹⁴ Somos conscientes de que Hönig (1991) y Kussmaul (1995) emplean el término *autoconfianza*, mientras que Borja (2002, 2002) se refiere a la *inseguridad* de los estudiantes. No obstante, consideramos que sus estudios resultan de aplicación a las creencias de autoeficacia por las razones expuestas en el capítulo 4.

que sus creencias de autoeficacia no se han desarrollado a lo largo de TEAB porque no han aprendido lo suficiente (8.2.1).

Debemos señalar que estas dos estudiantes no adoptaron una actitud pasiva mientras esperaban a que el resto del equipo asumiera su responsabilidad, sino que, como reflejan sus intervenciones en el grupo de discusión, adoptaron una actitud de liderazgo para tratar de conseguir que sus compañeros cumplieran con el compromiso que habían asumido, aunque no lo consiguieran:

[Y]o decía: “Venga, pues ya está, si aquí nadie se hace cargo...”, pues o ella [A] o yo, nos íbamos alternando, en el grupo de Facebook, o lo que fuera, nos poníamos serías y decíamos: “Venga, nos han dado todas «Me gusta», esto ya va bien”, entonces decías: “Venga, sed organizadas”, pero luego al final te veías el martes por la noche y es que no me habían hecho ni caso (D de GDSC1).

Cabe también especificar que tanto A como D lamentan no haber podido trabajar eficazmente en equipo “no ya solo por la facilidad de trabajar, sino porque [...] aprendes más”, como han experimentado en otra asignatura que han cursado durante el cuatrimestre, donde sí han trabajado de forma eficaz con sus compañeros de equipo. Es más, reconocen que en las ocasiones en las que en TEAB el trabajo en equipo ha sido efectivo aprendían más y el resultado era mejor:

A (de GDSC1): Porque luego, cuando nos poníamos, todas tenían ideas estupendas o todas tenían algo que tú no habías visto, y yo decía: “Pero vamos a ver, ¿por qué no están viendo que cuando trabajamos todas las del grupo lo hacemos mejor?”.

D: Sí.

Estas dos estudiantes explican igualmente que el deficiente funcionamiento de su equipo de trabajo no solo ha repercutido negativamente en sus creencias de autoeficacia, sino también en su motivación y en su actitud hacia la asignatura: “Es que nada más que [...] la forma en la que vas a clase... a TEAB yo voy en plan: “Uf, me toca TEAB, madre mía” (A de GDSC1).

En cuanto al deficiente funcionamiento de los equipos de trabajo, las estudiantes A, C y D coinciden en que se debe, en parte, a que se trata de grupos formados por PSC1.1, por lo que su opinión es la opuesta a la de tres de los estudiantes de GDSC2 que estiman que el haber tenido que trabajar con personas que no conocen ha favorecido el correcto funcionamiento del equipo, además de ayudarles a desarrollar su capacidad para trabajar en equipo.

Además, las tres participantes que nos ocupan (A, C y D de GDSC1) se quejan de que el profesorado responsable de TEAB no intervenga para facilitar el correcto funcionamiento del equipo. En este sentido, la participante C explica que a pesar de que comunicó a PSC1.1 que algunos miembros de su equipo de trabajo no asumían las funciones a las que se habían comprometido, el profesor no hizo nada al respecto más allá de sugerir que hablaran con dichos estudiantes. Cabe aquí citar a autores como

Kiraly (2000: 37) y Huertas-Barros (2013: 407), que subrayan la importancia de que el profesorado supervise el funcionamiento de los equipos de trabajo para potenciar los beneficios del aprendizaje colaborativo.

En otro orden de cosas, al estudiar la influencia que el trabajo en equipo puede tener en las creencias de autoeficacia de los participantes no solo resulta de interés centrarnos en la confianza que cada miembro del equipo posee en sus propias capacidades para traducir, sino que conviene también analizar las creencias de autoeficacia colectiva, que entendemos como la confianza que se tiene en la capacidad del equipo (autoeficacia colectiva) para alcanzar la meta común. En los grupos de discusión organizados hemos encontrado varias referencias a las creencias de autoeficacia colectiva. El siguiente comentario de la participante G de GDI.2, cuyo equipo ha funcionado de forma eficaz, refleja que confía en la capacidad de su equipo para completar el proyecto de traducción correspondiente y en el compromiso que cada miembro adquiere para lograrlo: [S]é que todo el mundo trabaja y que si se dice: «El viernes a las once tiene que estar esto hecho», sé que va a estar” (G de GDI.2).

Como apunta el comentario anterior, para que los miembros de un equipo puedan confiar en su autoeficacia colectiva es indispensable que el equipo de trabajo funcione como tal y, más específicamente, que todos los miembros asuman su responsabilidad en la consecución conjunta de la meta final. En palabras de la participante C de GDSC1, con la que coinciden A y D de este mismo grupo: “Cuando la responsabilidad recae sobre todos los individuos del grupo, ahí es cuando el grupo funciona” (C de GDSC1). Por ello no es de extrañar que las participantes A, D y C de GDSC1, cuyos equipos de trabajo no han funcionado como deberían, no hayan desarrollado creencias de autoeficacia colectiva, tal y como las tres afirman en la sesión grupal correspondiente.

La comunicación entre los miembros del equipo también resulta esencial para confiar en la autoeficacia del equipo, de acuerdo con cuatro participantes (todos ellos de GDSC2). Ello se debe a que esta comunicación les permite comprobar que el equipo funciona eficazmente, es decir, que todos los miembros participan activamente, que todos se apoyan solucionando las dificultades que surgen y se preocupan por completar el proyecto de traducción de forma satisfactoria. Como indican dos de estos participantes: [Q]ue hubiera comunicación y que vieras que los demás también participaban [...], que todo el mundo tiene dudas y que todo el mundo te las resuelve, eso ayuda mucho” (E de GDSC2) porque “ves que hay gente que se preocupa, todos participamos y sabes que al final, si eso está pasando, al final la recompensa va a ser buena” (B de GDSC2).

En relación con la autoeficacia colectiva cabe también señalar que, de acuerdo con dos participantes, el apoyo que los miembros de un equipo se prestan mutuamente parece repercutir positivamente en la confianza que cada miembro posee en sus capacidades para alcanzar la meta común establecida (completar varios proyectos de traducción), debido a que saben que sus capacidades se combinarán con las del resto de compañeros, dando lugar a la autoeficacia colectiva o autoeficacia del equipo. Ello coincide con la afirmación de Bonals (2000: 8-9), quien expone que el trabajo en equipo lleva a los

estudiantes a considerarse capaces de lograr metas que solos no pensarían poder alcanzar. Como señala G de GDSC2: “Siempre ayuda [trabajar en equipo], porque cuando tú no llegas a algún término o algo, siempre hay un compañero que sí puede llegar, siempre hay un apoyo”. De igual forma, la estudiante E del mismo grupo indica que gracias al trabajo en equipo “no estás solo” ante el proyecto de traducción, lo que la ha ayudado a tener confianza en sus capacidades para completarlo.

En la tabla que sigue se recogen las principales ideas expuestas en este apartado, es decir, los motivos por los que el trabajo en equipo ha influido o no en las creencias de autoeficacia de los participantes en los grupos de discusión post-asignatura:

	Número de participantes que mencionan cada razón		
	GDI.1 (6) + GDI.2 (8)	GDSC1 (4)	GDSC2 (6)
Razones por las que el trabajo en equipo influye positivamente (bastante o mucho) en las creencias de autoeficacia de los participantes			
Aprendizaje colaborativo (desarrollo de la autoeficacia)	GDI.1 : 2 GDI.2 : 2	1	1
Debates que favorecen la toma de consciencia y la justificación de decisiones (mayor confianza en la toma y justificación de decisiones posteriores)	GDI.1: 1 GDI.2 : 2	1	6
Mayor confianza a la hora de tomar decisiones al estar basadas en el criterio del equipo	GDI.2: 1	2	1
Mayor capacidad de autocrítica y autonomía	-	-	1
El aprendizaje situado permite desarrollar la capacidad para trabajar en equipo y la confianza para hacerlo profesionalmente	GDI.2: 1	-	1
Trabajar con compañeros con los que no se ha trabajado con anterioridad permite desarrollar la capacidad para hacerlo, la confianza que se posee en dicha capacidad y el buen funcionamiento del equipo	-	-	3
Reconocimiento de aciertos (<i>feedback</i> positivo)	GDI.1: 1	-	-
La autoeficacia colectiva (combinación de las capacidades y experiencias de los miembros del equipo) favorece la confianza para enfrentarse a nuevas situaciones	-	-	2
Razones por las que el trabajo en equipo ha influido poco (positiva o negativamente) en las creencias de autoeficacia de los participantes			
La experiencia directa negativa anterior al trabajar en equipo	GDI.1: 2	-	-
Aprende individualmente	GDI.2: 1	-	-

Deficiente funcionamiento del equipo, que impide el aprendizaje colaborativo y, por ende, el desarrollo de creencias de autoeficacia	-	3	-
Falta de tiempo para preparar los proyectos de traducción por el deficiente funcionamiento del equipo, que dificulta la asimilación de conocimientos y/o estrategias y la toma de consciencia del proceso traductor	-	2	-
El deficiente funcionamiento del equipo se debe a la formación de los equipos por parte del profesor	-	3	-
Razones por las que se desarrollan creencias de autoeficacia colectiva			
Todos los miembros del equipo asumen su responsabilidad en la consecución conjunta de la meta común	GDI.1: 2 GDI.2: 1	3	-
Comunicación	-	-	6

Tabla 35. Motivos por los que el trabajo en equipo puede repercutir (o no) en las creencias de autoeficacia y frecuencia de participantes (grupos de discusión post- asignatura) que los mencionan.

A continuación analizaremos la percepción de los participantes en los grupos de discusión post-asignatura con respecto a la influencia que un sistema de desempeño y rotación de roles al trabajar en equipo puede tener en sus creencias de autoeficacia.

9.2.1.2. Desempeño y rotación de roles

En GI los estudiantes debían trabajar en equipo siguiendo un sistema de desempeño y rotación de roles, al igual que debían hacer los estudiantes de GSC1 durante la segunda parte de la asignatura, de la que era responsable PSC1.2. Por el contrario, durante la primera parte de la asignatura en GSC1 y durante toda la asignatura en GSC2, es decir, cuando PSC1.1/PSC2 era el profesor responsable de TEAB, los estudiantes tenían total libertad para decidir cómo se organizarían al trabajar en equipo.

Antes de profundizar en la percepción de los participantes de GDI.1, GDI.2 y GDSC1 sobre la influencia que el sistema de desempeño y rotación de roles ha tenido en sus creencias de autoeficacia, describiremos brevemente cómo decidieron organizar el trabajo en equipo durante la primera parte de la asignatura los participantes de GDSC1 y durante toda la asignatura los participantes de GDSC2. Esta información puede resultar de utilidad posteriormente para interpretar los resultados que ha arrojado la escala de creencias de autoeficacia en cuanto a la competencia interpersonal de los estudiantes (capítulo 8).

Todos los participantes de GDSC2 y la participante B de GDSC1⁹⁵ decidieron dividir el TO en partes al trabajar en equipo, de forma que cada miembro del equipo se encargaba de traducir una de estas secciones y de introducir la terminología correspondiente a esa sección en el glosario que debían elaborar. Posteriormente, todos actuaban como revisores:

F (de GDSC2): Yo estaba con A y con D. Nosotros lo que hacíamos era que dividíamos el texto por partes y cada uno hacía su parte y luego todos éramos revisores y ayudábamos con la terminología y eso.

A y D: Sí.

D: Y luego cada persona la parte que le tocaba pues iba rellenando el glosario con lo que había encontrado.

Trabajaban sobre los documentos que compartían en Google Drive, lo que facilitaba el modo de trabajo descrito y favorecía el aprendizaje colaborativo:

[S]iempre teníamos el archivo del glosario y de la traducción en Google Drive e íbamos participando todos en todo, nos íbamos corrigiendo los unos a los otros, poniéndonos comentarios, si alguien tenía una duda lo ponía en el mismo documento para que los demás fuéramos respondiendo, pero no establecimos roles en ninguna traducción (E de GDSC2).

En el caso de las participantes A, C y D de GDSC1, cuyos equipos de trabajo no funcionaron de forma efectiva, como ya se ha expuesto en el apartado anterior, el trabajo que debía llevar a cabo todo el equipo recaía sobre ellas.

Al preguntar a los participantes de GDSC2 y a la participante B de GDSC1 cómo distribuían el trabajo entre los miembros del equipo, es decir, cómo decidían quién traduciría cada sección en la que dividían el TO, todos explican que por consenso e, incluso las estudiantes B y C de GDSC2, pertenecientes al mismo equipo de trabajo, exponen que en alguna ocasión han repartido el trabajo echándolo a suertes.

Antes de continuar conviene especificar que, de acuerdo con los resultados presentados en 8.3.3.1, no solo los participantes en GDSC2, sino también el resto de estudiantes del grupo de TEAB correspondiente (GSC2) trabajaron en equipo sin aplicar un sistema de desempeño y la rotación de roles (100% de los estudiantes de GSC2 escogen la opción “NP” en el cuestionario de fin de asignatura). En GSC1, dado que durante la segunda parte de la asignatura los estudiantes debían trabajar siguiendo un sistema de desempeño y rotación de roles, solo las participantes A y D escogen la opción “NP” (25% del total grupal), dado que su equipo de trabajo no funcionó de manera eficaz, por lo que no pudieron seguir un sistema de desempeño y rotación de roles, como expondremos en los párrafos que siguen.

⁹⁵ Nótese que las tres participantes restantes de GDSC1 explican que sus equipos de trabajo no funcionaron como tales, por lo que B es la única participante de GDSC1 cuyo equipo de trabajo funcionó eficazmente (9.2.1.1).

Centrándonos ya en la percepción de las participantes de GDSC1 sobre la influencia que este sistema de trabajo ha tenido en sus creencias de autoeficacia durante la segunda mitad de la asignatura, la participante B (cuyo equipo de trabajo funcionó eficazmente) explica que el sistema de desempeño y rotación de roles repercutió positivamente en sus creencias de autoeficacia (opción “bastante influyente (positivamente)” en la pregunta C3) porque, por un lado, “ves las diferentes partes, [...] qué trabajo hay que hacer para cada cosa” o, dicho de otro modo, distingue claramente cuáles son las distintas fases del proceso traductor y aprende cómo debe completarlas, lo que trae consigo el desarrollo de la autoeficacia mediante la experiencia directa. Por otro lado, hace referencia a la mayor confianza en la toma de decisiones que experimenta al trabajar colaborativamente y contar con el apoyo y el criterio de otros miembros del equipo, efecto también expuesto en el apartado anterior. En palabras de B de GDSC1: “[Trabajar siguiendo roles] te da seguridad porque tienes a alguien que también lo ha buscado, que todavía le puedes preguntar o que te dice: «¿Pero estás segura de que...?» o «¿Esto dónde lo has encontrado?»”⁹⁶.

Las estudiantes A, C y D no pudieron seguir durante la segunda parte de la asignatura siguiendo un sistema de desempeño y rotación de roles de forma efectiva pues, como ya se ha indicado, sus equipos no funcionaron como tales dado que no todos los miembros asumían su responsabilidad, por lo que recaía sobre ellas la compleción de todo el proceso de traducción. En consecuencia, aquellas que completan el cuestionario (A y D) seleccionan la opción “NP”.

Aunque podría pensarse que completar el proceso de traducción sin la ayuda de otros miembros del equipo podría percibirse como un logro de ejecución que favoreciese sus creencias de autoeficacia, tuvo el efecto contrario debido al limitado tiempo con el que contaban para hacerlo, lo que consideran que incidía negativamente en su aprendizaje y, por tanto, en sus creencias de autoeficacia. Por ello, al igual que se quejaban del ineficiente seguimiento del funcionamiento de cada equipo por parte del profesorado, que no intervenía para facilitar dicho funcionamiento y el aprendizaje colaborativo al que conduce, estas tres participantes no comprenden que PSC1.2 no llevara un seguimiento efectivo del desempeño de roles:

Tiene que llevar un control. Es igual que el trabajo en grupo, el trabajo con roles yo creo que planteado está muy bien y si sale, por ejemplo, como en su grupo [de B], yo creo que funciona estupendo, pero tal y como lo hemos tenido que hacer nosotras... (D de GDSC1).

Esta falta de seguimiento se reflejaba, según explican, en que no era obligatorio que todos los miembros del equipo estuvieran presentes y participaran en las presentaciones grupales que debían realizar en clase sobre varios proyectos de traducción, donde se

⁹⁶ Somos conscientes de que en el mercado laboral los estudiantes (futuros profesionales) no desempeñarán necesariamente de forma aislada cada rol dentro del proceso de traducción. No obstante, en el ámbito académico este sistema les permite comprender claramente y aprender a desarrollar las funciones asociadas a cada uno de los roles, funciones que sí deberán desempeñar en su carrera profesional.

permitía que otros miembros del equipo expusieran la parte que (supuestamente) correspondía a los miembros ausentes. Retomaremos este aspecto en el apartado siguiente al presentar la influencia que las presentaciones grupales en clase han tenido en las creencias de autoeficacia de los estudiantes.

Nos desplazaremos finalmente a GDI.1 y GDI.2. En GDI.1, cinco de los seis participantes (todos a excepción de E) exponen que la rotación de roles ha repercutido positivamente en sus creencias de autoeficacia. Esta percepción coincide con su respuesta a la pregunta C3 del cuestionario, donde escogen la opción “muy influyente (positivamente)” o “bastante influyente (positivamente)”, excepto en el caso del estudiante C, que no forma parte de nuestro estudio cuasi-experimental. Explican que la razón de esta influencia reside en que debían desempeñar funciones que de otro modo hubieran intentado evitar por considerar que no estaban capacitados para ello, lo que les ha permitido aprender, es decir, mejorar su autoeficacia y, con ello, la confianza que poseen en ella:

Me gusta que hubiera que rotar los roles porque así, por ejemplo, vale que a lo mejor se me dé mejor ser terminólogo que documentalista, pero al menos así lo pruebo y mejoro. Yo creo que eso fue también bastante útil para que no nos quedáramos estancados en una cosa, porque hay mucha gente que dice: “Solo quiero hacer terminología”, pero también tienes que aprender a hacer lo otro porque luego en el mercado laboral vas a tener que hacer todas las cosas al mismo tiempo (A de GDI.1).

Nos encontramos ante un ejemplo de cómo las creencias de autoeficacia pueden influir en la selección de las actividades que se deciden desarrollar (capítulo 3). De forma más concreta, los estudiantes reconocen que si no hubieran tenido que desempeñar y rotar roles hubieran evitado tareas que no se consideraban capaces de llevar a cabo, es decir, para las que poseían escasas creencias de autoeficacia (independientemente de que fueran realistas o no). No obstante, gracias al trabajo en equipo basado en roles, han completado dichas tareas (experiencia directa, TSC), lo que les ha permitido modificar la creencia de que no eran capaces de hacerlo, además de mejorar sus capacidades y desarrollar la confianza que poseían en ellas. A este respecto es importante también señalar que la participante A de este grupo explica que cuando ejerció de gestora de proyectos distribuía el trabajo entre sus compañeros con el objetivo de que se dieran cuenta de que eran capaces de desempeñar con éxito tareas para las que ellos dudaban estar capacitados, pero para las que ella consideraba que lo estaban, ya que los conocía previamente. De este modo, al realizar las tareas asociadas con el rol en cuestión de forma satisfactoria (logro de ejecución) podrían ajustar sus creencias de autoeficacia poco realistas⁹⁷:

⁹⁷ El hecho de que la participante A no solo conociera las capacidades de sus compañeros por haber trabajado previamente con ellos, sino que también hubiera detectado el desequilibrio que existía entre dichas capacidades y la confianza que poseían en ellas parece indicar que ha hecho uso de la empatía, que no solo engloba la capacidad de comprender las emociones de los demás (Kokkinos and Kipritsi 2012: 44), sino también la capacidad de inferir estados mentales inobservables de los demás, como las intenciones, las emociones, los conocimientos y capacidades que se poseen o las creencias (de autoeficacia) (McAlinden 2014: 71; Feshbach y Feshbach 2009: 88).

Yo, por ejemplo, en mi grupo en concreto, cuando fui la *project manager*, pues le di a cada uno el trabajo que sé que iban a hacer muy bien, aunque ellos dijeran que no, yo lo sabía, y espero que les diera confianza así [...] (A de GDI.1).

Dos participantes (B y D) hacen también referencia al seguimiento efectivo que PI realiza del trabajo en equipo basado en roles, que llevaba a cabo a través de las presentaciones en clase (9.1.2.3) y de la rúbrica que cada miembro del equipo recibe en función del rol que ha desempeñado, junto con una rúbrica conjunta (9.1.2.5). Este seguimiento facilita el funcionamiento efectivo del equipo ya que “se ve claramente cuál es el esfuerzo de cada persona” (B de GDI.1), lo que lleva a los estudiantes a cumplir con las tareas que habían asumido.

No obstante, la estudiante F presenta una limitación o sugerencia referente al sistema de desempeño y rotación de roles: señala que le hubiera gustado repetir el mismo rol para comprobar si su autoeficacia había seguido mejorado con respecto a la primera vez que lo desempeñó⁹⁸. Aunque presenta esta sugerencia, no debemos olvidar que F estima que el sistema basado en roles ha favorecido sus creencias de autoeficacia (opción “muy influyente (positivamente)” en C3) al permitirle comprobar mediante la experiencia directa que era capaz de desempeñar tareas que de otro modo hubiera evitado, tal y como se ha expuesto anteriormente.

Cabe señalar que entre los cinco participantes que consideran que el desempeño y la rotación de roles ha ejercido una influencia positiva en sus creencias de autoeficacia se encuentra la estudiante D, una de las dos participantes (D y E) que consideran que el trabajo en equipo ha influido poco y de forma negativa en sus creencias de autoeficacia (9.2.1.1). A pesar de ello, la estudiante D reconoce la influencia positiva del sistema de roles por la razón anteriormente expuesta (experiencia directa). La estudiante E, sin embargo, considera que el desempeño y la rotación de roles ha influido bastante y de forma negativa en sus creencias de autoeficacia, tal y como indica en la sesión grupal y en el cuestionario de fin de asignatura (“bastante influyente (negativamente)”). Ello se debe, según explica, a que su desempeño al actuar como revisora justo antes del final de TEAB no fue adecuado de acuerdo con la rúbrica que recibió para este rol, lo que percibió como un fracaso que disminuyó sus creencias de autoeficacia para traducir y revisar, especialmente porque hasta el momento sus resultados habían sido positivos.

En GDI.2, tres participantes (A, C y D) coinciden con los cinco participantes de GDI.1 al exponer que la rotación de roles ha favorecido sus creencias de autoeficacia como traductores puesto que ponen en práctica las tareas asociadas a cada uno de ellos, es decir, por medio de la experiencia directa desarrollan su autoeficacia y la confianza que poseen en ella. De estas tres participantes solo una (A) forma parte de nuestro estudio cuasi-experimental, donde escoge la opción “muy influyente (positivamente)” en la pregunta C3 del cuestionario de fin de asignatura, coincidiendo así con la percepción

⁹⁸ Habida cuenta de la duración de la asignatura (un cuatrimestre) y del número de estudiantes matriculados en GI (32), resultaba complicado que todos los estudiantes pudieran desempeñar todos los roles en más de una ocasión.

que comparte en el grupo de discusión. De las dos estudiantes restantes que forman parte de nuestro estudio cuasi-experimental (B y E), E no hace referencia explícita a este sistema, pero sí explica que sus creencias de autoeficacia se han desarrollado “por el modo de trabajo” y escoge en el cuestionario la opción “muy influyente (positivamente)” con respecto al desempeño y la rotación de roles. En cuanto a B, considera que el trabajo en equipo basado en roles ha repercutido negativamente en sus creencias de autoeficacia, como expondremos a continuación. No obstante, antes conviene detenernos en la percepción de la participante D, quien, aunque expone que el desempeño y la rotación de roles ha favorecido sus creencias de autoeficacia por la razón indicada, señala una limitación de este sistema. Concretamente, se refiere al hecho de que solo ha podido ser traductora una vez en TEAB, por lo que no ha recibido tanto *feedback* como le hubiera gustado sobre sus traducciones: “[E]l cambio ese de rol constante a lo mejor me deja un poco... me sabe a poco a la hora de yo saber si traduzco bien o traduzco mal” (D de GDI.2). Este comentario se relaciona con la percepción de F de GDI.1 presentada anteriormente, quien, aunque también considera que este sistema ha favorecido sus creencias de autoeficacia en gran medida (opción “muy influyente (positivamente)”), reconoce que le hubiera gustado repetir cada rol para comprobar que su autoeficacia había seguido mejorando e incrementar así su confianza en ella. Es cierto que TEAB es una asignatura cuatrimestral, lo que dificulta que los estudiantes pueden desempeñar todos los roles en más de una ocasión. Sin embargo, ante el comentario de la estudiante D de GDI.2 y con respecto a la posibilidad de ejercer como traductor/a en más ocasiones, la participante A defiende este sistema de rotación explicando a su compañera que para recibir más *feedback* sobre sus traducciones puede preparar individualmente las traducciones que presentan otros equipos de trabajo y participar en clase exponiendo sus soluciones y sus dudas⁹⁹, posibilidad que la estudiante D acepta. Además, la estudiante A sugiere la opción de repartir el trabajo dentro del equipo de tal modo que sea posible ejercer el papel de traductor más de una vez durante la asignatura, lo que puede conseguirse, por ejemplo, al desempeñar este rol conjuntamente con otro miembro del equipo.

[E]so no se ha prohibido en ningún momento, entonces a lo mejor también se puede hacer algo así, que dentro de tu grupo, si se quiere traducir más, a lo mejor que todos... que se haga la traducción entre dos personas y así todos traducen [...] (A de GDI.2).

Volviendo al caso de la estudiante B¹⁰⁰, indica que el sistema basado en la rotación de roles ha influido negativamente, si bien de forma limitada (opción “poco influyente (negativamente)”) en sus creencias de autoeficacia. Ello se debe, según sus intervenciones en los grupos de discusión, a que no ha tenido oportunidad de desempeñar el rol de traductora durante TEAB. Probablemente esta sea otra de las

⁹⁹ Además, los estudiantes podían acudir a tutoría para recibir *feedback* sobre las traducciones que realizaban bien individualmente bien en equipo más allá de los proyectos que les correspondía presentar en clase.

¹⁰⁰ Con respecto al trabajo en equipo explicaba que aprendía mejor sola, por lo que escogía la opción “poco influyente (positivamente)” en la pregunta C3 de nuestro cuestionario (9.2.1.1).

razones por las que propone combinar proyectos grupales con proyectos individuales. Sin embargo, cabe volver a retomar aquí la percepción de las estudiantes A y E, que exponen que es responsabilidad de cada estudiante preparar de forma individual las traducciones de las que se encargan otros equipos de trabajo (9.2.1.1). De esta forma pueden poner en práctica sus capacidades para traducir (experiencia directa) y, al alcanzar logros de ejecución, desarrollar sus creencias de autoeficacia, además de participar en clase y obtener *feedback* que les permita mejorar su rendimiento posterior y continuar obteniendo logros de ejecución. Resulta igualmente de aplicación en este caso la sugerencia de la estudiante A acerca de distribuir los roles de tal modo que todos los miembros del equipo puedan actuar como traductores en varias ocasiones durante el cuatrimestre.

La información cualitativa presentada en este apartado nos ha permitido comprender que la razón principal por la que el sistema de desempeño y rotación de roles seguido en TEAB ha repercutido positivamente en las creencias de autoeficacia de la mayoría de los participantes que han aplicado dicho sistema (GDI.1, GDI.2 y una participante de GDSC1) reside en que la realización de las tareas asociadas a cada rol (experiencia directa) les lleva a comprobar que son capaces de desempeñar dichas tareas (logros de ejecución), a desarrollar las capacidades que se requieren para ello (desarrollo de la autoeficacia) y, por todo ello, a desarrollar la confianza que poseen en dichas capacidades. En cuanto al impacto negativo que este sistema puede tener en las creencias de autoeficacia de los estudiantes, si retomamos los resultados presentados en el apartado 8.3.3.2, podemos comprobar que contamos en los grupos de discusión post-assignatura con las dos únicas estudiantes de la muestra de nuestro estudio longitudinal que experimentan esta influencia negativa, que se relaciona en ambos casos con la experiencia directa o falta de ella. Más concretamente, en el caso de una de estas participantes (E de GDI.1, “bastante influyente (negativamente)”), la experiencia directa negativa (o fracaso) al desempeñar el rol de revisora al final de la asignatura disminuyó sus creencias de autoeficacia. En el caso de la otra participante (B de GDI.2, “poco influyente (negativamente)”), la falta de experiencia directa al desempeñar el rol de traductora la llevó a dudar de sus capacidades para hacerlo, si bien otros participantes han presentado soluciones a esta situación, como realizar traducciones individualmente que puedan corregir al participar en clase o distribuir los roles de tal forma que todos puedan ejercer como traductores al menos una vez durante TEAB.

Sin embargo, no contamos en los grupos de discusión con el único estudiante de GI (5,6%) que considera que el desempeño y la rotación de roles durante TEAB apenas ha influido de forma positiva en sus creencias de autoeficacia, ni tampoco con ninguno de los dos estudiantes de GSC1 (25% del total grupal) que comparten esta percepción. No obstante, debemos tener en cuenta que el sistema de desempeño y rotación de roles que nos ocupa no finaliza una vez que los estudiantes completan cada proyecto de traducción que deben preparar, sino que continúa con las presentaciones en clase tanto en GI como en GSC1 y con la recepción de las rúbricas individuales y de la rúbrica común a todo el equipo en GI, como apuntan varios de los comentarios expuestos en

este apartado. Por ello, es necesario desplazarnos a los siguientes apartados, donde analizaremos el funcionamiento de las presentaciones grupales, el *feedback* que reciben durante las mismas, y el empleo de rúbricas en GI, GSC1 y GSC2. Podremos así comprender en profundidad el impacto que el desempeño y la rotación de roles, junto con las prácticas citadas, puede tener en las creencias de autoeficacia de los estudiantes. Ello nos permitirá comprender por qué el porcentaje de estudiantes que señalan que el sistema de evaluación ha influido de forma positiva y mucho o bastante en sus creencias de autoeficacia es mayor en GI (83,3%) que en GSC1 (66,7%, porcentaje válido) y por qué en GI la mitad de los estudiantes se decantan por “muy influyente (positivamente)” mientras que este porcentaje es nulo en GSC1 (8.3.3.2).

9.2.1.3. Presentaciones grupales en el aula

Recordemos que en GSC2 no se organizaban presentaciones en el aula en las que cada equipo de trabajo tuviese que exponer y defender el proyecto de traducción que había preparado, por lo que nos centraremos en este apartado únicamente en la percepción de los participantes en GDI.1, GDI.2 y GDSC1.

Antes de analizar las percepciones de los participantes conviene explicar que las presentaciones grupales en el aula parten de un mismo planteamiento en GI y GSC1: cada equipo de trabajo debe presentar a lo largo de la asignatura varios proyectos de traducción que preparan colaborativamente siguiendo un sistema de desempeño y rotación de roles. Durante la presentación cada miembro del equipo debe proyectar y comentar el trabajo que ha realizado según el rol que haya desempeñado, por ejemplo, el documentalista proyectará el documento que remitió al terminólogo con la información que podría necesitar y las fuentes de las que la ha obtenido, mientras que el terminólogo presenta el glosario que ha elaborado. Además, cada miembro ha de explicar al resto de compañeros y al profesor las dificultades que ha encontrado y las estrategias y recursos que ha empleado para solventarlas, de forma que estos puedan también intervenir para sugerir distintas opciones y/o plantear preguntas. Sin embargo, por medio de la observación en el aula, detectamos que en la práctica existían ciertas diferencias en el modo en el que se desarrollaban las presentaciones en ambos grupos. En la tabla que sigue se resumen los principales aspectos del desarrollo de las presentaciones en los dos grupos que nos ocupan:

GI	GSC1
Cada miembro del equipo interviene individualmente. Cuando cada estudiante termina de intervenir se sienta y es sustituido por el siguiente miembro del equipo.	Todo el equipo, o los miembros presentes, exponen juntos, aunque intervienen individualmente. Cuando todos han intervenido, todo el equipo se sienta.
Los miembros del equipo presentan en general en inglés.	Los miembros del equipo presentan en español.
El trabajo elaborado por cada miembro se analiza en detalle y el estudiante justifica sus decisiones. El profesor y el resto de	El documento resultado del trabajo de cada estudiante se proyecta, pero no se analiza en detalle, sino que el estudiante

compañeros intervienen planteando preguntas, presentando sugerencias y proponiendo otras opciones.	en cuestión comenta de forma general y brevemente aquellos aspectos que considera de mayor interés. PSC1.2 y los compañeros no suelen intervenir hasta que el equipo vuelve a sus asientos, a no ser que se detecte algún error grave o que algún estudiante plantee una duda concreta.
El aprendizaje colaborativo que se produce al preparar los proyectos de traducción en equipo se traslada al aula, donde los estudiantes que presentan, el resto de compañeros y PI aprenden colaborativamente mediante la reflexión en torno al proyecto correspondiente.	El aula no constituye un entorno de aprendizaje colaborativo. Una vez que el equipo responsable de la presentación vuelve a sus asientos, PSC1.2 toma las riendas de la corrección del TM. Aunque pide a los estudiantes que realicen comentarios al respecto, es el profesor quien identifica la mayoría de los errores e indica las soluciones adecuadas.
PI permanece sentado junto a los estudiantes que no presentan durante toda la sesión.	PSC1 permanece sentado junto a los estudiantes que no presentan durante la breve intervención del equipo responsable de la presentación. Una vez que estos toman asiento tras intervenir, PSC1.2 se sitúa en la parte delantera de la clase y dirige y controla la corrección.
Para cada uno de los roles, se establece un debate entre PI, el estudiante en cuestión, el equipo de trabajo y el resto de estudiantes sobre la adecuación o inadecuación de las decisiones adoptadas.	Las correcciones de PSC1 y la intervención, en contadas ocasiones, de otros compañeros, versa fundamentalmente sobre la versión final de la traducción.
<i>Feedback</i> constructivo.	<i>Feedback</i> centrado principalmente en la identificación de errores.
PI plantea preguntas para que los miembros del equipo justifiquen su trabajo y tomen consciencia de las decisiones que han tomado.	PSC1 pregunta en una ocasión a un equipo por qué habían adoptado una decisión concreta, pero, en general, no plantea preguntas para fomentar la justificación de decisiones ni la reflexión sobre las decisiones adoptadas.
Guiados por PI, los estudiantes que presentan llevan a cabo en el ordenador del aula estrategias que podrían haberles conducido a soluciones adecuadas.	Es PSC1 quien lleva a cabo estrategias que podrían haberse implementado para solucionar determinados problemas de traducción, si bien no lo hace con frecuencia (solo en dos ocasiones).
Duración: 120 minutos.	Duración: entre 30 y 60 minutos.
Tras cada presentación el equipo recibe una rúbrica conjunta y cada miembro recibe una rúbrica individual sobre su desempeño.	No se emplean rúbricas.
Las presentaciones permiten llevar un seguimiento del trabajo de cada uno de los	Las presentaciones no permiten llevar un seguimiento del trabajo de cada miembro

<p>miembros del equipo y del funcionamiento efectivo de este debido a que cada miembro expone y analiza su trabajo en detalle. Si por una causa justificada algún miembro debe ausentarse, el gestor del proyecto puede presentar el trabajo desempeñado por dicho miembro. A este seguimiento contribuyen también las rúbricas individuales.</p>	<p>del equipo ni del funcionamiento efectivo de este. Ello se debe a que los miembros del equipo exponen su trabajo de forma general y brevemente y la corrección del proyecto se centra en el TM. Se permite que otros miembros del equipo presenten el trabajo de los demás si estos se ausentan, independientemente de las causas de la ausencia. Tampoco se lleva un registro de los miembros del equipo que se ausentan con frecuencia en las presentaciones. No se emplean rúbricas.</p>
<p>Porcentaje elevado de asistencia de estudiantes.</p>	<p>Pocos estudiantes acuden regularmente a las presentaciones de otros equipos de trabajo.</p>

Tabla 36. Diferencias observadas en el modo en el que se desarrollan las presentaciones grupales en GI y GSC1.

A continuación, analizaremos la percepción de los participantes en GDI.1, GDI.2 y GDSC1 sobre la influencia que las presentaciones grupales han tenido en sus creencias de autoeficacia y las razones de esta influencia. Podremos así también comprobar si la percepción de los participantes coincide con la información recabada mediante la observación en el aula en lo que respecta a las diferencias detectadas en la puesta en práctica de las presentaciones grupales en GI y GSC1.

Centrándonos ya en la opinión de los participantes de GDI.1 y GDI.2, la influencia positiva que las presentaciones grupales en el aula han tenido en las creencias de autoeficacia de la mayoría de los participantes de estos grupos se relaciona con la toma y la justificación de decisiones. Por un lado, siete participantes (tres de GDI.1 y cuatro de GDI.2) explican que, puesto que en el mercado laboral tendrán que justificar sus decisiones ante el cliente o ante otros agentes del proceso traductor (como los revisores), las presentaciones ante los compañeros y el profesor les ayudan a ganar confianza para hacerlo dado que en dichas presentaciones ponen en práctica la justificación de las decisiones¹⁰¹:

Yo creo que, en ese sentido, sí es buena idea que salga una persona y que explique todo lo que ha hecho y que justifique por qué. [...]. Eso es lo que luego al final vas a tener que hacer cuando tengas un trabajo (A de GDI.1).

¹⁰¹ De estos siete participantes, cinco completaron el cuestionario de inicio y fin de asignatura. El incremento de la confianza para justificar decisiones que, según explican, han traído consigo las presentaciones grupales se refleja en las respuestas de A de GDI.1 (opciones “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo”), B de GDI.1. (opciones “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo”) y E de GDI.2 (opciones “en desacuerdo” y “de acuerdo”) al ítem 17 de la escala de creencias de autoeficacia. A de GDI.2 y D de GDI.1 escogen tanto al principio como al final de la asignatura la opción “de acuerdo”. Ello parece indicar que, tal y como reconocen en el grupo de discusión, se consideran más capaces de justificar decisiones ante el cliente, si bien esta mejora no se refleja en el cuestionario pues no es tal como para alcanzar la opción “totalmente de acuerdo”. Si la escala se basase en un mayor rango de respuestas (de 1 a 10, por ejemplo) quizás se hubiera podido detectar dicho cambio.

[P]uede darse la situación de que tengas que explicar por qué has traducido esto así. Por ejemplo, si te han revisado el texto y tú tienes que defender tus decisiones de traducción, tú tienes que explicarlo y a lo mejor hay cinco personas que te están escuchando y tendrás que defender tu punto de vista (D de GDI.1).

Recordemos que la experiencia directa es una de las fuentes de las creencias de autoeficacia de acuerdo con la TSC. Asimismo, la falta de experiencia es una de las razones por las que los participantes experimentaban sentimientos de miedo, inseguridad y/o nerviosismo al comienzo y al final de TEAB (apartados 8.3.1.2 y 8.3.1.4), por lo que no debe extrañarnos que hacer uso de su capacidad para justificar decisiones en una situación que simula la realidad profesional (aprendizaje situado), lleve a los participantes a confiar en su capacidad para hacerlo en el mercado laboral.

De forma más concreta, dos participantes (A y D de GDI.1) explican que al responder con éxito a las preguntas que PI planteaba durante las presentaciones y con las que perseguía, entre otros fines, indagar en las razones que habían motivado la adopción de una decisión u otra, ganaron confianza en su capacidad para justificar decisiones. Ello se debe a que responder a dichas preguntas de forma profesional constituía logros de ejecución, que permitían a los estudiantes comprobar que eran capaces de justificar sus decisiones, además de comprobar que dicha capacidad iba evolucionando a lo largo de la asignatura. A la influencia positiva que responder a las preguntas planteadas por PI (y/o los compañeros) tuvo en la confianza de estos dos participantes en su capacidad para justificar sus decisiones contribuyó también que, como ellos mismos indican, se trata de preguntas espontáneas que no pertenecen a un guion, sino que se plantean dependiendo de las estrategias que se han aplicado, como podría hacer un cliente en el mercado laboral:

Yo [ganaba confianza para justificar decisiones] con las preguntas que [PI] me hacía, sobre todo, porque me veía que cada vez que presentaba era más capaz de responder a las preguntas que me hacía y no era un guion, no tenía un guion ahí porque eso eran preguntas [...] que van surgiéndole y que te va haciendo, y dices: “¡Vaya!, pues soy capaz de responderlas”. Eso también ha aumentado mi confianza, se me ha olvidado comentarlo, que eso también me ha ayudado mucho [...] (D de GDI.1).

Como hemos mencionado, la estudiante D explica en el comentario anterior que conforme avanzaba la asignatura se sentía más capaz de justificar las decisiones adoptadas, es decir, tenía más confianza en su capacidad para hacerlo. Consideramos que ello no se debe únicamente a que ha desarrollado su capacidad para justificar decisiones por medio de la práctica o experiencia directa en las presentaciones grupales, sino también al desarrollo de su confianza en la toma de decisiones previa a la justificación, pues ¿cómo puede justificarse una decisión si no se está seguro de ella, es decir, si no se ha adoptado con confianza?¹⁰² En este sentido, como indica la participante B de GDI.1, las presentaciones y las preguntas de PI (y/o del resto de

¹⁰² A este respecto cabe retomar los resultados que arrojaron los grupos de discusión organizados en la primera fase de nuestro estudio, donde los participantes expusieron que para justificar decisiones es necesario poseer confianza en las propias capacidades como traductores (5.2).

compañeros) no solo sirven para “que te defiendas”, es decir, para poner en práctica la justificación de decisiones y poder desarrollar la capacidad para hacerlo, sino también para “hacerte reflexionar [...], para que te des cuenta de lo que estás haciendo” o, dicho de otro modo, para ayudar a los estudiantes a tomar consciencia de sus decisiones y de las razones que las motivan. De esta forma, en el caso de las decisiones adecuadas, por medio de las presentaciones grupales y de las preguntas planteadas los estudiantes pueden comprender las razones de estas decisiones, asimilarlas y extrapolarlas a otras situaciones comunicativas (Way 2008: 94, 99, 2014: 148-149), donde podrán tomar decisiones con confianza. Por el contrario, si la decisión adoptada no es adecuada, al comprender las razones de ello podrán autorregular su aprendizaje, adoptar decisiones adecuadas con confianza al comprender el porqué de ellas (Way 2008: 94, 99) y mejorar así su rendimiento posterior, tal y como le sucedió a la participante B. Esta estudiante explica que aunque en el primer proyecto de traducción que presentó en TEAB detectó mediante las preguntas de PI que había cometido un error, fue precisamente comprender la causa de dicho error lo que le permitió autorregular su aprendizaje y mejorar su rendimiento posterior. Incluso, explica que anticipó esas preguntas en proyectos posteriores para autorregular su aprendizaje y lograr un mejor resultado (es decir, reflexionó sobre los motivos por los que ciertas decisiones serían o no adecuadas tomando en consideración las decisiones asimiladas en situaciones anteriores):

Al principio, por ejemplo, cuando yo no había pensado en los colores de los productos cerámicos, pues me di cuenta: “¡Uf!, un gazapo”, y luego ya pues lo tuve en cuenta, y a veces eres capaz hasta de anticipar esas preguntas y, al anticipar esas preguntas, pues tú puedes mejorar tu trabajo (B de GDI.1).

Recordemos que la mejora del rendimiento (o logros de ejecución) puede traer consigo el desarrollo de las creencias de autoeficacia para traducir, de acuerdo con la TSC (capítulo 3), como también apuntan los resultados obtenidos en la presente investigación¹⁰³. Por añadidura, las decisiones adecuadas constituyen logros de ejecución en sí mismas, ya que reflejan que se han solucionado con éxito los problemas que planteaba la traducción, lo que permitirá aumentar no solo la confianza en las capacidades para traducir (por la mejora del rendimiento), sino también la confianza en la capacidad para tomar decisiones. Asimismo, puesto que se comprenden las razones en las que se apoyan dichas decisiones adecuadas, los estudiantes pueden asimilarlas y extrapolarlas a otras situaciones comunicativas, donde podrán adoptar decisiones con confianza (Way 2008: 94, 99, 2014: 148-149) y donde las nuevas soluciones adecuadas constituirán nuevos logros de ejecución que podrán incrementar su confianza para traducir en general y en la toma de decisiones en particular. Llegado el momento de justificar las decisiones adoptadas, dado que conocen las razones en las que se apoyan, los estudiantes podrán responder satisfactoriamente a las preguntas que se les planteen y alcanzar nuevos logros de ejecución relacionados con su capacidad para justificar decisiones.

¹⁰³ Véanse los resultados obtenidos en la primera fase de nuestro estudio empírico (capítulo 5) y los que han arrojado los grupos de discusión post-asignatura (apartado 9.2.1).

Retomando el comentario de B sobre la anticipación de posibles preguntas que pueden plantearse durante las presentaciones (o en la situación profesional a la que simulan), tres estudiantes de GDI.2 (A, B y E) coinciden con esta participante y explican que tener que presentar y justificar sus decisiones les lleva a tomar decisiones “con un poco más consciencia porque luego lo vas a tener que explicar” (A de GDI.2), o, en el caso de que se adopten de forma automática, les lleva “por lo menos después [a] analizar la traducción y ver de qué pie puedes cojear para anticiparte a las críticas del cliente y poder justificarte” (B de GDI.1). Como hemos explicado, reflexionar sobre las razones en las que se apoyan las decisiones adoptadas puede favorecer la confianza en la toma de decisiones, ya que permite asimilar dichas razones y ser capaz de extrapolarlas a otras situaciones. Además, como reflejan las palabras citadas de la estudiante B, puede facilitar la justificación de decisiones, en tanto que se es consciente de las razones que las motivan. Los logros de ejecución en la justificación de decisiones repercutirían, a su vez, en la confianza para hacerlo.

El siguiente gráfico representa el modo en el que las presentaciones en el aula de los proyectos de traducción que los estudiantes debían preparar en equipo pueden repercutir en sus creencias de autoeficacia para tomar y justificar decisiones:

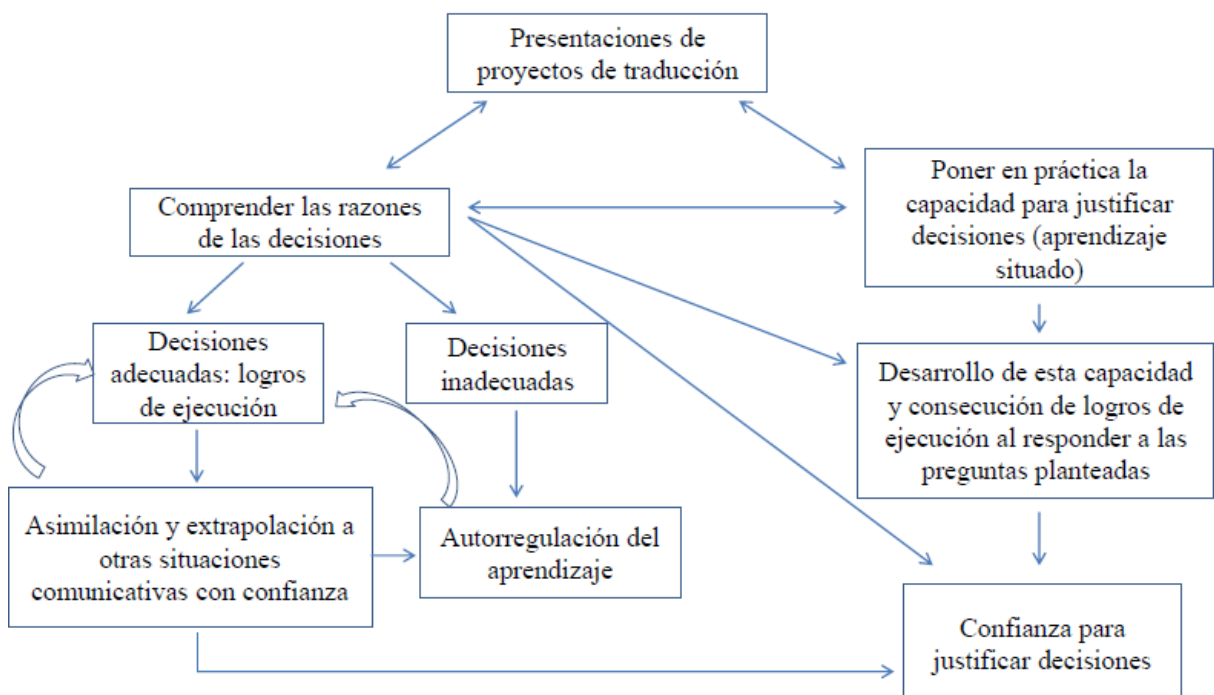


Gráfico 24. Influencia de las presentaciones grupales en el aula en las creencias de autoeficacia para tomar y justificar decisiones (elaboración propia).

En relación con la toma y la justificación de decisiones, así como con el desempeño y la rotación de roles (apartado 9.2.1.2) y el *feedback* constructivo que proporciona PI durante las presentaciones (9.2.1.4), tres estudiantes (C de GDI.1, E y G de GDI.2) declaran que a través de las presentaciones propias y las de otros equipos de trabajo identifican diversos tipos de errores, comprenden las causas de ellos y reflexionan sobre

varias formas de solucionarlos. A ello contribuye el *feedback* constructivo que proporciona PI y el hecho de que durante las presentaciones se exponen distintas versiones de la traducción, que corresponden a varios de los roles que los estudiantes deben desempeñar al trabajar en equipo (traductor, revisor, editor), además de las soluciones que sugiere PI y de las que proponen otros compañeros. Pueden así mejorar su rendimiento posterior evitando dichos errores, lo que trae consigo el desarrollo de sus creencias de autoeficacia:

Yo creo más o menos lo que han dicho todas. Primero que en clase, de cada traducción, vemos por lo menos cuatro versiones, porque están la del traductor, la del revisor, la del editor, luego lo que hace PI... Entonces vemos un montón de fallos y distintas formas de mejorarlos (G de GDI.2).

Yo creo también que un poco por el modo de trabajo y de... no es solamente que tú haces lo tuyo, lo entregas y te lo corrigen, sino que ves también lo del resto, cómo corrigen al resto, y las formas de corregir de PI tampoco son: “Lo haces mal y no vas a...”, sino [...] que intenta hacer por explicarte por qué. Y al salir en mitad de clase y tener que defender tus opciones y todo eso yo creo que también aprendes más porque el resto te dice las suyas y ves todo... El modo de trabajo yo creo que también te hace un poco ganar confianza (E de GDI.2).

Este último comentario no solo recoge cómo las presentaciones grupales permiten a la estudiante E aprender de los aciertos y de los errores propios y ajenos, sino que además hace referencia a la oportunidad que ofrecen las presentaciones para poner en práctica la justificación de decisiones. Asimismo, hace mención al *feedback* constructivo que PI proporciona durante las presentaciones y con el que ayuda a los estudiantes a comprender las causas de los errores cometidos, práctica en el que profundizaremos en el apartado que sigue. No obstante, más allá de señalar la influencia positiva que estas prácticas tienen en sus creencias de autoeficacia, el comentario de E resulta de sumo interés en tanto que refleja a la perfección el entorno de aprendizaje colaborativo que se ha creado en GI. De esta forma, el aprendizaje colaborativo al que conduce la preparación en equipo de varios proyectos de traducción (9.2.1.1) traspasa las fronteras del equipo y continúa en el aula, donde los miembros del equipo responsable de la presentación del proyecto, PI y el resto de compañeros aprenden los unos de los otros y favorecen el aprendizaje de los demás.

Más específicamente, uno de los tres participantes que mencionan la oportunidad que constituyen las presentaciones grupales para aprender de los aciertos y errores de los demás (C de GDI.1) expone que “veía las presentaciones de los otros grupos y todo eso [l]e ayudó a poder identificar los errores en las traducciones futuras”. Aunque en los grupos de discusión post-asignatura ningún otro participante hace referencia a cómo la identificación de errores en las traducciones que exponían otros equipos de trabajo les ayudaba a mejorar su capacidad para hacerlo (desarrollo de la autoeficacia mediante la experiencia directa), cabe especificar que dos estudiantes de GI (E de GDI.1 y E de GDI.2) sí mencionan este aspecto en la ficha de talón de Aquiles que completaron al final de la asignatura. En ella explican que, aunque les sigue costando identificar los

errores de una traducción cuando la revisan, analizar los fallos en las traducciones de compañeros y comprender el porqué de ellos está contribuyendo a la mejora de su capacidad para hacerlo.

De forma similar, la estudiante A de GDI.2 se refiere al hecho de que durante las presentaciones grupales PI trata de conseguir que los estudiantes comprendan no solo el porqué de los errores cometidos, sino también cómo pueden solucionar los problemas que no han conseguido resolver, para lo cual suele pedirles durante la presentación de su trabajo que lleven a cabo en el ordenador de clase el proceso que se podría seguir, es decir, las estrategias que se podrían implementar para solucionar dichos problemas (por ejemplo, consultar determinadas páginas web fiables, buscar textos paralelos, emplear la búsqueda avanzada de Google, consultar bases de datos terminológicas, etc.). Esta práctica, además de convertir a los estudiantes en los protagonistas de su propio aprendizaje, favorece la confianza que la estudiante A posee en su competencia estratégica, dado que le permite aprender a aplicar estrategias similares para superar los problemas que surjan en proyectos posteriores:

Luego [PI] hace mucho hincapié en cómo buscar esto: “A ver, vamos a mirar en Internet”, [...] te vas dando cuenta de cómo lo tendrías que haber hecho, cómo desenvolverte un poco a la hora de buscar. [...]. Entonces todo eso yo creo que también ayuda un montón para luego tú en casa saber cómo, por dónde tirar, por dónde buscar (A de GDI.2).

Siguiendo con otros modos en los que las presentaciones grupales en el aula repercuten positivamente en las creencias de autoeficacia de los participantes de GDI.1 y GDI.2, tres participantes (A de GDI.1 y A y D de GDI.2) declaran que tener que exponer en inglés, como normalmente hacen en TEAB, les permite desarrollar su capacidad para comunicarse en este idioma, lo que incrementa la confianza que poseen en su capacidad para hacerlo en otras situaciones, ya sean otras asignaturas (como Interpretación), otros países o al tratar con el cliente.

La última de las razones que hemos identificado en cuanto a la influencia positiva que las presentaciones grupales tienen en las creencias de autoeficacia de los participantes de GDI.1 y GDI.2, de acuerdo con su percepción, se relaciona con la comparación con compañeros y la calibración de las creencias de autoeficacia. En este sentido, la estudiante A de GDI.2 expone lo siguiente:

[A]demás, a mí, ver a qué nivel está el resto de la gente [...] también o me tranquiliza o me hace ponerme las pilas, pero si no... estás ahí aislado, te crees que lo haces súper bien, luego lo haces súper mal o te crees que vas fatal y luego... pues tampoco creo que sea muy útil. Así te ayuda un poco a ver dónde estás (A de GDI.2).

Como refleja el comentario anterior, mediante las presentaciones grupales la estudiante A identifica las capacidades que sus compañeros poseen como traductores y las compara con su propia autoeficacia para traducir. De este modo, si detecta que sus propias capacidades están por encima de o al mismo nivel que las de otros compañeros, especialmente de aquellos a los que percibe como modelos, toma consciencia de que

posee buenas capacidades para traducir y ajusta (desarrolla) su confianza de acuerdo con dichas capacidades. Por el contrario, si detecta que su autoeficacia está a un nivel inferior, toma medidas para desarrollar sus capacidades (autorregulación del aprendizaje), de modo que estas se ajusten a la confianza que posea en ellas.

Hasta ahora hemos presentado las razones por las que la mayoría de los participantes en GDI.1 y GDI.2 consideran que las presentaciones en el aula de los proyectos de traducción que elaboran en equipo han favorecido sus creencias de autoeficacia. Sin embargo, tres participantes (E de GDI.1, C y H de GDI.2, de las que solo E forma parte de la muestra de nuestro estudio longitudinal) estiman que dichas presentaciones han tenido un efecto negativo en sus creencias de autoeficacia como traductores y, más concretamente, en la confianza que poseen en su capacidad para justificar decisiones. Ello se debe a que tienen miedo a hablar en público:

Porque, es verdad, yo puedo preparármelo y en mi casa pensar y reflexionar y me lo sé todo perfectamente y si vienes a mi casa y te tomas un café conmigo te lo explico, pero si lo tengo que explicar delante de la gente me pongo tan nerviosa que se me olvidan la mitad de las cosas. Es verdad, es que lo hago muy mal. O sea, yo hablar delante de la gente y encima intentar hablar en inglés, me limita mucho (E de GDI.1).

Mientras que, como se ha expuesto anteriormente, practicar la justificación de decisiones en una situación que simula la realidad laboral (aprendizaje situado) ha favorecido la confianza que siete participantes poseen en su capacidad para justificar las decisiones adoptadas, estas tres participantes explican que no es su caso. Ello se debe a que consideran que defender las decisiones en el aula no es una situación realista “porque el cliente va a ser uno” (C de GDI.2). A este respecto, la participante D de GDI.1 responde que sí puede darse la situación de que tenga que presentar su trabajo ante treinta personas y la estudiante A de GDI.1 expone que puede que “vayas a tener treinta tipos de clientes diferentes y a eso sí ayuda que en clase tengas a alguien que piense: «Yo estoy de acuerdo contigo, yo creo que no en esto, pero en esto sí»”.

Además, dos (C y H) de las tres participantes que consideran que las presentaciones han influido negativamente en sus creencias de autoeficacia porque implican tener que hablar en público declaran que ese miedo se debe en parte a la competitividad que existe entre los estudiantes de la titulación que se encuentran cursando: “[T]ení la sensación de que había compañeros que estaban esperando [a] que me equivocase en algo para decir ellos que respuesta era correcta” (H de GDI.2). No obstante, es importante señalar que ambas participantes hacen referencia a su “sensación” ante los compañeros durante TEAB, basada en su experiencia previa negativa con estudiantes que “iban a cuchillo” (H de GDI.2) en otras asignaturas, si bien ninguna de ellas indica haber tenido una experiencia de este tipo en TEAB, como corrobora la observación en el aula que llevó a cabo la investigadora. Cabe aclarar que tres participantes más de GDI.2 (A, D y F) reconocen que no les gusta presentar en clase porque no se sienten cómodas al hablar en público y por la competitividad referida, a pesar de lo cual sí consideran que favorece sus creencias de autoeficacia por varias de las razones presentadas anteriormente.

De acuerdo con lo expuesto en párrafos anteriores, la mayoría de los participantes en GDI.1 y GDI.2 consideran que las presentaciones grupales han tenido una influencia positiva en sus creencias de autoeficacia para traducir en general y para tomar y justificar decisiones en particular. Esta influencia positiva se refleja también en los resultados obtenidos mediante el cuestionario distribuido al final de TEAB (apartado 8.3.2.3), donde la mayoría de estudiantes de GI (72,3%) indicaron que las presentaciones grupales en el aula habían favorecido mucho o bastante sus creencias de autoeficacia como traductores. Gracias a los grupos de discusión post-asignatura conocemos ahora varias de las razones de esta influencia positiva, así como las razones por las que una de los dos estudiantes de nuestro estudio cuasi-experimental indica en el cuestionario de fin de asignatura que las presentaciones han ejercido una influencia negativa en sus creencias de autoeficacia. No obstante, no podemos arrojar luz sobre algunas de las razones por las que el 16,7% de los estudiantes de GI consideran que las presentaciones tienen una influencia escasa en sus creencias de autoeficacia. Aun así, consideramos que se trata de una limitación menor dado el elevado porcentaje de estudiantes que indican que las presentaciones han tenido una influencia positiva en la confianza que poseen en sus capacidades para traducir.

Encontramos una situación diferente en GSC1 y GDSC1. Los resultados obtenidos mediante el cuestionario de fin de asignatura (presentados en 8.3.2.2) reflejaban que la mayoría de los estudiantes de GSC1 (87,5%) consideran que las presentaciones grupales han influido poco o nada en sus creencias de autoeficacia como traductores. Es también esta la percepción que las cuatro participantes en GDSC1 comparten en esta sesión grupal, coincidiendo con la percepción que indicaron en el cuestionario las tres participantes que forman parte de nuestro estudio cuasi-experimental (A: opción “nada influyente”, B y D: opción “poco influyente (positivamente)”). A continuación analizaremos las razones de esta influencia limitada.

De acuerdo con las cuatro participantes en GDSC1, uno de los motivos principales por el que las presentaciones grupales han tenido poca o ninguna repercusión en sus creencias de autoeficacia se relaciona con la calidad del *feedback* que PSC1.2 ofrecía durante las presentaciones. Según explican, PSC1.2 apenas proporcionaba *feedback* constructivo, ya que se limitaba en general a señalar los errores y a presentar la solución adecuada, sin analizar las causas de los fallos cometidos¹⁰⁴. Además, tampoco sugería vías de mejora o estrategias que se hubieran podido poner en marcha para resolver los problemas adecuadamente:

A (de GDSC1): PSC1 simplemente marca lo que está mal y cómo se dice.

D: Es que es lo que hemos comentado antes, es que a mí no me parece buen *feedback* decir: “Esto está mal. Se dice así”. Pero tiene que decirme por qué, porque yo lo he encontrado así, lo he encontrado en muchas fuentes...

¹⁰⁴ La escasez de *feedback* constructivo que PSC1.2 proporcionaba a los estudiantes se detectó también mediante la observación en el aula.

C: O sea, cómo has llegado a esa conclusión para que yo después llegue a esa conclusión también, ¿sabes? [...].

Dado que el *feedback* que se proporcionaba no contribuía a que las participantes comprendiesen las causas de los errores ni tampoco les ofrecía estrategias de mejora, no les ayudaba a autorregular su aprendizaje y mejorar su rendimiento, lo cual hubiera podido favorecer la confianza que poseen en sus capacidades para traducir, según la TSC y los resultados presentados hasta el momento. En palabras de una de las participantes:

[A] mí el *feedback* de PSC1, pues lo que hemos dicho, no me da confianza porque digo: “Vale, esto está mal”, pero como no sé, pues sigo sin saber, y como no me ha dicho cómo mejorar... ahora encima es como que tengo mucha presión, porque va a seguir estando mal, etc. (D de GDSC1).

Asimismo, dado que el *feedback* proporcionado se centraba en los errores cometidos, tres participantes declaran que en las presentaciones “iba[n] predispuesta[s] a tener muchos errores” (A de GDSC1), lo que parece haberlas llevado a pensar que no poseen las capacidades necesarias para traducir adecuadamente, como también refleja el comentario anterior (“como no sé, pues sigo sin saber”).

Además, las cuatro participantes hacen referencia al escaso protagonismo que los estudiantes de GSC1 adquirirían durante las presentaciones, especialmente en la corrección del TM¹⁰⁵. A este respecto, la participante A, con la que coinciden C y D, explica que afrontaba las presentaciones correspondientes a su equipo sabiendo que tras comentar de forma general el trabajo que habían realizado volverían a sus asientos y la corrección de la traducción correría principalmente a cargo de PSC1.2, lo cual coincide con lo observado por la investigadora en el aula. Dicho de otro modo, era fundamentalmente el profesor quien señalaba y corregía los errores mientras que el equipo de trabajo correspondiente desempeñaba en general un papel pasivo que consistía en observar y anotar dichas correcciones:

Además, en las presentaciones yo ya iba predispuesta a tener muchos errores, a sentarme y a ver que [PSC1.2] lo cambiara. [...] A tachar... “Se escribe así”, y yo verlo en la pantalla, ya está. Pues yo iba y lo miraba, y digo: “Pues ya está, eso está mal, está mal”, y luego me descargo la traducción y fin, porque es que no me hacía que yo buscara cosas, porque como te dice simplemente: “Es así” (A de GDSC1).

Como refleja el comentario anterior, la estudiante A declara que le hubiera gustado que PSC1.2 hubiera promovido un entorno de aprendizaje activo, donde los miembros del equipo hubieran tenido la oportunidad de implementar en el aula y guiados por el profesor estrategias que les permitieran dar con soluciones adecuadas y comprender por

¹⁰⁵ Nótese que, tal y como se ha expuesto en el 8.2.3.3, mediante la observación en el aula se detectó que una de las diferencias en el modo en el que se implementaban las presentaciones grupales en GI y GSC1 consistía en que en GI se analizaba en detalle el trabajo de cada uno de los miembros del equipo, en torno al cual se establecía un debate entre PI, el estudiante que había desempeñado el trabajo y el resto de estudiantes, mientras que en GSC1 cada miembro del equipo exponía su trabajo brevemente y solo se analizaba en detalle la versión final de la traducción, sobre la que se realizaban las correcciones.

qué las que habían adoptado no lo eran, como señalan que sí hacían en la primera parte de la asignatura a través de los comentarios que PSC1.1 insertaba en Google Drive y como ocurría en GI, de acuerdo con la estudiante A de GDI.2 y con las fichas de observación. Todo ello hubiera favorecido su aprendizaje y, con ello, sus creencias de autoeficacia. Tal es el escaso protagonismo que, de acuerdo con las participantes (y con la observación en el aula), adquieren durante las presentaciones grupales en GSC1 los miembros del equipo responsable de presentar el proyecto de traducción en cuestión que la participante B llega incluso a referirse a “cuando PSC1.2 hacía las presentaciones”.

En cuanto a la participación del resto de estudiantes en la corrección del proyecto, es cierto que, como puede comprobarse en las fichas de observación, PSC1.2 trataba de fomentar la participación de los estudiantes, pidiéndoles que leyeran la traducción y propusieran mejoras. Sin embargo, los estudiantes apenas participaban. A este respecto, B explica que, aunque trataba de seguir las indicaciones de PSC1.2, el escaso tiempo que ofrecía para ello y la velocidad con la que este profesor señalaba los errores e indicaba la solución adecuada dificultaban su participación, así como el seguimiento de las correcciones realizadas. Por ello, expone que las presentaciones propiamente dichas no le “servían de mucho” (B de GDSC1), pues no era hasta que posteriormente descargaba la traducción corregida cuando podía analizar y reflexionar sobre los errores que se habían identificado. A través de la observación en el aula se comprobó que el tiempo dedicado a las presentaciones grupales, incluyendo las intervenciones de los miembros del equipo y la corrección del TM, oscilaba entre 30 y 60 minutos (frente a GI donde se situaba en torno a 120 minutos), por lo que no es de extrañar que esta participante mencione la rapidez con la que se analizaba y mejoraba la adecuación del TM como un obstáculo que ha dificultado el seguimiento de este proceso, su participación en clase y el aprendizaje que debía traer consigo. A la dificultad para seguir las correcciones realizadas ha contribuido también el hecho de que los estudiantes no tenían acceso al TM correspondiente antes del comienzo de la clase, como sí ocurría en GI, lo que les hubiera permitido leer con más tiempo y detenimiento dicho texto e identificar posibles soluciones inadecuadas sobre las que debatir en el aula. Como indica otra de las participantes: “[E]l hecho de corregir una traducción así directamente o de verla en el momento de poco me servía” (D de GDSC1). La posibilidad de acceder al TM antes de comenzar la clase hubiera podido favorecer, a su vez, la participación del estudiantado y la adquisición de un mayor protagonismo por parte de este colectivo.

La dificultad para seguir las correcciones de PSC1.2 puede influir en las creencias de autoeficacia de los participantes en tanto que, como apuntan los resultados del estudio empírico desarrollado en la presente tesis doctoral y de acuerdo con la TSC, el aprendizaje, o desarrollo de la autoeficacia, es una de las fuentes de las creencias de autoeficacia. Dado que la dificultad para seguir y asimilar las correcciones puede interferir negativamente en el aprendizaje, puede impedir el desarrollo de la confianza que se posee en las propias capacidades para traducir. Además, como ya se ha explicado, en tanto que las correcciones realizadas no iban acompañadas de vías de

mejora ni del análisis de las causas de los errores cometidos, no favorecían la autorregulación del aprendizaje, la mejora del rendimiento (logros de ejecución) ni el desarrollo de la confianza que los estudiantes poseían en sus capacidades como traductores.

El escaso protagonismo que los estudiantes tienen en GSC1 durante las presentaciones en el aula no solo se manifiesta en la corrección del proyecto de traducción en cuestión, sino también en el hecho de que, tal y como indican tres participantes de GDSC1 y como se ha comprobado mediante la observación en el aula, no todos los miembros del equipo tenían que estar presentes y participar en la presentación que les correspondía realizar. Independientemente de cuál fuese el motivo de la ausencia, se permitía que otros miembros del equipo presentasen el trabajo que (supuestamente) habían llevado a cabo los miembros ausentes y no se llevaba un registro de quién se ausentaba y quién participaba con frecuencia en las presentaciones grupales. Ante esta situación la participante C expresa que “siempre va a estar el responsable de turno que no va a querer faltar porque si no todo el grupo se ve perjudicado”. Aunque se podría pensar que este seguimiento se realizaba por medio de la Ficha de Gestión de Proyectos, donde cada miembro del equipo debía indicar el rol desempeñado y el tiempo que había empleado para ello, esta ficha solo permitía comprobar que la distribución inicial del trabajo se llevaba a cabo siguiendo un sistema de rotación de roles. Sin embargo, puesto que en la práctica cada miembro del equipo no tenía que defender el trabajo que había realizado, no se llevaba un seguimiento eficaz del compromiso real y la participación activa de cada uno de los miembros del equipo en la consecución de la meta común, lo cual no favoreció el correcto funcionamiento de algunos de los equipos, como ya se ha expuesto en apartados anteriores (9.2.1.1)¹⁰⁶.

No eran solo algunos de los miembros de los equipos los que se ausentaban en las presentaciones de las que debían encargarse, sino que, tal y como señalan dos participantes y como también se había detectado mediante la observación en el aula, el número de estudiantes que se ausentaban con frecuencia en esta asignatura era elevado. Ello parece deberse al ya mencionado escaso protagonismo que los estudiantes desempeñaban durante las presentaciones (independientemente de que formaran parte del equipo a cargo de la presentación o de otros equipos), así como a la ya referida falta de *feedback* constructivo que PSC1.2 proporcionaba durante las mismas. En este sentido, las participantes A y C (que sí han acudido a TEAB con regularidad) declaran que comprendían que otros estudiantes no acudieran a las clases de esta asignatura

¹⁰⁶ Por el contrario, en GI las presentaciones grupales constituían un modo de comprobar el compromiso real de cada miembro del equipo, ya que cada estudiante debía presentar detenidamente el documento resultante del trabajo que había llevado a cabo (por ejemplo, el glosario terminológico o el TM), responder a las preguntas que planteaban el profesor y los compañeros y justificar sus decisiones. En función del trabajo realizado y de su actuación durante la presentación, cada estudiante recibía una rúbrica individual, junto con la rúbrica colectiva. Como indican dos participantes de GDI.1, todo ello favorecía el correcto funcionamiento del equipo (apartado 9.1.1.2), que se extiende también a la participación de todos los miembros en las presentaciones grupales, a excepción de casos particulares donde la ausencia de alguno de los miembros se debía a una causa justificada.

porque consideran que se aprendía lo mismo en clase que si se ausentaban y descargaban posteriormente la traducción con las correcciones del profesor:

Claro, cuando un evento es importante y sacas algo en claro de ese evento, pues tú vas [...]. Pero cuando las presentaciones es que son simplemente mirar un texto que PSC1.2 después va a subir la corrección del texto con los errores, es que directamente te esperas a que la suba y te quedas en tu casa avanzando otras asignaturas o trabajando, que la mayoría estamos haciendo prácticas, etc. (C de GDSC1).

A pesar de que por las razones expuestas las participantes B, C y D de GDSC1 consideran que las presentaciones grupales apenas han tenido impacto en sus creencias de autoeficacia para traducir (mientras que la participante A considera que la influencia de esta práctica en sus creencias ha sido nula), estas tres participantes coinciden al destacar como aspecto positivo que las presentaciones de otros equipos les proporcionaban recursos documentales en los que se apoyaban para la realización de proyectos posteriores:

Eso sí, en las presentaciones, lo que sí me ha valido mucho son los grupos que han preparado bien la documentación y te decían: “He encontrado un texto de esto que aclara”, y dices: “Pues lo voy a apuntar porque para el siguiente texto seguro que me vale de algo”. Eso sí (B de GDSC1).

Probablemente sea esta la razón por la que B y D (C no completa el cuestionario) escogieron la opción “poco influyente (positivamente)” en lugar de “nada influyente” en la pregunta C3 del cuestionario. Aunque no profundizan en los motivos por los que disponer de dichos recursos documentales puede favorecer sus creencias de autoeficacia, a la luz de los resultados que hemos presentado hasta el momento consideramos que, en tanto que dichos recursos habían resultado de utilidad a otros compañeros y contaban con el visto bueno de PSC1.2, los consideraban recursos fiables que podían contribuir a paliar su posible falta de conocimientos temáticos, uno de los principales motivos por los que la mayoría de los estudiantes que conforman la muestra de nuestro estudio longitudinal dudan en ocasiones de sus capacidades para traducir (8.3.2). Asimismo, puesto que se trataba de recursos fiables, podían apoyar algunas de sus decisiones de traducción en dicha documentación y, por tanto, tomarlas con mayor confianza. En otro orden de cosas, la estudiante B explica que durante las presentaciones “había algunas dudas que podías preguntar”, lo que sí ha influido en sus creencias de autoeficacia al favorecer su aprendizaje.

A partir de las percepciones de los participantes de GDI.1, GDI.2 y GDSC1 aquí presentadas, que coinciden con la información recogida por la investigadora mediante la observación en el aula, podemos comprobar que, si bien las presentaciones grupales partían del mismo planteamiento en GI y en GSC1, la implementación de esta práctica en ambos grupos difiere en algunos aspectos. Tal y como reflejan los comentarios de los participantes, estas diferencias parecen ser consecuencia de la adopción de un enfoque de enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiante en GI, frente a un enfoque centrado en el profesor en GSC1.

A su vez, los comentarios presentados ponen de manifiesto que el enfoque centrado en el estudiante adoptado en GI ha favorecido la creación de un entorno de aprendizaje colaborativo que no se limita únicamente al seno de cada equipo de trabajo, sino que trasciende al grupo “clase”, donde el equipo responsable de la presentación, el resto de estudiantes y el profesor construyen colaborativamente el conocimiento. Por el contrario, en GSC1 se mantiene una relación jerárquica entre el profesor, que posee la sabiduría y el poder, y los estudiantes. Prueba de ello es que, como explican los participantes y como se comprobó mediante la observación en el aula, PSC1.2 controla la corrección del proyecto, situándose en la parte delantera de la clase e incorporando al TM las correcciones oportunas, mientras que el equipo que ha elaborado el trabajo permanece en sus asientos y el resto de estudiantes no dispone del tiempo ni de las oportunidades suficientes para participar de forma activa en la corrección. Ello implica que, aunque al preparar los proyectos de traducción los estudiantes aprenden colaborativamente, en el momento en el que deben presentarlos en el aula el entorno de aprendizaje colaborativo se transforma en un entorno donde tanto los estudiantes del equipo responsable de la presentación como los que asisten a la exposición tienen escaso protagonismo, a diferencia del profesor, que ocupa una posición central. En relación con esta distribución del poder se encuentra también la forma de ser de PSC1.2 en el aula, quien, de acuerdo con tres participantes, tiene una actitud “apática”. En esta misma línea, mediante la observación se comprobó que, a diferencia de PI y PSC1.1/PSC2, PSC1.2 no establece una relación de cercanía con los estudiantes, ya que desconoce sus nombres, o, al menos, no los emplea para dirigirse a ellos, por lo que difícilmente conocerá sus necesidades, intereses, creencias, etc.

Son estas diferencias en la forma en la que se materializan las presentaciones grupales en cada uno de estos dos grupos las que nos permiten comprender por qué esta práctica ha repercutido de forma diferente en las creencias de autoeficacia de los estudiantes de GI y GSC1, según su perspectiva. Tal y como se presentó en el apartado 8.3.2.3, la mayoría de los estudiantes de GI (72,3%) consideran que las presentaciones grupales han influido bastante y de forma positiva en sus creencias de autoeficacia, mientras que la mayoría de los estudiantes de GSC1 (87,5%) indican que la influencia de esta práctica en sus creencias de autoeficacia ha sido escasa o nula. Asimismo, estas diferencias parecen ser la razón por la que el porcentaje de estudiantes que consideran que un sistema de desempeño y rotación de roles influye positivamente en sus creencias de autoeficacia es mayor entre los estudiantes de GI (83,3%) que entre aquellos de GSC1 (66,7%, porcentaje válido), especialmente en lo que respecta a la opción “muy influyente positivamente” (50% en GI y 0% en GSC1) (apartado 8.3.3.2).

En cuanto a la forma concreta en la que la materialización de las presentaciones grupales en estos dos entornos de aprendizaje ha repercutido en las creencias de autoeficacia de los participantes en los grupos de discusión post-asignatura, presentamos a modo de recapitulación las siguientes tablas, que recogen las percepciones de los estudiantes de GI y GSC1 que participaron en dichos grupos:

Razones por las que las presentaciones grupales han influido en las creencias de autoeficacia de GDI.1 y GDI.2	Número de participantes que las mencionan
Influencia positiva	
Justificación de decisiones (experiencia directa) en una situación simulada.	GDI.1: 3 de 6 GDI.2: 4 de 8
Logros de ejecución al responder a las preguntas que PI plantea con éxito, justificando las decisiones adoptadas adecuadamente.	GDI.1: 2
Autorregulación del aprendizaje y mejora del rendimiento gracias a las preguntas de PI, que ayudan a tomar consciencia de las razones por las que las decisiones adoptadas son o no adecuadas.	GDI.1: 1
Tener que justificar las decisiones adoptadas ante PI y los compañeros conduce a la reflexión previa sobre las decisiones adoptadas, que puede favorecer la confianza en la toma y la justificación de decisiones.	GDI.1: 1 GDI.2: 3
A través de las presentaciones se comprenden las causas de los errores propios y ajenos, así como distintas formas de solucionarlos gracias a: <ul style="list-style-type: none"> - El análisis de cada una de las versiones de la traducción que se elaboran como parte del proyecto (la del traductor, el revisor y el editor). - La intervención de compañeros que proponen otras soluciones. - La intervención de PI que provoca soluciones. - El <i>feedback</i> constructivo de PI. 	GDI.1: 1 GDI.2: 2
Mejora de la capacidad para identificar errores.	GDI.1: 1
Mejora de la capacidad para expresarse en inglés.	GDI.1: 1 GDI.2: 2
Guiados por PI, los estudiantes desarrollan en el ordenador del aula estrategias que podrían aplicarse para solucionar los problemas que han surgido, lo que incrementa su confianza para aplicar dichas estrategias en proyectos posteriores.	GDI.2: 1
Calibración de las creencias de autoeficacia mediante la comparación con compañeros.	GDI.2: 1
Influencia negativa	
Miedo a hablar en público relacionada parcialmente con la competitividad entre estudiantes de la titulación*.	GDI.1: 1 GDI.2: 2
*En GDI.2 otras tres participantes mencionan este hecho, si bien no les impide considerar que las presentaciones han tenido una influencia positiva en sus creencias de autoeficacia.	

Tabla 37. Percepción de los participantes de GDI.1 y GDI.2 sobre el modo en el que las presentaciones grupales influyen en sus creencias de autoeficacia.

Razones por las que las presentaciones grupales han influido poco o nada en las creencias de autoeficacia de los participantes de GDSC1	Número de participantes que las mencionan
<i>Feedback</i> centrado en los errores, en el que no se analizan las causas de estos ni se proponen vías de mejora.	4 de 4
Escaso protagonismo de los miembros del equipo: <ul style="list-style-type: none"> - Una vez que intervienen brevemente se sientan y la corrección corre principalmente a cargo de PSC1.2. No desempeñan en el aula estrategias, guiados por PSC1.2, que les permitan dar con soluciones adecuadas. - No todos los miembros del equipo tienen que estar presentes. No se lleva un seguimiento del trabajo real de cada uno. 	4 3 3
Escaso protagonismo del resto de estudiantes: <ul style="list-style-type: none"> - La corrección corre a cargo de PSC1.2. La velocidad a la que la realiza dificulta la participación. - No tienen acceso al TM con antelación, lo que dificulta la participación. - Bajo porcentaje de asistencia. 	1 1 2
Aspectos positivos de las presentaciones (que no han sido suficientes para que su influencia en las creencias de autoeficacia haya sido positiva, sino escasa en lugar de nula)	
La documentación que proporcionaban los equipos que presentaban permitía afrontar proyectos posteriores con más confianza.	3
Durante las presentaciones se podían plantear dudas, lo que favorecía el aprendizaje y las creencias de autoeficacia.	1

Tabla 38. Percepción de los participantes de GDSC1 sobre el modo en el que las presentaciones grupales influyen en sus creencias de autoeficacia.

Como podemos comprobar, la puesta en práctica de las presentaciones en un entorno colaborativo y centrado en los estudiantes ha influido positivamente en las creencias de autoeficacia de la mayoría de los participantes de GDI.1 y GDI.2, que se convertían en protagonistas de su aprendizaje justificando sus decisiones ante PI y sus compañeros en una situación que simula la realidad profesional, lo que favorecía sus creencias de autoeficacia para justificar sus decisiones en el mercado laboral. Asimismo, ayudados por las preguntas de PI y de otros estudiantes comprendían en las presentaciones las razones por las que las decisiones que habían adoptado eran adecuadas o no y, sabiendo que deberían responder a dichas preguntas en presentaciones posteriores, reflexionaban sobre las decisiones que adoptaban con anterioridad a la presentación, todo lo cual puede favorecer su confianza en la toma y la justificación de decisiones, como se ha explicado anteriormente. Además, gracias a las distintas versiones de la traducción que se analizaban en detalle durante las presentaciones, gracias al debate que las acompañaba y gracias al *feedback* constructivo de PI, los estudiantes podían aprender de los fallos propios y ajenos, al comprender sus causas y reflexionar sobre distintas formas de solucionarlos, mejorando así su rendimiento y sus creencias de autoeficacia, según exponen tres participantes.

Por el contrario, ante su falta de protagonismo en TEAB ningún estudiante hace referencia a la justificación de decisiones en GDSC1 y, puesto que solo se analizaba la versión final del TM, tampoco mencionan la oportunidad que ofrecían las presentaciones para identificar una amplia gama de errores, comprender sus causas y reflexionar sobre diversas formas de solucionarlos. Además, como PSC1.2 controlaba la corrección y dado que no tenían acceso al TM con antelación, dos participantes explican que les costaba seguir las correcciones y participar en este proceso. Ello dificultaba el debate en torno a la (in)adecuación de diversas soluciones que sí acompañaba a las presentaciones en GI y que, como ya se ha explicado, ayudaba a varios participantes en GDI.1 y GDI.2 a comprender las razones por las que determinadas decisiones eran o no adecuadas, autorregular su aprendizaje habida cuenta de dichas razones y mejorar su rendimiento, lo que traía consigo la mejora de sus creencias de autoeficacia para traducir en general y para tomar y justificar decisiones en particular. El *feedback* que PSC1 proporcionaba también constituía un obstáculo para la comprensión de las causas de los errores y los aciertos, ya que se centraba en la identificación y corrección de errores, sin analizar el porqué de ellos y sin proponer vías de mejora, lo que dificultaba la consecución de logros de ejecución y, con ello, el desarrollo de las creencias de autoeficacia.

Por añadidura, como protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje, los estudiantes de GI llevaban a cabo en el aula apoyados por el profesor estrategias de búsqueda de información que les permitían reproducir el proceso que podrían haber seguido hasta dar con la solución adecuada, como indica una de las participantes en GDI.2 y como la participante A de GDSC1 hubiera deseado poder hacer. La puesta en práctica de estas estrategias favorecía el desarrollo de la competencia estratégica de los estudiantes y con ello la confianza que poseían en esta competencia. A todo ello hay que añadir que en GI las presentaciones han permitido desarrollar la capacidad para comunicarse en inglés de tres participantes en los grupos de discusión y la capacidad para identificar errores al revisar traducciones de uno de ellos, mientras que los dos únicos aspectos positivos que señalan los participantes de GDSC1 se refieren a la obtención de información y fuentes documentales de utilidad que proporcionaban los equipos que exponían, así como a la posibilidad de preguntar algunas dudas, que favorecen el aprendizaje y con ello las creencias de autoeficacia.

Antes de continuar estimamos conveniente aclarar que no es nuestra intención prescribir el modo en el que las presentaciones grupales en el aula (o cualquier otra práctica presentada en este trabajo de investigación) deben implementarse. Tampoco pretendemos defender o alabar el modo en el que las presentaciones grupales se ponen en práctica en GI en detrimento de la forma en la que se implementan en GSC1. Por el contrario, con la comparación que hemos realizado entre estos dos grupos (a partir de los comentarios de los participantes en los grupos de discusión post-asignatura y de la observación en el aula) perseguíamos analizar cómo la forma en la que se materializan las presentaciones grupales, que en el plano teórico partían de un mismo planteamiento en estos dos grupos de TEAB, puede repercutir en las creencias de autoeficacia del

estudiantado. Con ello perseguíamos el fin de que los formadores de traductores que decidan recurrir a esta práctica puedan conocer cómo determinados aspectos de su implementación (protagonismo de los estudiantes, tiempo y grado de detalle de sus intervenciones, justificación de decisiones, formulación de preguntas que ayuden a reflexionar sobre la toma de decisiones, debate entre el equipo que presenta, el resto de compañeros y/o el profesor, calidad del *feedback* proporcionado) pueden influir en la confianza que los estudiantes poseen en sus capacidades para traducir.

Puesto que al analizar la influencia que las presentaciones grupales han tenido en las creencias de autoeficacia de los participantes se ha hecho referencia al *feedback* que se proporciona durante las mismas, profundizaremos en este aspecto en el apartado que sigue.

9.2.1.4. Feedback

Ahondaremos en este apartado en el modo concreto en el que el *feedback* procedente del profesorado responsable de cada uno de los grupos en los que desarrollamos nuestro estudio longitudinal ha influido en las creencias de autoeficacia de los participantes en los grupos de discusión post-asignatura. Ello nos permitirá interpretar los resultados expuestos en los apartados 8.3.3.8, 8.3.3.9 y 8.3.3.10 a la luz de la información cualitativa aquí presentada. Asimismo, analizaremos las razones por las que el *feedback* procedente de los compañeros de TEAB ha influido en las creencias de autoeficacia de tres participantes.

Comenzaremos analizando la percepción de los participantes en GDI.1 y GDI.2 sobre el *feedback* de PI. Este profesor, responsable de GI, ofrecía *feedback* durante las presentaciones grupales, como reflejan varios de los comentarios expuestos en el apartado anterior y como se puede comprobar en las fichas de observación (anexo 4). Además, como PI explicó en clase y como indican varios participantes en los grupos de discusión correspondientes, los estudiantes podían acudir a tutoría cuando lo estimasen conveniente para recibir *feedback* sobre los proyectos de traducción que se encontraban elaborando o sobre aquellos sobre los que seguían teniendo dudas tras la corrección en el aula. Asimismo, podían acudir a tutoría para ver la corrección de sus exámenes y reflexionar junto con el profesor sobre los aciertos y los errores cometidos¹⁰⁷.

Todos los participantes que hacen referencia a las críticas que realiza PI (3 de 6 en GDI.1 y 4 de 8 en GDI.2) coinciden al afirmar que se trata de críticas constructivas que han influido positivamente en sus creencias de autoeficacia¹⁰⁸. Esta influencia se debe, según cuatro participantes (A y C de GDI.1; B y E de GDI.2), a que PI no se limita a

¹⁰⁷ En la ficha de observación correspondiente a la clase del 23 de septiembre de 2016 PI invita a los estudiantes a acudir a tutoría siempre que lo necesiten. En la clase del 20 de diciembre de 2016 les indica que fijará una fecha en la que podrán acudir a tutoría para ver las correcciones que ha incluido en sus exámenes y reflexionar sobre ellas. En el apartado 9.2.1.15 profundizaremos en la percepción de los participantes sobre la influencia que las tutorías ejercieron en sus creencias de autoeficacia.

¹⁰⁸ Ello coincide con la respuesta de aquellos participantes que forman parte de nuestro estudio cuasi-experimental a la pregunta C3 del cuestionario distribuido al final de la asignatura, donde optan por las respuestas “muy influyente (positivamente)” o “bastante influyente (positivamente)”.

señalar los errores que han cometido, sino que ofrece vías para mejorar y les ayuda a comprender por qué las soluciones que habían adoptado son o no adecuadas. Como reflejan los siguientes comentarios, al comprender las causas de sus errores los participantes pueden autorregular su aprendizaje, incorporar las sugerencias de mejora de PI y mejorar su rendimiento posterior, lo cual favorece sus creencias de autoeficacia:

[V]es que hay fallos que dices: “Ah, en esto me equivoqué esta vez, pero, como me dijeron que no, ya sé por qué no y ya sé qué es lo que tengo que hacer”. Entonces, al ver que vas mejorando, que ya tienes menos fallos y sabes por qué, que sabes solucionar las cosas, pues algo mejora [tu confianza como traductor] (B de GDI.2).

Yo creo que la crítica constructiva puede ayudarte mucho porque, aunque hayas traducido muy mal, PI te dice que puedes traducir mejor, solamente tienes que mejorar esto, esto y esto. Y tú ves que puedes ir un poco mejorando cada aspecto que te ha dicho PI y que al final resulta bien, aunque si no resulta bien, pues tienes que mejorar otros aspectos que no estaban bien (C de GDI.1).

Además, según dos participantes (A y D de GDI.1), el *feedback* constructivo ha ejercido una influencia positiva en sus creencias de autoeficacia debido a que PI “no solamente critica lo malo”, sino que también “hace mucho hincapié en lo que estás haciendo bien” (A). Como refleja el comentario siguiente, la adopción de un enfoque de enseñanza-aprendizaje que pone el énfasis en el reconocimiento de las soluciones adecuadas puede favorecer las creencias de autoeficacia del estudiantado¹⁰⁹:

[D]entro de las cosas malas que has hecho, pues siempre hay un comentario positivo. O sea, no es: “Has hecho todo mal y ya está”, [...] siempre incide en lo positivo [...] y creo que en otras clases eso se pierde, siempre se está incidiendo mucho en lo negativo, pero en esta clase no ha sido así y yo creo que eso siempre ayuda a aumentar la confianza (D de GDI.1).

Puesto que no solo se centra en los errores, sino también en los aciertos, el *feedback* de PI permite a los estudiantes tomar consciencia de los logros de ejecución acometidos, que, de acuerdo con la TSC y con los resultados presentados en apartados anteriores, pueden favorecer las creencias de autoeficacia. En esta misma línea, dos participantes de GDI.2 (B y G) subrayan que, a diferencia de otros profesores que adoptan un enfoque transmisionista, PI no imponía la única opción que consideraba correcta sin ofrecer ninguna explicación al respecto ni “destruía” la solución escogida por los estudiantes, lo cual ha afectado positivamente a sus creencias de autoeficacia durante TEAB:

¹⁰⁹ Esta percepción coincide con la propuesta de Atkinson (2014: 14) y de algunos de los profesores que participaron en los grupos de discusión que desarrollamos en la primera fase de nuestro estudio empírico, quienes sugieren adoptar en el aula de traducción un enfoque centrado en el reconocimiento de las soluciones adecuadas con el objetivo de favorecer las creencias de autoeficacia del estudiantado (capítulos 4 y 5).

[Ha favorecido mi confianza el hecho de] que PI no te dice: “Esta es la buena y la tuya no vale nada”, que hay profesores que o la suya o ninguna. [...]. Que no es lo mismo que diga que esta opción está un poco mejor, pero no que ya por eso la tuya no valga nada (G de GDI.2).

Si nos desplazamos a GDSC1 comprobamos que la opinión de las participantes varía en función del profesor que proporcionaba el *feedback*: PSC1.1, responsable de la primera parte de la asignatura, o PSC1.2, responsable de la segunda mitad de la asignatura. Como se expuso en el apartado anterior, las cuatro participantes en este grupo de discusión coinciden al señalar que el *feedback* que PSC1.2 ofrecía durante las presentaciones grupales se reducía a la identificación de errores y a su sustitución por soluciones adecuadas. En tanto que no se ofrecían vías de mejora ni tampoco se explicaba por qué la solución adoptada era o no apropiada, las participantes encontraban dificultades para autorregular su aprendizaje, mejorar su rendimiento y desarrollar sus creencias de autoeficacia. Además, puesto que el *feedback* de PSC1.2 se centraba en los errores, llevaba a tres participantes a pensar que no poseían las capacidades suficientes para traducir (9.2.1.3).

Antes de continuar conviene aclarar que, aunque el *feedback* que PSC1.2 ofrece durante las presentaciones grupales se centra en los errores, lo que podría llevar a considerarlo como *feedback* destructivo, no incluye un tono reprobatorio (Baron 1988: 205) ni denigra a los estudiantes (Brookhart 2008: 26). Por ello, si bien es cierto que no se trata de *feedback* constructivo ni efectivo o, en palabras de la participante D, de “buen *feedback*”, no debe clasificarse como destructivo. De hecho, como se presentó en el apartado 8.3.3.9, la gran mayoría de los estudiantes de GSC1 (a excepción de uno de ellos) indican que no han recibido críticas destructivas durante TEAB, lo cual coincide con la información recogida por medio de la observación en el aula.

Esta falta de “buen *feedback*” (D de GDSC1) no solo afectaba a los proyectos de traducción que los equipos de trabajo presentaban en el aula, sino que se extendía también a la corrección de los exámenes. A este respecto, las cuatro participantes explican que no pudieron aprender de los errores que habían cometido en los exámenes que realizaron con PSC1.2 (autorregulación del aprendizaje) porque las correcciones de este profesor consistían en marcar cada error y en especificar el tipo de error del que se trataba, pero no se aportaban comentarios sobre el porqué de los fallos cometidos ni tampoco se indicaba una solución adecuada:

A mí esa parte me ha confundido un poco en estos últimos exámenes que hemos hecho con PSC1.2 porque realmente marca el error y pone: “Error de gramática, error de tal”, pero es que hay algunos errores que los marca y que no los entiendo, ¿sabes? Y yo paso de mi nota, si tengo un ocho o tengo un siete, me da igual. Yo quiero aprender del error (C de GDSC1).

Es cierto que podríamos pensar que, al no incluir comentarios sobre las razones de los errores ni tampoco soluciones adecuadas como parte de la corrección de los exámenes, PSC1.2 perseguía el propósito de dar a los estudiantes la oportunidad de preparar una

segunda versión de la traducción empleando los errores marcados como pistas sobre aspectos que mejorar, a modo de *scaffolding*. Sin embargo, PSC1.2 no compartió con los estudiantes este propósito durante sus clases (como corrobora la observación en el aula) ni tampoco manifestó que esta fuera su intención en la entrevista en la que participó antes del comienzo de TEAB. De forma similar, al reducir su corrección a la identificación de errores, PSC1.2 podría haber perseguido el fin de que los estudiantes reflexionaran sobre las causas de sus fallos y sobre posibles soluciones adecuadas a partir de los errores marcados. Esta estrategia hubiera podido favorecer el aprendizaje de los estudiantes y, con ello, sus creencias de autoeficacia si hubiera culminado en un debate donde profesor y estudiantes hubieran reflexionado conjuntamente sobre por qué los errores marcados no constituían soluciones apropiadas, así como sobre posibles vías para solucionarlos. De acuerdo con los resultados presentados en el apartado anterior, este debate hubiera permitido a los estudiantes comprender las causas de sus aciertos y errores y extrapolarlas a otras situaciones comunicativas, es decir, autorregular su aprendizaje, mejorar su rendimiento y, con ello, su confianza como traductoras y, más específicamente, su confianza en la toma de decisiones (gráfico 24). No obstante, este debate no tuvo lugar en el aula, como se recoge en la ficha de observación del 11 de enero de 2017, fecha en la que los estudiantes recibieron en clase su examen corregido junto con la nota que habían obtenido. Los estudiantes dispusieron de la última media hora de esta clase para conocer las correcciones que se habían incluido en su examen y para plantear posibles dudas al respecto al profesor. Este fue el caso de tres participantes (A, C y D), que decidieron acudir a PSC1.2 para aprender de sus errores. Sin embargo, señalan que las recibió con una actitud “muy apática”, por lo que decidieron no plantear todas sus dudas¹¹⁰. Además, las tres explican que, en los casos en los que PSC1.2 no estaba convencido de por qué había marcado algunas soluciones como erróneas, acordaron que aclararía sus preguntas en la clase siguiente, si bien ese diálogo no se produjo¹¹¹. En el apartado 9.2.1.10 retomaremos la influencia que el *feedback* que acompaña (o no) a la aplicación de los criterios de evaluación puede ejercer en las creencias de autoeficacia de los participantes en los grupos de discusión post-asignatura.

La situación cambia con respecto al *feedback* que proporcionaba PSC1.1/PSC2, profesor responsable de la primera parte de la asignatura en GSC1 y de la totalidad de la asignatura en GSC2. Conviene recordar que durante las clases de las que era responsable PSC1.1/PSC2 los estudiantes no tenían que exponer sus proyectos de traducción en el aula. Por ello, para proporcionar *feedback* sobre las traducciones que elaboraban los distintos equipos, este profesor recurría a una presentación PowerPoint

¹¹⁰ Este hecho constituye un ejemplo más de cómo la forma de ser del docente en el aula puede repercutir en el aprendizaje y en las creencias de autoeficacia del estudiantado. Se relaciona, de igual modo, con la adopción de un enfoque de enseñanza-aprendizaje que incorpore los principios del *caring teaching*, donde los aspectos emocionales del estudiantado ocupan una posición central y donde el aprendizaje se produce en un entorno presidido por la cercanía entre los estudiantes y el profesorado (Gholami y Tirri 2012).

¹¹¹ Es cierto que las participantes (u otros estudiantes) podrían haber solicitado acudir a tutoría para poder analizar las correcciones que se incluyeron en su examen de forma más pormenorizada y obtener *feedback* al respecto. Sin embargo, consideramos que no lo hicieron por distintas razones: a) la actitud que PSC1.2 mostró en el aula cuando los estudiantes le planteaban dudas, b) el hecho de que PSC1.2 les sugiriera volver a preguntarle en una clase posterior, en lugar de sugerirles acudir a tutoría.

que exponía tras cada proyecto de traducción. En ella incluía soluciones adecuadas e inadecuadas para distintos problemas de traducción y explicaba las razones de la (in)adecuación de cada una de ellas. Se trataba de soluciones que extraía de los proyectos de traducción que habían entregado los distintos equipos de trabajo, por lo que, además de ofrecer *feedback* a nivel del grupo “clase”, proporcionaba críticas constructivas a nivel de cada equipo.

En opinión de las cuatro participantes en GDSC1, estas presentaciones han influido positivamente y en gran medida en su confianza como traductoras “porque quedaba claro por qué [la solución] estaba bien y cuál estaba mal, [...] no era eso de simplemente: «Esto mal, se dice así» [...]” (B)¹¹². De este modo, coincidiendo con el gráfico 24 presentado en el apartado anterior, al comprender las razones por las que determinadas decisiones eran o no adecuadas las participantes podían autorregular su aprendizaje y mejorar su rendimiento, lo que aumentó la confianza que poseían en sus capacidades como traductoras:

[C]on PSC1.1 me daba mucha confianza después de las presentaciones porque [...] cuando hacía un texto, aunque fuese el segundo, el estar escribiendo y decir: “Me acuerdo de que esto está mal y sé cómo se dice”, eso me da mucha confianza y el ver que... bueno, seguía teniendo muchas dudas, pero ver que había muchas otras cosas que ya iban solas, a mí eso me daba mucha confianza (D de GDSC1).

Cinco de los seis participantes en GDSC2 (todos a excepción de C, que no se pronuncia al respecto)¹¹³ coinciden con las cuatro participantes de GDSC1 al señalar que las presentaciones mediante las que el profesor proporcionaba *feedback* ejercían una influencia positiva en sus creencias de autoeficacia debido a que les permitían autorregular su aprendizaje y mejorar su rendimiento. En palabras del participante P: “[PSC2] preparaba unas presentaciones de PowerPoint muy útiles y eso a nosotros nos ayudaba mucho a saber por dónde teníamos que ir tirando”.

Además, tres participantes de GDSC1 (A, C y D) y tres de GDSC2 (A, E, F) explican que comprobar que el profesor había seleccionado como ejemplo de solución adecuada alguna de las soluciones que habían adoptado en sus equipos de trabajo repercutía positivamente en sus creencias de autoeficacia, puesto que percibían esa solución como un logro de ejecución:

Y luego lo que dicen ellos de que utilizara nuestros propios ejemplos para ponerlos en clase y decir: “Esto es un buen ejemplo de cómo hay que hacerlo”, eso también te ayuda mucho, te hace sentir mucho mejor y dices: “Anda, mira, si esta es de mi grupo, ¡pues lo hicimos muy bien!”, y eso ayuda mucho a que tengas más confianza [...] (E de GDSC2).

¹¹² Esta percepción coincide con la respuesta a la pregunta C3 de las tres participantes que completaron el cuestionario distribuido al final de TEAB (A, B y D), donde escogieron la opción “muy influyente (positivamente)” en lo que respecta a las presentaciones de *feedback* que realizaba PSC1.1.

¹¹³ Los seis participantes escogen en la pregunta C3 del cuestionario de fin de asignatura la opción “muy influyente (positivamente)” con respecto a las presentaciones de *feedback* de PSC2.

Cabe destacar el comentario del participante A de GDSC2, quien explica que, además de percibir la solución adecuada como un logro de ejecución que favorecía sus creencias de autoeficacia, saber que la decisión que había adoptado junto a sus compañeros de equipo era apropiada le ayudaba a extrapolar las razones por las que la habían adoptado a otras situaciones comunicativas, donde podría obtener nuevos logros de ejecución. De esta forma, la autorregulación del aprendizaje no se producía únicamente a partir de soluciones inadecuadas, sino también de soluciones adecuadas (8.3.3.3):

[C]uando sales en el ejemplo de las cosas que se han hecho bien, también te da un *feedback* positivo al ver que... dices: “Hombre, pues ha cogido mi ejemplo como ejemplo de cosas que se hacen bien, pues a lo mejor por aquí voy tirando bien”. Pues es una cosa que vas aprendiendo. Es un suma y sigue al final (A de GDSC2).

Además de ofrecer *feedback* sobre la versión final de los proyectos de traducción, PSC1.1/PSC2 proporcionaba a cada equipo de trabajo *feedback* durante el proceso de elaboración de cada proyecto. Lo hacía a través de Google Drive, donde cada equipo de trabajo compartía los documentos que preparaban como parte del proyecto (por ejemplo, el glosario o el TM) con el profesor, que podía ver sus avances e insertar comentarios al respecto¹¹⁴. Como puede comprobarse en las fichas de observación (anexo 4), mediante sus comentarios en Google Drive el profesor reconocía aciertos, sugería estrategias para mejorar soluciones inadecuadas o pedía a los estudiantes que reconsideraran determinadas decisiones. Nos encontramos ante un claro ejemplo de *scaffolding*, donde mediante el *feedback* que proporcionaba a los estudiantes durante el proceso de traducción PSC1.1/PSC2 los acompañaba y los guiaba en el proceso de aprendizaje. Este apoyo se retiraba en el tercer y último encargo de traducción de cada bloque, que formaba parte de la evaluación de la asignatura.

A este respecto una estudiante de GDSC1 (B) y dos de GDSC2 (B y C) declaran que el hecho de que el profesor los guiase mediante los comentarios que insertaba a través de Google Drive les ayudó a desarrollar su confianza como traductores porque partiendo de sus consejos “acababa[n] encontrando soluciones” (B de GDSC2) y “al final veía[n] que sí que sabía[n] hacerla [la traducción]” (C de GDSC2). Dicho de otro modo, al ofrecerles *feedback* durante la elaboración de los proyectos de traducción este profesor evitaba que los estudiantes se sintiesen perdidos o frustrados durante el proceso de aprendizaje, facilitando dicho proceso y la consecución de logros de ejecución que se derivan del mismo. Recordemos una vez más que, de acuerdo con la TSC y con los resultados expuestos hasta el momento, los logros de ejecución constituyen una de las fuentes de las creencias de autoeficacia.

Además, como indican A de GDSC1 y B y C de GDSC2 eran los propios estudiantes quienes, partiendo de los comentarios que el profesor insertaba en el borrador de la traducción, llevaban a cabo las estrategias pertinentes hasta llegar a una solución adecuada, por lo que el papel de este colectivo durante el aprendizaje era plenamente

¹¹⁴ PI y PSC1.2 proporcionaban *feedback* durante el proceso de elaboración del proyecto de traducción si los estudiantes así lo solicitaban. Para ello, podían acudir a tutoría.

activo: “No nos decía en ningún momento: «Esto es así». Nos iba dejando pistas y ya nosotros a partir de ahí teníamos que llevar la traducción como mejor supiéramos” (C de GDSC2).

Ante este comentario resulta fundamenta traer a colación el concepto de *empowerment* que Kiraly (2000, 2009, 2012) introduce en la formación de traductores para referirse al objetivo de dotar a los estudiantes de la autonomía y la competencia necesaria para responsabilizarse de sus decisiones y actuar como profesionales, objetivo en el que, como Kiraly expone en su obra y como también refleja el comentario anterior, ejerce un papel fundamental el *scaffolding*. Recordemos que el empoderamiento de los estudiantes puede traer consigo el desarrollo de sus creencias de autoeficacia, tal y como la participante D de GDSC2 ha experimentado (9.2.1.1) y de acuerdo con la TSC. Siguiendo la teoría citada, el empoderamiento, entendido como el desarrollo de la capacidad para trabajar de forma autónoma y profesional (autoeficacia, capítulos 2 y 3), vendría acompañado del desarrollo de la confianza que se posee en dicha autoeficacia. Finalmente, tres participantes de GDSC1 (A, C y D) explican que el *feedback* que PSC1.1/PSC2 proporcionaba durante el proceso de traducción aumentaba su seguridad con respecto al resultado ya que podían “cambiar cosas que no estaban bien” (A de GDSC1) antes de entregar la versión final del proyecto.

En lo que respecta al *feedback* destructivo, ningún participante señala que haya recibido este tipo de críticas durante TEAB por parte del profesorado, si bien algunos de ellos sí reconocen haberlas recibido en otras asignaturas cursadas con anterioridad (9.2.3).

A modo de resumen presentamos la siguiente tabla, donde se recogen y organizan de forma clara las ideas expuestas en párrafos anteriores:

Profesor	Tipo de <i>feedback</i>	Entorno en el que se proporciona el <i>feedback</i>	Razones por las que influye o no en las creencias de autoeficacia de los participantes
PI	Constructivo	Presentaciones grupales (<i>feedback</i> sobre el producto). Tutorías (<i>feedback</i> durante el proceso y/o sobre el producto).	Autorregulación del aprendizaje gracias al análisis de las causas de los errores, a las vías de mejora que se ofrecen y al reconocimiento de las decisiones adecuadas (2 de 6 participantes en GDI.1 y 2 de 8 en GDI.2). Las soluciones correctas constituyen logros de ejecución (2 en GDI.1). No se impone la única opción que el profesor considera válida sin ofrecer ninguna justificación (2 en GDI.2).

PSC1.2	Centrado en errores pero sin tono reprobatorio o denigrante: <i>feedback</i> ineficaz y transmisionista	Presentaciones grupales (<i>feedback</i> sobre el producto). Ningún estudiante acude a tutoría.	No favorece la autorregulación del aprendizaje porque no se analizan las causas de los errores ni se ofrecen vías de mejora (4 de 4 en GDSC1). Solo se centra en los errores, lo que provoca dudas sobre las propias capacidades (3 en GDSC1).
PSC1.1/ PSC2	Constructivo	Presentaciones a cargo del profesor donde se reflexiona sobre la (in)adecuación de diversas soluciones adoptadas por los distintos equipos de trabajo (<i>feedback</i> sobre el producto). Comentarios en Google Drive a modo de <i>scaffolding</i> (<i>feedback</i> durante el proceso).	Presentaciones: Autorregulación del aprendizaje gracias al análisis de las causas de los errores, a las vías de mejora que se ofrecen y al reconocimiento de las decisiones adecuadas (4 de 4 en GDSC1 y 5 de 6 en GDSC2). Las soluciones correctas constituyen logros de ejecución (3 en GDSC1 y 3 en GDSC2). <i>Scaffolding</i> : Facilita el proceso de aprendizaje y la consecución de logros de ejecución (1 en GDSC1 y 2 en GDSC2). Los estudiantes son los protagonistas del aprendizaje (1 en GDSC1 y 2 en GDSC2). Mayor confianza en la calidad del resultado (3 en GDSC1).

Tabla 39. *Feedback* procedente del profesorado de TEAB y su influencia en las creencias de autoeficacia de los participantes en los grupos de discusión post-assignatura.

Antes de continuar conviene retomar los resultados presentados en los apartados 8.3.3.8, 8.3.3.9 y 8.3.3.10 con el fin de poder comprenderlos a la luz de la información cualitativa aquí presentada. De acuerdo con los resultados expuestos en 8.3.3.8, a excepción de un estudiante de GI (que no participa en los grupos de discusión), la totalidad de los estudiantes que forman parte de nuestro estudio cuasi-experimental (94,4% en GI y 100% en GSC1 y GSC2) indicaron en la pregunta C3 del cuestionario de fin de asignatura que las críticas constructivas que habían recibido por parte del profesorado durante TEAB habían favorecido (bastante o mucho) sus creencias de autoeficacia como traductores. Gracias a los grupos de discusión post-assignatura

sabemos ahora que, en opinión de los participantes, esta influencia positiva se debe principalmente a que conocer las causas de los errores cometidos, así como vías para evitarlos favorece la autorregulación del aprendizaje y, con ello, la mejora del rendimiento (o consecución de logros de ejecución) y el desarrollo de la confianza que poseen en las propias capacidades para traducir. Asimismo, en tanto que incluye el reconocimiento de los aciertos (*feedback* positivo), el *feedback* constructivo favorece la toma de consciencia de los logros de ejecución acometidos y, por ende, el desarrollo de las creencias de autoeficacia. Además, el *feedback* constructivo que se proporciona durante el proceso de traducción y que funciona a modo de *scaffolding* ha repercutido positivamente en las creencias de autoeficacia de varios participantes de GDSC1 y de GDSC2, dado que facilita el aprendizaje y evita que los estudiantes se atasquen en dicho proceso considerándose incapaces de completarlo. Es importante también señalar que los resultados cualitativos obtenidos apuntan que el *feedback* de PSC1.2 no es constructivo ni efectivo, puesto que se centra principalmente en el error, del que no se analizan las causas que lo han provocado y sobre el que no se ofrecen posibles estrategias de mejora, coincidiendo así con los resultados que ha arrojado la observación en el aula. Por ello, la percepción del 100% de los estudiantes de GSC1 en cuanto a la influencia positiva que el *feedback* constructivo del profesorado ha tenido en sus creencias de autoeficacia durante TEAB parece corresponder únicamente a las críticas constructivas de PSC1.1, pero no así de PSC1.2.

En cuanto a los resultados presentados en 8.3.3.9, solo un estudiante de GSC1 indica en la pregunta C3 del cuestionario de fin de asignatura haber recibido críticas destructivas, de las que señala que han influido muy negativamente en sus creencias de autoeficacia. En los grupos de discusión ningún participante expone que haya recibido críticas destructivas durante TEAB, por lo que no podemos profundizar en el entorno en el que se proporcionó este *feedback* ni en su contenido. No obstante, puesto que mediante la observación en el aula no se detectó ningún caso de *feedback* destructivo, puede haberse producido en una conversación privada entre el profesor y el estudiante en cuestión que tuvo lugar en el aula, puesto que dicho estudiante no acudió a tutoría, como indica en el cuestionario de fin de asignatura. En lo que respecta a la influencia negativa de las críticas destructivas en las creencias de autoeficacia de este estudiante, a la luz de la TSC y de los resultados que arrojaron los grupos de discusión organizados en la primera fase de nuestro estudio empírico consideramos que, dado que el *feedback* destructivo solo se centra en los errores e incluye un tono de reprobación, lleva a quienes lo reciben a pensar que no poseen las capacidades necesarias para completar la tarea en la que recibieron dicho *feedback* y, por tanto, a dudar de sus capacidades como traductores.

Con respecto a los resultados presentados en 8.3.3.10, la totalidad de los estudiantes de GSC1 y GSC2 indicaron en el cuestionario de fin de asignatura que las presentaciones mediante las que PSC1.1/PSC2 proporcionaba *feedback* de manera colectiva tras cada proyecto de traducción habían favorecido sus creencias de autoeficacia, decantándose la gran mayoría de ellos por la opción “muy influyente (positivamente)” (87,5% en GSC1 y 92,3% en GSC2). Los participantes que hacen referencia a estas presentaciones en los

grupos de discusión correspondientes (4 de 4 en GDSC1 y 5 de 6 en GDSC2) reiteran su opinión sobre esta influencia positiva, que, según exponen, no se debe solamente a que ofrecen *feedback* constructivo que les permite comprender las razones por las que determinadas decisiones son o no adecuadas y autorregular así su aprendizaje, sino también a que perciben como un logro de ejecución el hecho de que la solución que habían adoptado en el seno de su equipo sea la que se presente como ejemplo de solución adecuada.

Aunque la opinión de los participantes presentada hasta el momento en este apartado y su triangulación con los resultados expuestos en los apartados 8.3.3.8, 8.3.3.9 y 8.3.3.10 se refiere al *feedback* constructivo procedente del profesorado de TEAB, los grupos de discusión post-asignatura permitieron también recoger comentarios referentes al impacto que el *feedback* constructivo procedente de los compañeros había tenido en las creencias de autoeficacia de algunos participantes. Estos comentarios se presentaron en el apartado 9.2.1.1 dado que el *feedback* se produjo entre los miembros de cada equipo. No obstante, retomaremos y agruparemos aquí, si bien brevemente, la información cualitativa obtenida sobre este aspecto.

El participante F de GDSC2 explicaba que el *feedback* constructivo que había recibido por parte de sus compañeros de equipo había desempeñado un papel clave en el aprendizaje colaborativo al que condujo el trabajo en equipo durante TEAB, aprendizaje que, a su vez, favoreció sus creencias de autoeficacia como traductor: [A] veces pues te creías que habías tomado una decisión que era la mejor y luego te decían: “No, esto...”, pero todo con muy buenas formas... y, no sé, a mí me ha gustado mucho. Ha sido de los trabajos en grupo [...] que más me han nutrido a lo largo de la carrera” (F de GDSC2). Asimismo, la estudiante F de GDI.1 declaró que el *feedback* positivo que había recibido durante TEAB por parte de una de sus compañeras de equipo, quien reconocía su esfuerzo y elogiaba sus aciertos, había favorecido sus creencias de autoeficacia. Ello parece deberse, como se ha explicado en párrafos anteriores, a que el reconocimiento de sus aciertos por parte de terceros lleva a la estudiante F a tomar consciencia de sus capacidades reales y de los logros de ejecución que había alcanzado gracias a ellas, lo cual le permitió desarrollar y ajustar la confianza que poseía en sus capacidades como traductora.

Además, dos participantes mencionaban cómo el *feedback* que proporcionaban a otros compañeros repercutió positivamente en sus propias creencias de autoeficacia. A este respecto, la estudiante G de GDI.2 explicaba que cuando detectaba algo que mejorar en el proyecto de traducción que elaboraba junto con sus compañeros de equipo recurría al *feedback* constructivo para hacérselo saber al resto de miembros. Ello constituía el punto de partida de un debate sobre la (in)adecuación de determinadas soluciones en el que todos los miembros se ayudaban mutuamente y aprendían colaborativamente, lo cual favorecía sus creencias de autoeficacia. Por añadidura, la estudiante D de GDSC2 explicaba que tener que corregir y proporcionar *feedback* constructivo a otros compañeros, entre otras prácticas, la había ayudado a desarrollar su capacidad de

autocrítica y su autonomía, lo cual potenció sus creencias de autoeficacia como traductora.

Si bien ningún participante en los grupos de discusión señala haber recibido *feedback* destructivo por parte de sus compañeros de TEAB, como corrobora la observación en el aula, sí hacen referencia a la influencia negativa que el *feedback* destructivo procedente de otros estudiantes ha tenido en sus creencias de autoeficacia en otras asignaturas cursadas con anterioridad (9.2.3). A continuación nos centraremos en el uso de rúbricas como instrumento para proporcionar *feedback* a los estudiantes y en su repercusión en las creencias de autoeficacia de los participantes.

9.2.1.5. Rúbricas

Se emplearon rúbricas en los tres grupos de TEAB en los que desarrollamos nuestro estudio, si bien en GI y en GSC2 se emplearon durante toda la asignatura mientras que en GSC1 se utilizaron solamente durante la primera mitad de TEAB, de la que era responsable PSC1.1/PSC2. Tal y como se detectó mediante las entrevistas que se realizaron al profesorado antes del comienzo de la asignatura y como se comprobó mediante la observación en el aula, el número de rúbricas empleadas en cada grupo, su contenido, el fin que se perseguía con ellas y el uso concreto que se les daba varía según el profesor que las emplea, es decir, varía de GI (a cargo de PI) a GSC1 y GSC2 (a cargo de PSC1.1/PSC2). Expondremos a continuación dichas diferencias con el fin de poder tenerlas en cuenta a la hora de analizar las percepciones de los participantes en los grupos de discusión sobre el impacto que las rúbricas han tenido en sus creencias de autoeficacia. No nos detendremos en el contenido concreto de las rúbricas, que pueden consultarse en el anexo 7.

En GI cada equipo de trabajo recibía una rúbrica colectiva tras la presentación en el aula de cada proyecto de traducción que les correspondía elaborar (tres proyectos por equipo). Además, cada miembro del equipo recibía una rúbrica individual en función del rol que hubiera desempeñado en el proyecto en cuestión. El objetivo principal que se perseguía con ellas era proporcionar a cada estudiante y al equipo en su conjunto *feedback* constructivo sobre su desempeño. En este sentido, se optó por incluir valores de 1 a 4 para cada criterio, en lugar de 1 a 5, para evitar la tendencia de los estudiantes a transformar los valores alcanzados en la rúbrica a una calificación sobre 10 puntos. Por tanto, en GI las rúbricas se empleaban durante la asignatura como instrumento de evaluación formativa y en ningún momento se perseguía con ellas ofrecer a los estudiantes una calificación en cada proyecto. Ahora bien, al final de la asignatura PI utilizaba los valores que cada estudiante había obtenido en las rúbricas para calcular una calificación que representaba el 10% (un punto) de la calificación final¹¹⁵. Dicho de otro modo, al final de TEAB las rúbricas se convertían en instrumentos de evaluación sumativa, si bien durante la asignatura su función era la de proporcionar a los estudiantes *feedback* sobre su desempeño y nunca proporcionar una calificación para

¹¹⁵ Este 10% valoraba el desarrollo de la CT de los estudiantes que reflejaban las rúbricas. El 90% restante de la calificación final correspondía a dos exámenes individuales (45% cada uno). Véase 9.2.1.9.

cada proyecto. Además de funcionar esencialmente como instrumento de evaluación formativa, la entrega de rúbricas tras cada proyecto de traducción que se presentaba en el aula facilitaba el seguimiento y el adecuado funcionamiento de los equipos de trabajo y del sistema de desempeño y rotación de roles, con el impacto que este seguimiento ha tenido en las creencias de autoeficacia de los participantes (9.2.1.1 y 9.2.1.2).

Por su parte, en GSC1 y GSC2 se empleaba una sola rúbrica con valores de 1 a 5 que PSC1.1/PSC2 utilizaba como instrumento de evaluación sumativa, es decir, como instrumento para calcular la calificación obtenida en los proyectos de traducción que formaban parte de la evaluación (cinco en GSC2, tres de los cuales se realizaban en equipo y dos individualmente; dos en GSC1, que se realizaban en equipo)¹¹⁶. En el resto de proyectos no empleaba ninguna rúbrica, sino que proporcionaba *feedback* mediante los dos medios indicados en el apartado anterior (presentaciones a cargo del profesor y comentarios a través de Google Drive, 9.2.1.4). Podría el lector pensar que aunque PSC1.1/PSC2 emplease la rúbrica para evaluar proyectos de traducción (función sumativa), este instrumento también cumplía una función formativa, ya que por medio de los descriptores que incluye las rúbricas permiten proporcionar a los estudiantes *feedback* sobre cómo mejorar su desempeño (Andrade 2000). No obstante, es importante especificar que, como se detectó mediante la observación en el aula, los estudiantes no recibían la rúbrica completa tras cada proyecto de traducción evaluado, sino que recibían únicamente el valor que habían obtenido en cada criterio y la calificación total, junto con el TM con comentarios que el profesor insertaba.

Además, en GSC1 y GSC2 no era el profesor el único que utilizaba la rúbrica como instrumento de evaluación sumativa, sino que al comienzo del cuatrimestre los propios estudiantes debían emplearla para evaluar la calidad de varias traducciones elaboradas por terceros, con el objetivo de familiarizarse con este instrumento de evaluación que el profesor emplearía posteriormente para calificar sus proyectos de traducción. Además de las diferencias señaladas entre GI, por un lado, y GSC1 y GSC2, por otro, en cuanto al número de rúbricas empleadas, al fin que se perseguía con ellas y al uso que se les daba, cabe aclarar que el contenido de la rúbrica utilizada en GSC1 y GSC2 no coincide con ninguna de las rúbricas empleadas en GI.

Centrándonos ya en la percepción de los participantes, una de las razones por las que las rúbricas han repercutido positivamente en las creencias de autoeficacia de dos participantes de GDI.1 (A y B) y dos de GDI.2 (B y E) reside en que percibían la obtención de valores elevados en la mayoría de los criterios como logros de ejecución que favorecían la confianza que poseían en su capacidad para desarrollar las tareas correspondientes: “Si [la rúbrica] está más o menos bien, pues te da confianza (E de GDI.2)”.

Por añadidura, cuatro participantes de GDI.1 (A, B, D y F) y siete de GDI.2 (todos a excepción de C, que no interviene en el debate sobre las rúbricas) exponen que gracias a las rúbricas podían identificar aquellos aspectos en los que debían trabajar para mejorar

¹¹⁶ Véase 9.2.1.9.

su rendimiento: “Si está más o menos bien, pues te da confianza. Si está todo fatal, dices: «¡Qué mal!». Tampoco es que te la quite [la confianza], sino que te das cuenta de qué tienes que mejorar” (E de GDI.2). De este modo, las rúbricas han repercutido positivamente y de forma destacada en las creencias de autoeficacia de la mayoría de los participantes de GDI.1 y GDI.2 porque los ha ayudado a autorregular su aprendizaje, es decir, a “identificar los problemas que hay que mejorar” (D de GDI.1), tomar medidas para desarrollar su autoeficacia y mejorar su rendimiento posterior. Si tenemos en cuenta que, según la TSC, la compleción exitosa de una tarea (o logros de ejecución) es una de las fuentes principales de las creencias de autoeficacia, es fácil comprender que al favorecer la autorregulación del aprendizaje y la mejora del desempeño las rúbricas favorezcan también las creencias de autoeficacia de la mayoría de los participantes. La influencia positiva que señalan en el grupo de discusión coincide con la que indican en la pregunta C3 del cuestionario de fin de asignatura aquellos participantes que lo completan (opción “bastante influyente (positivamente)” o “muy influyente (positivamente)”). La autorregulación del aprendizaje se ve favorecida, además, por los descriptores asociados a cada uno de los criterios que constituían las rúbricas, puesto que, como señalan las participantes D y E de GDI.1, están muy detallados.

No obstante, la participante E de GDI.1 declara que, en su caso, recibir una rúbrica con valores bajos en varios criterios disminuyó sus creencias de autoeficacia, como señala también en el cuestionario de fin de asignatura (opción “bastante influyente (negativamente)” en C3). Ello se debe a que percibió este hecho como un fracaso, que la llevó a dudar de que poseyera las capacidades necesarias para superar la asignatura. Esta influencia negativa parece relacionarse, además, con el hecho de que se trata de la última rúbrica que recibió en TEAB, por lo que no tuvo la oportunidad de comprobar en una rúbrica posterior que, mediante la autorregulación de su aprendizaje, había conseguido volver a mejorar su rendimiento:

E (de GDI.1): En mi caso, una vez la rúbrica, que me salió muy mal, la revisión. Luego hablé con PI, de hecho, y me dijo que no pasaba nada, porque al ser un cambio de temática y pasar a lo de matrimonio y tal pues que era bastante más difícil y que eso no lo iba a tener tan en cuenta, pero ver que se me iba dando bien hasta que tengo uno y dos en casi todo, pues fue como: “¡Qué está pasando!”. Pero bueno...

M: ¿Y luego, a partir de esa, has ido mejorando otra vez?

E: No, esa ha sido la última que hice. Por eso pues pensaba que iba bien y entonces me encuentro con esto y es como que te disminuye la confianza de cara, sobre todo, al examen.

Las rúbricas han contribuido igualmente a la calibración de la confianza que la estudiante A de GDI.2 poseía en sus capacidades para traducir, dado que el *feedback* que PI proporcionaba mediante este instrumento ayudaba a esta estudiante a comprobar si la percepción del profesor sobre su desempeño coincidía con su propia percepción:

[Las rúbricas sirven] [u]n poco para ver si tu sensación es la misma que... porque a lo mejor o estás por las nubes o a lo mejor crees que ha sido un trabajo muy malo y

luego ves que, en la opinión de PI, pues que era un trabajo más o menos bueno (A de GDI.2).

Conviene llamar la atención sobre el hecho de que todas las razones por las que las rúbricas han repercutido positiva o negativamente y en bastante o gran medida en las creencias de autoeficacia de los participantes de GDI.1 y GDI.2 (autorregulación del aprendizaje, logros de ejecución, calibración y fracasos) son consecuencia de las rúbricas que reciben individualmente, no habiéndose registrado ningún comentario que haga referencia a la rúbrica que recibe cada equipo en su conjunto ni a las creencias de autoeficacia (colectiva o de cada individuo) que esta rúbrica podría haber traído consigo. Cabe también señalar que tres participantes de GDI.1 (A, B y C) exponen que hubieran preferido que las rúbricas incluyesen valores de 1 a 5 para poder calcular la calificación sobre diez puntos que hubieran obtenido en cada proyecto. Ello pone de manifiesto que, en tanto que el objetivo de las rúbricas en GI era servir como instrumento de evaluación formativa, y no sumativa, fue un acierto incluir valores de 1 a 4 para dificultar su conversión a una calificación sobre 10 puntos. Sería también conveniente sustituir estos valores numéricos por valores cualitativos con el fin de evitar la tendencia de los estudiantes a recibir una calificación.

En cuanto a la percepción de los participantes en GDSC1 y GDSC2 sobre la influencia que la rúbrica empleada en TEAB ha tenido en sus creencias de autoeficacia, las cuatro participantes en GDSC1 consideran que esta influencia es limitada, como las tres que completaron el cuestionario de fin de asignatura (A, B y D) indican también en la pregunta C3 (“poco influyente (positivamente)”). En GDSC2 solo cuatro de los seis participantes participan en el debate sobre la rúbrica, si bien no especifican el tipo y la intensidad de la influencia que ha tenido en sus creencias de autoeficacia. No obstante, todos los participantes en este grupo optaron por la opción “poco influyente (positivamente)” en el cuestionario de fin de asignatura, por lo que coinciden con las participantes de GDSC1 al estimar que las rúbricas han tenido una influencia limitada en sus creencias de autoeficacia. Ello parece deberse, según exponen, a que, especialmente cuando debían evaluar las traducciones de terceros mediante la rúbrica, encontraban dificultades para distinguir entre los distintos niveles, dado que los descriptores eran “ambiguo[s]” (B de GDSC1) y “subjetivo[s]” (A de GDSC1) al estar basados en la distinción entre *error* y *mistake*, donde el primer término se refería a errores de mayor gravedad y el segundo a fallos de menor gravedad que el traductor había cometido por falta de atención.

Cuando era su trabajo el que se sometía a evaluación por parte del profesor, tres participantes de GDSC1 (A, B y C) explican que no obtenían *feedback* sobre su proyecto de traducción mediante la rúbrica, sino a través de los comentarios que el profesor insertaba en la versión final del TM que les devolvía corregido. Ello no debe sorprendernos si tenemos en cuenta que, como se detectó mediante la observación en el aula, los estudiantes no recibían la rúbrica en sí, sino únicamente el valor que habían obtenido en cada criterio, junto con la calificación total. Es cierto que podían acceder a través de la plataforma de la asignatura a la plantilla de la rúbrica para comprobar el

descriptor asociado al valor que habían recibido para cada criterio, si bien recurrían directamente a los comentarios que el profesor había insertado en su trabajo, probablemente por su inmediatez y su mayor claridad. La percepción de estos participantes confirma, por tanto, que la rúbrica utilizada en GSC1 y GSC2 se empleaba como instrumento de evaluación sumativa:

Hombre, si nos hacía algún comentario pues te ibas a los comentarios, en plan... te lo subrayaba o te ponía: “No, es que esta no es exactamente la acepción que busco en este texto”. Entonces las notas eran como algo orientativo, pero yo creo que la mayoría nos vamos siempre al comentario: “A ver qué dice de esto” (C de GDSC1).

A modo de resumen, recogemos en la tabla que sigue la información cualitativa presentada en párrafos anteriores, que procede tanto de los participantes en los grupos de discusión post-asignatura, como de la observación en el aula y de las entrevistas realizadas al profesorado antes del comienzo de TEAB. Posteriormente, retomaremos los resultados cuantitativos presentados en 8.3.5 y los interpretaremos habida cuenta de esta información:

	GI	GSC1 y GSC2
Objetivo principal de las rúbricas	Proporcionar <i>feedback</i> sobre el desempeño de cada estudiante y del equipo en su conjunto (evaluación formativa). Facilita el seguimiento del funcionamiento de cada equipo y del sistema de trabajo basado en roles.	Evaluar la calidad del TM (instrumento de evaluación sumativa).
Número	Una para cada rol y una común al equipo. Siete en total.	Una sola rúbrica.
Descriptorios	Claros y detallados	Ambiguos
Uso	Tras cada proyecto de traducción presentado en el aula (tres por equipo), cada estudiante del equipo recibe una rúbrica según el rol desempeñado y todo el equipo recibe una rúbrica conjunta. Los estudiantes no tienen que completar ninguna rúbrica. Los estudiantes reciben la rúbrica propiamente dicha, donde PI rodea el descriptor correspondiente al nivel que han alcanzado para cada criterio.	El profesor emplea la rúbrica para calificar los proyectos de traducción que forman parte de la evaluación: - 2 en GSC1, que se preparan en equipo. - 5 en GSC2: 3 en equipo y 2 individuales. Los estudiantes emplean la rúbrica al comienzo de la asignatura para evaluar las traducciones de terceros. Los estudiantes no reciben la rúbrica <i>per se</i> , sino el valor que han obtenido en cada criterio y la calificación total obtenida en el proyecto.

Influencia positiva (bastante o mucho) en las creencias de autoeficacia	La obtención de valores elevados en la mayoría de los criterios constituye logros de ejecución: 2 de 6 en GDI.1 y 2 de 8 en GDI.2.	-
	Facilitan la autorregulación del aprendizaje al identificar los aspectos que deben mejorar: 4 en GDI.1 y 7 en GDI.2.	-
	Calibración de las creencias de autoeficacia: 1 de GDI.2.	-
Influencia reducida en las creencias de autoeficacia	-	No reciben <i>feedback</i> por medio de la rúbrica: - Descriptores poco claros: 4 de 4 en GDSC1 y 4 de 6 en GDSC2. - Obtienen <i>feedback</i> de los comentarios que el profesor inserta en el proyecto como parte de la corrección: 3 de GDSC1.
Influencia negativa (bastante) en las creencias de autoeficacia	La obtención de valores bajos en la última rúbrica de la asignatura se percibió como un fracaso: 1 de GDI.1.	-

Tabla 40. Rúbricas: objetivo, uso, contenido e influencia en las creencias de autoeficacia de los participantes en los grupos de discusión post-asignatura.

Estamos ahora en disposición de retomar los resultados presentados en 8.3.3.5, obtenidos mediante la pregunta C3 del cuestionario de fin de asignatura, para poder comprenderlos a la luz de la información cualitativa aquí presentada. De acuerdo con dichos resultados, la mayoría de los estudiantes de GI (72,2%, entre los que se encuentran los participantes de GDI.1 y GDI.2 que han completado el cuestionario, excepto E) consideran que las rúbricas han influido positivamente y bastante o mucho en sus creencias de autoeficacia. Ello contrasta con el 62,5% de los estudiantes de GSC1 y el 53,8% de GSC2 (entre los que se encuentran los participantes que han completado el cuestionario), que consideran que la rúbrica empleada en TEAB ha tenido poca influencia en sus creencias de autoeficacia. Gracias a la información obtenida mediante los grupos de discusión post-asignatura, así como a los datos recabados por medio de la observación en el aula y de las entrevistas previas al comienzo de TEAB podemos comprender ahora que esta diferencia parece guardar relación con el contenido de las rúbricas, con el objetivo que se persigue con ellas y con el modo concreto en el que se usan en GI, por un lado, y en GSC1 y GSC2, por otro.

Puesto que en GI las rubricas se emplean como instrumento de evaluación formativa, puesto que se entregan completas al equipo en cuestión y a cada uno de sus miembros, y puesto que, de acuerdo con varios participantes, constan de descriptores claros y

detallados, han repercutido positivamente en las creencias de autoeficacia de la mayoría de los participantes en GDI.1 y GDI.2 al facilitar la autorregulación de su aprendizaje mediante el *feedback* que proporcionan y, con ello, la mejora de su rendimiento. Asimismo, permiten a otra estudiante calibrar (desarrollar) sus creencias de autoeficacia al comparar su percepción sobre su propio desempeño con la valoración sobre el desempeño que PI ofrece a través de la rúbrica.

Por el contrario, dado que en GSC1 y GSC2 la rúbrica se emplea como instrumento de evaluación sumativa, dado que los estudiantes no reciben la rúbrica propiamente dicha, sino solo la puntuación obtenida en cada criterio y la calificación total y, dado que, según la mayoría de los participantes en GDSC1 y GDSC2, la diferencia entre los descriptores no queda clara, este instrumento no favorece la autorregulación del aprendizaje de los participantes, como sí hacen los comentarios que PSC1.1/PSC2 incluye en los proyectos de traducción para proporcionar *feedback* como parte de la corrección.

Cabe especificar que contamos en GDI.1 con la única estudiante de GI (y del total muestral) que considera que las rúbricas han influido negativamente en sus creencias de autoeficacia. Como ya se ha explicado, se trata de la estudiante E, quien declara que percibió los valores obtenidos en la última de las rúbricas que recibió como un fracaso que disminuyó sus creencias de autoeficacia como revisora. No contamos, sin embargo, con ninguno de los dos estudiantes de GI que indicaron en el cuestionario de fin de asignatura que las rúbricas constituían una práctica poco influyente en sus creencias de autoeficacia, aunque estimamos que esta supone una limitación menor en tanto que estos dos estudiantes representan un porcentaje reducido del total grupal (11,1%).

Tampoco contamos en los grupos de discusión con ninguno de los estudiantes de GSC1 (37,5%) y GSC2 (23,1%) que indican en el cuestionario de fin de asignatura que las rúbricas han influido positivamente y bastante o mucho en sus creencias de autoeficacia. No obstante, habida cuenta de la TSC y de las razones identificadas en GDI.1 y GDI.2, donde dos participantes perciben la obtención de valores elevados para cada criterio de la rúbrica como logros de ejecución, pensamos que esta influencia puede deberse a que los estudiantes perciben la calificación que el profesor calcula mediante la rúbrica como un logro de ejecución, cuando la calificación es positiva. Ahora bien, la calificación obtenida en cada proyecto y la rúbrica en la que se basa es común a todo el equipo en tres de los cinco proyectos evaluados, por lo que constituye en varios casos un logro de ejecución resultado de la autoeficacia colectiva. Ello nos lleva a preguntarnos qué relación existe entre el uso de una rúbrica común a todo un equipo de trabajo y las creencias de autoeficacia de cada uno de sus miembros. Nos preguntamos, además, si existen diferencias en la influencia que las rúbricas colectivas pueden tener en las creencias de autoeficacia de cada estudiante del equipo frente a las rúbricas individuales. En este sentido, conviene recordar que no se han registrado en GDI.1 y GDI.2 (donde se usan ambos tipos de rúbricas) comentarios sobre la rúbrica que recibe cada equipo en su conjunto y su influencia en las creencias de autoeficacia de los participantes, que se refieren exclusivamente a la influencia de las rúbricas individuales.

Podríamos pensar que este hecho puede apuntar a que las rúbricas colectivas tienen un impacto menor que las individuales en las creencias de autoeficacia de cada miembro del equipo. Sin embargo, debemos comprobar qué ocurriría si los estudiantes solo recibieran la rúbrica colectiva. Todas estas preguntas constituyen líneas susceptibles de investigación en estudios posteriores a la presente tesis doctoral. A ellas cabe añadir la influencia que las rúbricas colectivas pueden tener en las creencias de autoeficacia del equipo que las recibe y en la autorregulación del funcionamiento del equipo, así como la influencia que las rúbricas individuales pueden tener en las creencias de autoeficacia colectiva.

9.2.1.6. Ficha de Gestión de Proyectos

Presentada por Way (2009), esta ficha tiene como fin ayudar a los estudiantes a llevar un registro de la evolución de su rendimiento a lo largo de la asignatura, de forma que al comprobar que, conforme avanza el cuatrimestre, emplean menos tiempo y encuentran menos dificultades a la hora de desempeñar las tareas asociadas a un rol concreto, puedan tomar consciencia de la evolución de su autoeficacia y ganar confianza en sus capacidades como traductores. Esta ficha se empleó durante toda la asignatura en GI y en la primera mitad de la asignatura en GSC1. Más concretamente, cada equipo de trabajo debía completarla para cada proyecto de traducción que les correspondía presentar en el aula y compartir durante la presentación la información que en ella incluían, es decir, el tiempo que cada miembro había invertido para desempeñar el rol asignado y las dificultades que había encontrado a la hora de llevar a cabo las funciones de las que se había responsabilizado.

En este apartado analizaremos las percepciones de los participantes en GDI.1, GDI.2 y GDSC1 sobre la influencia que la Ficha de Gestión de Proyectos ha ejercido o no en sus creencias de autoeficacia, así como las razones de esta influencia. Organizaremos dichas percepciones en torno a los dos componentes de esta ficha: el tiempo empleado y las dificultades encontradas. Finalmente, retomaremos los resultados que arrojó el cuestionario de fin de asignatura sobre este aspecto (apartado 8.3.3.4) y los interpretaremos habida cuenta de las percepciones aquí presentadas.

Cinco de los seis participantes de GDI.1 (todos a excepción de F) y todos los participantes de GDI.2 coinciden al afirmar que el tiempo que indicaron en las fichas de gestión de proyectos que hubieron de completar no es realista, pues indicaron una cantidad de tiempo inferior al que emplearon. Ello se debe, en el caso de las participantes B y D de GDI.1, a que pretendían evitar que el profesor y el resto de compañeros pensasen que, al haber empleado una elevada cantidad de tiempo, no poseían las capacidades (o autoeficacia) que se esperaba de ellas como estudiantes del tercer curso de la titulación que se encontraban cursando¹¹⁷. Asimismo, tres

¹¹⁷ Se trata de dos estudiantes con buenas capacidades para traducir, según la calificación obtenida en los exámenes que realizan en TEAB (A: 7,26 y 8,41; B: 8,58 y 8,81). Nótese que estas calificaciones se han obtenido calculando la media entre la calificación que PI otorgó a cada estudiante en sus exámenes y la calificación que les concede un profesor ajeno a GI, al que se pidió que corrigiera los exámenes de los estudiantes que forman parte de nuestro estudio cuasi-experimental. Con ello perseguíamos el fin de

participantes de GDI.1 (A, D y E) explican que resultaba muy complicado contabilizar el tiempo que habían dedicado realmente a cada proyecto debido a la colaboración efectiva que existía entre los distintos miembros del equipo, donde todos prestaban ayuda a los demás y recibían ayuda del resto. Además, estas tres participantes junto con la participante D de GDI.2 exponen que se trataba de un trabajo continuo, que perfilaban hasta poco antes de la fecha de entrega. El siguiente comentario de la participante D de GDI.1 resume estas opiniones¹¹⁸:

Yo también lo de la hora no... no pondría esa casilla, porque yo, por ejemplo, para el último trabajo, que fui documentalista, cinco horas no me tiré, me tiré dos días o tres [risas] haciendo cosas. Lo que pasa es que puse cinco horas para no ser tan... [risas], no voy a asustar a nadie con... pero que eso, que también es un trabajo continuo, si empiezas a organizar el trabajo el [día] 5 y hasta el 20 no tienes que entregarlo, yo creo que es que desde el 5 hasta el 20, por lo menos yo, estoy con el trabajo rondando, rondando, revisando. Y luego eso, que si alguien necesita ayuda de mis compañeros, pues, al final, no he sido yo sola la que ha hecho, por ejemplo, la traducción, sino que me han ayudado. O la revisión. O sea, que al final es que no es muy realista (D de GDI.1).

Aparte de que el tiempo que indican en las fichas de gestión de proyectos no es realista, cinco de los seis participantes de GDI.1 (todos a excepción de B) y tres de los ocho participantes de GDI.2 (A, F y G) declaran que, debido al cambio de rol de un proyecto a otro y al hecho de que, en general, no han desempeñado cada rol en más de una ocasión, no pudieron comprobar si el tiempo que emplearon para desempeñar las funciones asociadas a cada rol disminuía. Solamente la participante B de GDI.1 tuvo la oportunidad de comprobar que esta disminución del tiempo empleado tenía lugar, ya que desempeñó el rol de traductora y de revisora en proyectos consecutivos y detectó que había desarrollado ciertas competencias comunes a ambos roles que le permitieron invertir menos tiempo en el segundo proyecto¹¹⁹:

En mi caso, quizá, mi primer rol fue traductora y el segundo creo que revisora, entonces el tiempo sí que disminuyó y ahí sí que me di cuenta de que iba mejorando mi eficiencia. Pero luego, como fui documentalista, la verdad es que no tenía mucha relación con lo otro (B de GDI.1).

La rotación de roles y el desempeño de cada uno de ellos en una única ocasión también dificulta llevar un registro de la disminución de los obstáculos encontrados, como

disponer de información sobre la autoeficacia de cada estudiante para poder analizar en un estudio posterior la calibración entre dicha autoeficacia y la confianza que se posee en ella. Para determinar si existe o no equilibrio entre la autoeficacia y la confianza que se posee en ella seguiremos el trabajo de Sheldrake *et al.* (2014), que a su vez se inspira en el estudio de Pajares y Graham (1999)

¹¹⁸ Podría contemplarse la idea de pedir a los estudiantes que utilizaran programas de gestión del tiempo, como ForTiming o HourGuard, este último gratuito, lo que facilitaría sobremanera la labor de contabilizar el tiempo que emplean en cada proyecto.

¹¹⁹ Explica que comprobó que esta disminución tenía lugar analizando el tiempo real que empleó para ello, que no correspondía con el tiempo que indicaba en las fichas de gestión de proyectos correspondientes, donde, como ya se ha explicado, incluía una cantidad de tiempo inferior a la que utilizaba verdaderamente.

explican cinco participantes de GDI.1¹²⁰. No obstante, la inclusión en la Ficha de Gestión de Proyectos de las dificultades que surgían en cada proyecto de traducción resulta de mayor utilidad que la indicación del tiempo empleado, en opinión de varios participantes. En este sentido, la estudiante A de GDI.1 explica que reflexionar sobre las dificultades que ha encontrado tras cada proyecto de traducción la ha ayudado a comprobar que no era tan difícil como pensaba y a tomar consciencia de que era más capaz de lo que se consideraba:

En cuanto a las dificultades sí me parece bien, porque a veces estás haciéndolo y dices: “No sé hacer nada, tengo problemas con todo”. Pero luego ya haces un ejercicio de autoanálisis, y dices: “Vale, las dificultades que he tenido han sido esta, esta y esta, en realidad”. Entonces está bien, esa casilla sí, pero la de las horas no, porque no es realista al final (D de GDI.1).

Este comentario refleja uno de los efectos de las creencias de autoeficacia, autopercepción que, de acuerdo con la TSC, puede influir en los patrones de pensamiento y reacciones emocionales de los individuos. De este modo, aquellas personas que dudan de sus capacidades para desarrollar una actividad tienden a pensar que es más difícil de lo que realmente es, lo cual provoca estados emocionales como el estrés y la ansiedad que pueden dificultar la utilización efectiva de los recursos de los que se dispone y la resolución de los problemas que surgen en el desempeño de la tarea (Bandura 1986, 1987, 1997). Sin embargo, gracias a la Ficha de Gestión de Proyectos la participante D pudo analizar de forma más objetiva las dificultades a las que tuvo que hacer frente y comprobó que no eran tantas como ella había considerado, es decir, tomó consciencia de que era más capaz de completar la tarea de lo que pensaba. Es esta la razón por la que escoge la opción “bastante influyente (positivamente)” con respecto a la ficha que nos ocupa en la pregunta C3 del cuestionario de fin de asignatura, aunque reconoce que indicar el tiempo empleado como parte de dicha ficha no tiene ningún efecto en sus creencias de autoeficacia.

De forma similar, las participantes A y B de GDI.1 explican que la ficha que nos ocupa las ha ayudado a “dar[s]e cuenta de que al final no todas las dificultades eran tan, tan insuperables” (B). Ello parece apuntar a que reflexionar tras finalizar el proyecto correspondiente sobre las dificultades que han encontrado las lleva a tomar consciencia de que las han podido superar, lo que representa un logro de ejecución que, según la TSC y los resultados presentados en apartados anteriores, puede repercutir positivamente en sus creencias de autoeficacia. Ahora bien, mientras que la estudiante A escoge en el cuestionario de fin de asignatura la opción “bastante influyente (positivamente)”, aunque reconoce que, como ya se ha expuesto, incluir el tiempo empleado no ha repercutido en sus creencias de autoeficacia; la estudiante B indica en C3 que la Ficha de Gestión de Proyectos ha resultado poco influyente en sus creencias de autoeficacia (opción “poco influyente (negativamente)”). Ello parece indicar que, en

¹²⁰ Nótese que, como se expuso en apartados anteriores, tanto la duración de la asignatura (un cuatrimestre) como el elevado número de estudiantes matriculados en GI, que supera la treintena, dificultan la posibilidad de que cada estudiante desempeñe los roles en más de una ocasión.

su opinión, la reflexión sobre las dificultades a la que esta ficha conduce no es suficiente como para compensar el efecto nulo que la indicación del tiempo empleado tiene en sus creencias de autoeficacia.

Por su parte, los participantes C y F de GDI.1 afirman que indicar en la Ficha de Gestión de Proyectos las dificultades a las que habían tenido que hacer frente y compartirlas con PI y los compañeros en las presentaciones grupales les resultaba de utilidad en tanto que PI les ofrecía estrategias para superar dichas dificultades: “Y en cuanto a las dificultades, a los problemas, creo que sí me ha ayudado [la Ficha de Gestión de Proyectos] porque en clase yo dije qué dificultades tenía y PI me dijo cómo podría solucionarlas [...]” (C de GDI.1). Dicho de otro modo, el *feedback* que recibían sobre las dificultades que exponían les permitía autorregular su aprendizaje y mejorar su rendimiento, con la mejora de las creencias de autoeficacia que ello puede traer consigo. Tanto es así que la participante F indica en el cuestionario de fin de asignatura que la ficha que nos ocupa ha favorecido bastante y de forma positiva sus creencias de autoeficacia durante TEAB, mientras que el participante C no forma parte de nuestro estudio longitudinal.

Finalmente, las participantes D y H de GDI.2 explican que esta ficha les ha resultado poco útil en lo que a sus creencias de autoeficacia se refiere porque, aparte de que el tiempo que indican no es preciso, consideran que en el momento en el que cada estudiante decide consultar con el resto de su equipo los problemas que ha encontrado y les pide ayuda para solucionarlos ya es consciente de dicha dificultad, por lo que no estiman pertinente volver a reflexionar sobre ello mediante la Ficha de Gestión de Proyectos. No obstante, la participante D reconoce que esta ficha permite a PI conocer los problemas que ha tenido cada estudiante y poder intervenir al respecto, así como llevar un seguimiento de cada estudiante. Estas dos estudiantes no forman parte de nuestro estudio longitudinal pero conviene especificar que las tres participantes de este grupo de discusión que sí forman parte de dicha muestra (A, B y E), así como la participante E de GDI.1, no se pronuncian con respecto a la inclusión en la ficha que nos ocupa de las dificultades encontradas. Las tres primeras escogen en el cuestionario de fin de asignatura que la Ficha de Gestión de Proyectos la opción “poco influyente (positivamente)”, mientras que la estudiante E de GDI.1 escoge la opción “nada influyente”, opciones que parecen relacionarse, según sus intervenciones, con la imprecisión del tiempo que dicen emplear, razón anteriormente presentada.

En GDSC1 todas las participantes coinciden al afirmar que la Ficha de Gestión de Proyectos no ha ejercido ninguna influencia en sus creencias de autoeficacia, percepción que las tres que completan el cuestionario de fin de asignatura (A, B y D) recogen también en la pregunta C3 (opción “nada influyente”). En cuanto a las razones de esta influencia nula, la participante C expone, al igual que varios participantes de GDI.1 y GDI.2, que el tiempo que incluían en las fichas de gestión de proyectos no se correspondía con la realidad. Además, todas las participantes declaran que durante TEAB han rellenado esta ficha “a voleo” (D de GDI.1), copiando y pegando

dificultades de fichas anteriores puesto que consideraban que las dificultades siempre eran las mismas:

B (de GDI.1): Incluso nosotras si se nos olvidaba decíamos: “Pero si siempre es lo mismo lo que tienes que poner”, pues nada, copias y pegas de los últimos.

[...]

A: Siempre era lo mismo, porque es cierto, poníamos las mismas dificultades: cada una tiene sus horarios, no nos ponemos de acuerdo...

B: ... la terminología es que es muy difícil encontrarla, o la que encuentras no tiene...

D: Y todo el mundo cumplió con la fecha de entrega, punto.

Ello refleja que no han reflexionado en ningún momento sobre las dificultades que encontraban en cada proyecto, lo cual no debe sorprendernos si tenemos en cuenta que durante las presentaciones en GSC1 se concedía a los estudiantes un escaso protagonismo y la corrección del proyecto de traducción corría principalmente a cargo de PSC1.2, lo que no favorecía el debate ni la reflexión sobre los problemas surgidos ni sobre las decisiones adoptadas para solventarlos (9.2.1.3). Habida cuenta de que las razones por las que la Ficha de Gestión de Proyectos ha repercutido positivamente en las creencias de autoeficacia de varios participantes de GDI.1 se relacionan con la reflexión sobre las dificultades a las que debieron hacer frente en cada proyecto, la inexistencia de esta reflexión en el caso de las participantes de GDSC1, junto con la imprecisión del tiempo empleado, nos permite comprender por qué consideran que esta ficha ha tenido una influencia nula en sus creencias de autoeficacia.

Llegados a este punto resulta pertinente retomar los resultados presentados en 8.3.3.4 para poder comprenderlos a la luz de los resultados que han arrojado los grupos de discusión post-asignatura. Tal y como se expuso en 8.3.3.4, la mayoría de los estudiantes en GI (55,6%) consideran que la Ficha de Gestión de Proyectos ha tenido poca influencia en sus creencias de autoeficacia. La información cualitativa expuesta en este apartado nos ha permitido comprender varias de las razones de esta escasa influencia que, tal y como explican varios participantes en GDI.1 y GDI.2, se relaciona con el hecho de que el tiempo que indican en esta ficha no es preciso, lo que, junto con el cambio de rol de un proyecto a otro, no les permite llevar un registro de la disminución del tiempo empleado a lo largo de la asignatura ni de la cantidad de dificultades encontradas. La única estudiante de GI (E de GDI.1, 5,6% del total grupal) que considera que esta ficha ha tenido una influencia nula en sus creencias de autoeficacia, como indica tanto en el cuestionario de fin de asignatura como en el grupo de discusión, alega esta misma razón.

No obstante, un 33,3% de los estudiantes en GI indica en la pregunta C3 del cuestionario de fin de asignatura que la Ficha de Gestión de Proyectos ha influido bastante y de forma positiva en sus creencias de autoeficacia durante TEAB. A través de los grupos de discusión correspondientes hemos podido también identificar varias de las

razones de esta influencia. De acuerdo con cinco participantes¹²¹, se relaciona con la reflexión sobre las dificultades a las que debieron hacer frente, reflexión que les lleva a tomar conciencia de que han sido capaces de superarlas (logros de ejecución), comprobar que sus patrones de pensamiento sobre la dificultad de la tarea no eran realistas y recibir *feedback* sobre otras posibles estrategias para superar las dificultades encontradas a partir del que puedan autorregular su aprendizaje. Por tanto, si bien la ficha que nos ocupa no ha cumplido con el objetivo de permitir a los estudiantes llevar un registro de la disminución del tiempo empleado para completar sus tareas, sí ha influido positivamente en las creencias de autoeficacia de varios participantes al favorecer la reflexión sobre las dificultades a las que debieron hacer frente.

El grupo de discusión post-asignatura organizado con participantes de GSC1 nos ha permitido igualmente arrojar luz sobre los resultados presentados en 8.3.3.4, donde la mayoría de los estudiantes de este grupo de TEAB (62,5%) indican que la Ficha de Gestión de Proyectos no ha ejercido ninguna influencia en sus creencias de autoeficacia. De acuerdo con la percepción de las cuatro participantes en GDSC1 (tres de las cuales completan el cuestionario de fin de asignatura, donde también escogen la opción “nada influyente”), esta influencia nula se debe principalmente al hecho de que rellenan esta ficha sin prestar atención y sin reflexionar sobre las dificultades encontradas (y superadas). Esta falta de atención y de reflexión se relaciona con el enfoque transmisionista y centrado en el profesor que se adopta durante las presentaciones grupales en GSC1, donde la información incluida en la Ficha de Gestión de Proyectos se comenta de forma muy general y donde rara vez se produce un debate en torno a las dificultades encontradas y la (in)adecuación de las vías seguidas para superarlas (9.2.1.3). Esta falta de reflexión dificulta la toma de conciencia de los logros de ejecución acometidos, la modificación de los patrones de pensamiento de los estudiantes y la autorregulación de su aprendizaje, procesos de los que sí se benefician las creencias de autoeficacia de varios participantes de GDI.1.

Cabe especificar también que, mientras que la Ficha de Gestión de Proyectos permite al profesor responsable de GI (PI) llevar un seguimiento de cada estudiante y del adecuado funcionamiento de cada equipo (como reconoce una de las participantes de GDI.2), la escasa atención que se presta a esta ficha tanto durante su compleción como durante las presentaciones grupales en GSC1 no permite a PSC1.2 llevar un seguimiento de cada estudiante ni del correcto funcionamiento de cada equipo. Ello ha dificultado el aprendizaje colaborativo y el impacto positivo que podría haber tenido en las creencias de autoeficacia de las participantes en GDSC1, como sí ha tenido en las creencias de los participantes de GDI.1 y GDI.2 (9.2.1.1 y 9.2.1.2). Además, como comprobaremos en apartados posteriores, el seguimiento de la autoeficacia de cada estudiante resulta

¹²¹ Tres de ellos (A, D y F de GDI.1) escogieron en el cuestionario de fin de asignatura la opción “bastante influyente (positivamente)” con respecto a la influencia que la ficha que nos ocupa tuvo en sus creencias de autoeficacia. La estudiante B de GDI.1 reconoce el efecto positivo que la reflexión sobre las dificultades encontradas a la que conduce la ficha que nos ocupa ha tenido en sus creencias de autoeficacia, si bien escogió la opción “poco influyente (positivamente)” por la falta de precisión del tiempo que indicaba en la ficha. El participante C de GDI.1 no forma parte de nuestro estudio cuasi-experimental.

esencial a la hora de recurrir a la persuasión verbal como fuente de las creencias de autoeficacia (9.2.1.11), así como para poder ofrecer a cada estudiante *feedback* constructivo acorde a su autoeficacia real, bien en el aula, bien en tutorías, para que puedan desarrollar tanto dicha autoeficacia como la confianza que poseen en ella (9.2.1.4 y 9.2.1.15).

En los dos apartados que siguen analizaremos la percepción de los participantes en GDI.1 y GDI.2 sobre las razones por las que los otros dos instrumentos de autorregistro empleados en GI (Ficha de Talón de Aquiles y Ficha de Autorregistro) han repercutido o no en sus creencias de autoeficacia.

9.2.1.7. Ficha de Talón de Aquiles

Cabe recordar que en el estudio que nos ocupa se adaptó la versión de la Ficha de Talón de Aquiles propuesta por Way (2008). Dado que esta solo se centraba en la identificación de puntos débiles y de estrategias de mejora, decidimos incluir una columna donde los estudiantes pudiesen indicar también sus puntos fuertes como traductores, así como una columna final donde pudieran incluir las conclusiones o comentarios que considerasen pertinentes. La versión que empleamos puede consultarse en el anexo 9.

La Ficha de Talón de Aquiles, que solo debían completar los estudiantes de GI, tenía como objetivo principal favorecer la reflexión de los estudiantes sobre sus fortalezas y debilidades como traductores, de modo que pudieran tomar consciencia de sus puntos fuertes y confiar en ellos, así como identificar y aplicar estrategias que les permitieran transformar sus puntos débiles en puntos fuertes. Además, dado que debían completar esta ficha en distintos momentos de la asignatura (al comienzo y al final de TEAB), podrían llevar un registro de sus capacidades como traductores y comprobar el desarrollo que experimentaban. No debemos olvidar que, de acuerdo con la TSC, la mejora de las propias capacidades y del rendimiento, que se manifiesta en logros de ejecución, puede traer consigo la mejora de la confianza que se posee en dichas capacidades, como también señalan los participantes en los grupos de discusión que organizamos en la primera fase de nuestro estudio empírico.

Sin embargo, según los resultados presentados en 8.3.3.6, la Ficha de Talón de Aquiles no parece haber tenido la influencia que esperábamos en las creencias de autoeficacia de los estudiantes de GI. Si bien ningún estudiante considera que esta influencia haya sido negativa, el 60% de aquellos que la completaron (porcentaje válido, quince de dieciocho estudiantes completan esta ficha al comienzo y al final de TEAB) indicaron en el cuestionario de fin de asignatura que la Ficha de Talón de Aquiles había resultado poco (53,3%) o nada (6,7%) influyente en su confianza como traductores, frente al 40% que consideran que la Ficha de Talón de Aquiles ha repercutido bastante y de forma positiva en sus creencias de autoeficacia.

Los grupos de discusión post-asignatura, en este caso GDI.1 y GDI.2, nos han permitido comprender algunas de las razones sobre las que se apoyan estos porcentajes.

Concretamente, en GDI.1 y GDI.2 contamos con cuatro (B, D y E de GDI.1 y B de GDI.2) de los ocho estudiantes que se decantaron por la opción “poco influyente (positivamente)” en la pregunta C3 del cuestionario y con cuatro (A y F de GDI.1 y A y E de GDI.2) de los seis que escogieron la respuesta “bastante influyente (positivamente)”.

Entre las razones de la escasa influencia que la Ficha de Talón de Aquiles ha tenido en las creencias de autoeficacia de cuatro participantes se encuentra, de acuerdo con tres de ellos (B, D y E de GDI.1), el hecho de que la Ficha de Talón de Aquiles no sea anónima¹²². Según explican, la falta de anonimato de esta ficha les impide especificar todo aquello que les gustaría comentar “porque PI va a reconocer quién eres” (B de GDI.1) e, incluso, lleva a la estudiante E de GDI.1 a incluir puntos fuertes con los que no cuenta porque percibe esta ficha como “un trabajo más de clase” que debe completar con éxito. Nos encontramos, por tanto, con participantes que, de forma similar a lo que sucedía con la indicación del tiempo empleado en la Ficha de Gestión de Proyectos (9.2.1.6), tratan de proyectar ante el profesor (y en el caso de la Ficha de Gestión de Proyectos, también ante los compañeros) una imagen de su autoeficacia como traductores que no se corresponde con la realidad¹²³. Consideramos que ello puede guardar relación, entre otros factores, con que temen que su autoeficacia real pueda llevar a PI a pensar que no poseen una autoeficacia suficiente, lo cual no solo repercutiría en su calificación, sino también en sus creencias de autoeficacia. Nótese que, de acuerdo con la TSC, los logros de ejecución, como la calificación obtenida en las pruebas de evaluación, pueden favorecer las creencias de autoeficacia, mientras que los fracasos pueden disminuirlas (también 9.2.1.9). Además, los comentarios de terceros, como el profesor o los compañeros, sobre las capacidades de un estudiante pueden llevarlo bien a dudar de que posee la autoeficacia necesaria para traducir, o bien a confiar en ella (persuasión verbal, Bandura 1986, 1987, 1997; apartado 9.2.1.11). El temor a mostrar ante PI sus puntos fuertes y débiles puede indicar también que, a pesar del enfoque centrado en el estudiante adoptado en GI, estos tres participantes siguen percibiendo a PI como la autoridad y no como un acompañante o guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, el hecho de que la falta de anonimato de la Ficha de Talón de Aquiles constituya una limitación a su influencia en las creencias de autoeficacia de algunos participantes se relaciona con el requisito que Way (2008: 94) establece para que se produzca dicha influencia: es necesario cierto grado de honestidad y de confianza en el

¹²² A ellos se suman tres participantes más de GDI.1 (A, C y F) que también señalan esta limitación, aunque sí consideran que la ficha que nos ocupa ha repercutido bastante y de forma positiva en sus creencias de autoeficacia. Probablemente sea la falta de anonimato de esta ficha una de las razones por las que A y F escogen la opción “bastante influyente (positivamente)” frente a “muy influyente (positivamente)” en el cuestionario de fin de asignatura. El estudiante C no forma parte de nuestro estudio longitudinal pero comparte en el grupo de discusión que la Ficha de Talón de Aquiles ha repercutido bastante en sus creencias de autoeficacia.

¹²³ Este hecho guarda similitud con los resultados obtenidos por Hiu (2012) en su investigación doctoral, donde comprobó que a la hora de justificar sus decisiones de traducción los estudiantes participantes evitaban mencionar que habían adoptado estrategias que implicaban cierto riesgo ante la posibilidad de que ello no satisficiera las expectativas del cliente.

profesorado por parte del estudiantado, lo que, tal y como reconoce esta autora, no siempre se consigue alcanzar.

Habida cuenta de que la falta de anonimato es una de las razones que parecen interferir en la influencia de la Ficha de Talón de Aquiles en las creencias de autoeficacia de varios participantes, podría contemplarse la opción de que los estudiantes completen esta ficha sin indicar su nombre o sin entregarla al profesorado, excepto en el caso de aquellos que sí deseen hacerlo. No obstante, ello acabaría con la posibilidad de comentar con cada estudiante en sesiones de tutoría individualizadas sus puntos fuertes y débiles, es decir, de ayudarles mediante la persuasión verbal a tomar consciencia de que poseen fortalezas en las que confiar y de que su autoeficacia se ha desarrollado (de ser el caso), así como la posibilidad de proponer otras estrategias que les permitan mejorar sus puntos débiles, siguiendo las recomendaciones de Way (2008: 95). Cabe especificar que, si bien PI siguió dichas recomendaciones durante TEAB, no se ha recogido ningún comentario en GDI.1, GDI.2, ni en las preguntas abiertas del cuestionario de fin de asignatura que haga referencia a la repercusión que el debate con PI sobre el contenido de la Ficha de Talón de Aquiles ha tenido en las creencias de autoeficacia de los estudiantes. En consecuencia, sería conveniente estudiar en el futuro el efecto que la Ficha de Talón de Aquiles puede tener en las creencias de autoeficacia si esta fuese anónima, para poder así comprobar si resulta más efectiva cuando va acompañada del debate entre profesor y estudiante y, por ende, de la falta de anonimato o cuando los estudiantes la emplean como instrumento de registro de su autoeficacia por sí solos.

Otra de las razones de la escasa influencia que la Ficha de Talón de Aquiles ha tenido en las creencias de autoeficacia de varios participantes se relaciona con la indicación de sus puntos débiles. En este sentido, la participante D de GDI.1 explica que suele incluir en sus fichas muchos más puntos débiles que puntos fuertes (“yo tengo la columna de puntos débiles entera, llena [...], y luego puntos fuertes casi ninguno”), lo cual la “deprime mucho”. Se trata de una estudiante que, como ella misma reconoce en el grupo de discusión, posee escasas creencias de autoeficacia, que además son inexactas por defecto teniendo en cuenta sus calificaciones en la asignatura. Por ello, el elevado número de puntos débiles que detecta parece ser consecuencia de la percepción imprecisa que posee sobre sus capacidades como traductora. Ello apunta a que, en este caso, la Ficha de Talón de Aquiles ha llevado a esta estudiante a reafirmar los puntos débiles que considera que posee como traductora y, con ello, a reafirmar la escasa confianza que posee en su autoeficacia. De hecho, no es la única participante que señala la indicación de los puntos débiles que se poseen como aspecto negativo de la Ficha de Talón de Aquiles. La estudiante B de GDI.1 también expone que considera que se trata de una ficha en la que se adopta un enfoque menos positivo que en la Ficha de Autorregistro (9.2.1.8), ya que mientras que esta última se centra en el progreso logrado y en cómo seguir mejorando, la Ficha de Talón de Aquiles incide en los puntos débiles con los que cuentan los estudiantes. En palabras de B:

[La Ficha de Autorregistro] es un poco como la del Talón de Aquiles, para hacer otro ejercicio de autoanálisis, pero distinto, es más positivo, ¿no?, que la del Talón de Aquiles. [...]. Porque solo es “¿Cómo puedes mejorar?” o “¿Qué has aprendido?”, no tienes que centrarte en lo que *no* has aprendido (B de GDI.1).

A pesar de las modificaciones que realizamos en la versión original de la Ficha de Talón de Aquiles, donde incluimos una columna en la que los estudiantes debían indicar sus fortalezas con el fin de evitar que se centraran únicamente en las debilidades que poseen¹²⁴, el comentario anterior refleja que no hemos conseguido evitar este enfoque centrado en las debilidades, que, al menos en el caso de las estudiantes B y D de GDI.1, constituye uno de los motivos por los que esta ficha apenas ha influido en sus creencias de autoeficacia. Aunque se podría pensar que incluir las debilidades que se poseen en la Ficha de Talón de Aquiles puede contribuir a que aquellos estudiantes con un exceso de confianza en sus capacidades como traductores ajusten dicha confianza, la identificación de puntos débiles constituye un arma de doble filo, ya que puede también dificultar el ajuste de creencias de autoeficacia inexactas por defecto, como en el caso de la estudiante D.

Tal y como apunta el comentario de B de GDI.1 anterior, la diferencia entre el enfoque más positivo de la Ficha de Autorregistro frente al enfoque centrado en las debilidades de la Ficha de Talón de Aquiles es una cuestión relacionada con el uso del lenguaje. Es cierto que en el diseño de la Ficha de Talón de Aquiles se utilizó intencionadamente la metáfora del talón de Aquiles para evitar la referencia a los puntos débiles que se poseen (Way 2008: 94). Sin embargo, aunque términos como *puntos débiles* o *debilidades* no forman parte de esta ficha, el concepto que representa el talón de Aquiles es precisamente el mismo que el que representan estos dos términos. Prueba de ello es que la mayoría de los participantes hacen referencia al mencionar la Ficha de Talón de Aquiles a sus “puntos débiles” (A, C, D, E de GDI.1), “problemas” (C de GDI.1), “cosas malas” (D de GDI.2) o “lo que se te da mal” (G y H de GDI.2). Por el contrario, si bien en la Ficha de Autorregistro también se favorece la reflexión de los estudiantes sobre aquellos aspectos de su desempeño que no han sido satisfactorios, ello se consigue mediante las preguntas “¿Qué aspectos crees que debes mejorar?” y “¿Qué puedes hacer para mejorarlos?”, en las que se evita la referencia a “lo que *no* has aprendido” (B de GDI.1), es decir, a todo aquello que representa la metáfora del talón de Aquiles. Además, podríamos pensar que el hecho de que la Ficha de Talón de Aquiles siga, de acuerdo con B de GDI.1, un enfoque menos positivo que la Ficha de Autorregistro guarda también relación con el hecho de que sea la columna correspondiente al talón (o talones) de Aquiles la primera que los estudiantes deben rellenar, mientras que en la Ficha de Autorregistro han de reflexionar en primer lugar sobre aquellos aspectos del proyecto que han desempeñado satisfactoriamente (anexos 9 y 10). En el caso de los estudiantes con un exceso de confianza en su autoeficacia, las preguntas indicadas pueden contribuir igualmente al ajuste de este exceso de confianza

¹²⁴ No se modificó la denominación *Ficha de Talón de Aquiles* en la presente investigación doctoral para que el lector no tuviese duda del instrumento al que nos referíamos ni de su autoría, y a la espera de conocer la percepción de los estudiantes sobre la influencia de esta ficha en sus creencias de autoeficacia.

al llevar a los estudiantes a reflexionar sobre aquellos aspectos que han de mejorar, sin necesidad de incluir términos con connotaciones negativas como los citados anteriormente.

Finalmente y en otra dirección, otra participante (B de GDI.2) explica que, aunque la Ficha de Talón de Aquiles le ha permitido detectar que su autoeficacia se ha desarrollado a lo largo de la asignatura, no es hasta que no comprueba que dicha mejora se produce en la práctica, es decir, mediante la experiencia directa y los logros de ejecución que esta experiencia trae consigo (Bandura 1986, 1987, 1997), cuando viene acompañada de la mejora de sus creencias de autoeficacia:

Bueno, yo creo que sirven [la Ficha de Talón de Aquiles y la Ficha de Autorregistro], en mi caso un poco menos porque yo soy de esas personas que no se da cuenta de que ha mejorado hasta que vas a cometer un error y dices: “Esto no, porque tal”. Yo hasta que no lo veo práctico, no me doy cuenta de que he mejorado en tal aspecto. Sí es verdad que te obliga a reflexionar y tal, y algo te das cuenta [...], pero yo veo más las cosas, veo más mi mejoría en temas prácticos, cuando estoy haciendo las cosas, no reflexionando [...] (B de GDI.1).

Nos encontramos con una de las limitaciones de la autorreflexión como práctica para favorecer las creencias de autoeficacia, que puede resultar poco efectiva en el caso de estudiantes que prefieren un enfoque más pragmático o práctico (Atkinson 2014: 9).

A continuación presentaremos los motivos por los que cuatro participantes en GDI.1 y GDI.2 escogen la opción “bastante influyente (positivamente)” en la pregunta C3 del cuestionario de fin de asignatura con respecto a la influencia que la Ficha de Talón de Aquiles ha tenido en sus creencias de autoeficacia. Junto a ellos, solo dos estudiantes más de GI que no participan en los grupos de discusión post-asignatura se decantan por esta opción, por lo que abordaremos gran parte de estos motivos en los párrafos que siguen. No obstante, no debemos olvidar que sobre dichos motivos se apoya la percepción de una minoría de los estudiantes de GI que completan la ficha que nos ocupa, concretamente del 40% de ellos.

Los cuatro participantes (A y F de GDI.1 y A y E de GDI.2) coinciden al afirmar que el motivo principal por el que la ficha que nos ocupa ha repercutido positivamente y bastante en sus creencias de autoeficacia reside en que les permite comprobar que su autoeficacia como traductores se ha desarrollado a lo largo de la asignatura: “[H]e visto que en cada ficha ponía menos puntos débiles y más puntos fuertes” (A de GDI.1). Además, la estudiante E de GDI.2 añade que, a pesar de que no les gusta completar este tipo de fichas porque suponen un trabajo y esfuerzo extra, la Ficha de Talón de Aquiles la ha ayudado a tomar consciencia de sus puntos fuertes como traductora, lo cual ha favorecido sus creencias de autoeficacia. Los participantes C de GDI.1 y H de GDI.2 (que no forman parte de nuestro estudio longitudinal) también comparten esta opinión.

De forma similar, la estudiante E de GDI.2, junto con la participante G de este mismo grupo (que no forma parte de nuestro estudio longitudinal) explican que esta ficha ha favorecido sus creencias de autoeficacia puesto que las animaba a reflexionar sobre

posibles estrategias que podrían adoptar para transformar sus debilidades en fortalezas, es decir, para autorregular su aprendizaje, desarrollar su autoeficacia y, con ello, la confianza que poseen en ella:

Yo creo que esa te sirve porque tú misma escribes lo que se te da mal y tú misma tienes que escribir soluciones para intentar mejorarlo. Entonces a lo mejor hasta el momento que has tenido que llenar la ficha no te lo has planteado, pero al intentar pensarlo, dices: “Pues mira, si hago esto, lo puedo mejorar y puede funcionar” (G de GDI.2).

A modo de recapitulación presentamos en la tabla que sigue las razones por las que, en opinión de los participantes, la Ficha de Talón de Aquiles ha influido poco o bastante y de forma positiva en las creencias de autoeficacia de los participantes:

	Nº de participantes de GDI.1 y GDI.2
Razones de la opción “poco influyente (positivamente)”	4 de los 8 que escogen esta opción en C3
Falta de anonimato	3
Lleva a los estudiantes a centrarse en las capacidades que <i>no</i> se poseen (o talón de Aquiles)	2
Enfoque teórico y reflexivo frente a enfoque pragmático	1
Razones de la opción “bastante influyente (positivamente)”	4 de los 6 que escogen esta opción en C3
Toma de consciencia de la evolución de la autoeficacia	4
Toma de consciencia de puntos fuertes	1 (+ 2 que no forman parte del estudio longitudinal)
Identificación de estrategias para mejorar la autoeficacia	1 (+ 1 que no forma parte del estudio longitudinal)
Comentarios adicionales	
No les gusta completar este tipo de fichas porque suponen un trabajo adicional	1
Tres participantes que consideran que esta ficha ha influido bastante y de forma positiva en sus creencias de autoeficacia también señalan la falta de anonimato como una limitación.	2 (+ 1 que no forma parte del estudio longitudinal)

Tabla 41. Razones de la influencia de la Ficha de Talón de Aquiles en las creencias de autoeficacia de los participantes en GDI.1 y GDI.2.

La información cualitativa presentada en este apartado nos ha permitido conocer que entre las razones por las que la Ficha de Talón de Aquiles ha repercutido bastante y de forma positiva en las creencias de autoeficacia del 40% (porcentaje válido) de los estudiantes de GI, según su percepción, se encuentran los objetivos que perseguíamos con esta ficha: la toma de consciencia de la evolución de la autoeficacia, la toma de consciencia de los puntos fuertes que se poseen, y la identificación de vías para transformar debilidades en fortalezas. No obstante, como refleja el porcentaje anterior, esta influencia no ha sido mayoritaria, ya que predominan los estudiantes que consideran que la Ficha de Talón de Aquiles ha ejercido una influencia reducida en sus

creencias de autoeficacia (53,3%) por las razones recogidas en la tabla anterior. Debemos tener en cuenta, además, que la influencia limitada de la Ficha de Talón de Aquiles en las creencias de autoeficacia de más de la mitad de los estudiantes de GI que la completan puede guardar relación con el hecho de que, como indica una de las participantes de GDI.2, nos encontramos ante fichas que, en general, a los estudiantes no les gusta completar por requerir un tiempo y un esfuerzo adicional. A este respecto, la escasa motivación de los estudiantes para completar la Ficha de Talón de Aquiles puede llevarlos a rellenarla sin reflexionar con la atención necesaria, lo cual disminuiría el impacto que esta y otras fichas basadas en el pensamiento autorreferente pueden tener en las creencias de autoeficacia de los estudiantes. En el apartado que sigue analizaremos las percepciones de los participantes en GDI.1 y GDI.2 sobre la última de estas fichas: la Ficha de Autorregistro.

9.2.1.8. Ficha de Autorregistro

La Ficha de Autorregistro constituye otro de los instrumentos que se emplearon en GI con el objetivo general de favorecer la reflexión de los estudiantes sobre su autoeficacia como traductores. Más concretamente, esta ficha, que diseñamos como parte de la presente tesis doctoral, consta de dos secciones. Con la primera sección perseguíamos el fin de que los estudiantes reflexionaran tras cada proyecto de traducción sobre aquellos aspectos de su desempeño que habían resultado satisfactorios. De este modo, podrían tomar consciencia de los logros de ejecución acometidos y confiar en las capacidades que conducen a ellos. Asimismo, perseguíamos que los estudiantes reflexionasen sobre aquellos aspectos de su desempeño que debían mejorar, así como que identificasen vías de actuación que les permitieran autorregular su aprendizaje de cara a los siguientes proyectos de traducción¹²⁵. Podrían así mejorar su desempeño posterior y obtener nuevos logros de ejecución que repercutieran positivamente en sus creencias de autoeficacia.

Es importante mencionar que mediante esta primera sección de la Ficha de Autorregistro perseguíamos favorecer la autorreflexión sobre la propia autoeficacia de forma contextualizada. A diferencia de lo que ocurría con la Ficha de Talón de Aquiles, que los estudiantes completaban al comienzo y al final de la asignatura reflexionando sobre su autoeficacia como traductores según sus experiencias hasta el momento, la Ficha de Autorregistro se diseñó para ser completada tras cada proyecto de traducción (tres proyectos) que los estudiantes presentaban en el aula y una vez que habían recibido las rúbricas correspondientes. De este modo, impulsados por la Ficha de Autorregistro los estudiantes podían reflexionar sobre su autoeficacia habida cuenta de su desempeño en cada proyecto y del *feedback* que recibían no solo durante las presentaciones, sino también a través de las rúbricas que PI les entregaba. Esta ficha constituía, por tanto, una oportunidad más para asimilar y procesar el *feedback* recibido, con el efecto que

¹²⁵ Nótese que Nicol y Macfarlane-Dick (2006: 207-208) identifican la reflexión sobre los aspectos exitosos y no tan exitosos del trabajo realizado como estrategia para favorecer la autorregulación del aprendizaje. Asimismo, declaran que animar a los estudiantes a identificar estrategias para mejorar su desempeño posterior también representa una estrategia que favorece la autorregulación del aprendizaje.

ello puede tener en sus creencias de autoeficacia (9.2.1.4 y 9.2.1.5). Conviene especificar que, al igual que sucedía con la Ficha de Talón de Aquiles, todos los estudiantes de GI a excepción de tres completaron estos instrumentos en todos los momentos en los que debían hacerlo (al comienzo y al final de TEAB en el caso de la Ficha de Talón de Aquiles y tras cada uno de los tres proyectos de traducción que elaboraron en el caso de la Ficha de Autorregistro).

En la segunda sección de la Ficha de Autorregistro los estudiantes tenían la oportunidad de reflexionar tras cada proyecto sobre la mejora que su autoeficacia había experimentado desde el comienzo de TEAB. Para facilitar esta labor, se incluyeron en dicha ficha cada una de las competencias del traductor que establece Kelly (1999, 2002, 2005, 2007). Como apuntan los resultados obtenidos en los grupos de discusión organizados en la primera fase de nuestro estudio empírico (capítulo 5) y en los grupos de discusión post-asignatura (9.2), así como la TSC, el desarrollo de la autoeficacia (o aprendizaje de la traducción) favorece las creencias de autoeficacia, por lo que, siguiendo a Way (2008), la toma de consciencia de la mejora de la autoeficacia puede facilitar que esta mejora venga acompañada del desarrollo de la confianza en ella.

En lo que respecta a la influencia que la Ficha de Autorregistro ha tenido en las creencias de autoeficacia de los estudiantes de GI, el 60% de los estudiantes que la completaron (quince de dieciocho) tras cada uno de los tres proyectos de traducción que expusieron en el aula consideran que ha favorecido sus creencias de autoeficacia bastante (53,3%) o mucho (6,7%), frente al 40% restante que estiman que esta influencia ha sido limitada (33,3%) o nula (6,7%). En GDI.1 y GDI.2 contamos con siete de los ocho estudiantes que escogen la opción “bastante influyente (positivamente)” en la pregunta correspondiente del cuestionario de fin de asignatura, lo que nos ha permitido comprender gran parte de las razones de esta influencia.

Tal y como exponen cinco (A, B y F de GDI.1 y A y E de GDI.2) de estos siete participantes, junto con dos participantes más de GDI.2 que no completan el cuestionario (D y F), una de las razones de por las que la Ficha de Autorregistro ha influido bastante y de forma positiva en sus creencias de autoeficacia reside en que, gracias a la autorreflexión basada en el proyecto de traducción a la que esta ficha conduce, han podido detectar aspectos de su desempeño que deben mejorar, así como vías para lograrlo. Pudieron así autorregular su aprendizaje y mejorar su rendimiento posterior:

Por lo menos piensas otra vez, porque, si no, lo haces [el proyecto] y dices: “Bueno, ya está, ya lo he hecho”, pero como tienes que obligarte a pensar pues igual te das cuenta y dices: “Bueno, esto lo puedo mejorar para la próxima vez” (E de GDI.2).

Como refleja este comentario, la participante E declara que de no ser por la Ficha de Autorregistro no habría reflexionado sobre su desempeño tras cada proyecto de traducción, lo que le hubiera impedido beneficiarse del efecto positivo y notable que, en su opinión, ello ha tenido en sus creencias de autoeficacia. No es la única estudiante que reconoce que sin la Ficha de Autorregistro no habría puesto en práctica el pensamiento

autorreferente tras cada proyecto, pues a ella se suman B de GDI.1 y A y D de GDI.2. Explican que ello se debe a “la propia saturación” (D de GDI.2) que alcanzan tras cada proyecto, así como al trabajo y tiempo adicional que completar esta ficha requiere (B de GDI.1 y E de GDI.2). Dos de ellas (D y E de GDI.2) llegan incluso a afirmar que completar instrumentos de autorreflexión como la Ficha de Autorregistro no es algo que les guste hacer por los motivos indicados¹²⁶. Aun así, todas ellas subrayan que este esfuerzo adicional merece la pena por la autorregulación del aprendizaje que permite llevar a cabo:

Y el hecho de hacer la Ficha de Autorregistro, pues me hace reflexionar [sobre] cosas que yo, sin eso, después no reflexionaría pues por la misma saturación, por el agobio de decir: “Me he tirado tanto tiempo haciéndolo que no quiero saber nada más de esto”. Y hacerlo, pues, bueno, a lo mejor no es una cosa que me guste, porque no me gusta hacer eso porque me agobia, pero creo que me ayuda después. Bastante. Me ha ayudado a pensar, por ejemplo: “Pues esto no lo estabas haciendo bien y deberías mejorarlo”, no sé, algo así, creo que sí me ayuda. Bastante (D de GDI.2).

Otra de las razones por las que la Ficha de Autorregistro ha influido bastante y de forma positiva en las creencias de autoeficacia de cuatro (A, B, D, E de GDI.1) de los siete participantes que señalan esta influencia en el cuestionario de fin de asignatura reside en que les ha ayudado a analizar más objetivamente su autoeficacia y a tomar consciencia de la mejora que esta experimentaba durante TEAB. A estos cuatro participantes se suma el participante C de GDI.1, que no forma parte de nuestro estudio longitudinal. En palabras de B de GDI.1: “[C]uando estás rellenando la columna de las competencias pues, no sé, te animas, porque te das cuenta de que has aprendido muchas cosas, o más de las que tú subjetivamente crees”.

Finalmente, la participante F de GDI.1 expone que la influencia positiva (bastante) que la ficha que nos ocupa ha tenido en sus creencias de autoeficacia se debe también a que la ha ayudado a tomar consciencia de sus “puntos fuertes”, es decir, de aquellas capacidades que domina y gracias a las cuales alcanza determinados logros de ejecución en cada proyecto.

Aunque contamos en GDI.1 y GDI.2 con siete de los ocho estudiantes que en el cuestionario de fin de asignatura indican que la Ficha de Autorregistro ha resultado bastante influyente positivamente en sus creencias de autoeficacia, solo contamos con una de los cinco estudiantes que escogen la opción “poco influyente (positivamente)”. Se trata de la estudiante B de GDI.2, que explica que, al igual que sucedía con la Ficha de Talón de Aquiles (9.2.1.7), la Ficha de Autorregistro le ha permitido tomar consciencia de la mejora de su autoeficacia, si bien ello apenas ha tenido repercusión en sus creencias de autoeficacia puesto que no procesa dicha mejora hasta que la detecta en la práctica. No conocemos las razones por las que los cuatro estudiantes restantes consideran que la Ficha de Autorregistro apenas ha ejercido influencia en sus creencias de autoeficacia. Sin embargo, sí podemos señalar que se trata de cuatro estudiantes que

¹²⁶ La participante E también exponía esta opinión con respecto a la Ficha de Talón de Aquiles. (9.2.1.7), mientras que la participante D no participó en el debate en torno a dicha ficha.

también escogen la opción “poco influyente (positivamente)” para la Ficha de Talón de Aquiles, por lo que no parece que la escasa influencia que asocian a estas fichas se relacione con características específicas de cada una de ellas. Teniendo en cuenta la información cualitativa presentada en párrafos anteriores, consideramos que su percepción puede guardar relación con el hecho de que completar estas fichas requiere tiempo y esfuerzo extra, lo que no resulta del agrado de todos los estudiantes. Aunque varios participantes señalan que, a pesar del trabajo adicional que supone cumplimentar la Ficha de Autorregistro, esta ha influido bastante y positivamente en sus creencias de autoeficacia, puede no ser este el caso de otros estudiantes, quienes es posible que, ante “la propia saturación” (D de GDI.2) que alcanzan tras cada proyecto, rellenen esta ficha sin dedicarle la atención necesaria. Además, puede que entre ellos encontremos estudiantes que, como la participante B de GDI.2 y como advertía Atkinson (2014), prefieran un enfoque más pragmático.

Tampoco contamos en los grupos de discusión con el estudiante que escoge la opción “muy influyente (positivamente)” ni con aquel que se decanta por “nada influyente”. A pesar de ello, la información cualitativa aquí presentada nos ha permitido comprender las principales razones sobre las que se apoya el porcentaje mayoritario en lo que respecta a la influencia de la Ficha de Autorregistro en las creencias de autoeficacia de los estudiantes de GI que la completan (opción “bastante influyente (positivamente)”, 53,3%). Estas razones se resumen en la tabla que sigue:

	Nº de participantes de GDI.1 y GDI.2
Razones de la opción “bastante influyente (positivamente)”	7 de los 8 que escogen esta opción en C3
Autorregulación del aprendizaje a partir de la reflexión sobre el propio desempeño	5 (+ 2 que no forman parte del estudio longitudinal)
Toma de consciencia de la mejora de la autoeficacia	4 (+ 1 que no forman parte del estudio longitudinal)
Toma de consciencia de los puntos fuertes que se poseen	1
Razones de la opción “poco influyente (positivamente)”	1 de los 5 que escogen esta opción en C3
Enfoque teórico y reflexivo frente a enfoque pragmático	1
Comentarios adicionales: otra posible razón de la influencia escasa de la Ficha de Autorregistro	
Este tipo de fichas requieren trabajo y tiempo adicional que sumar a la “saturación” que alcanzan tras cada proyecto.	2 (+ 1 que no forma parte del estudio longitudinal)

Tabla 42. Influencia de la Ficha de Autorregistro en las creencias de autoeficacia de los participantes en GDI.1 y GDI.2.

Antes de continuar conviene retomar la diferencia que detectamos en 8.3.3.6 y 8.3.3.7 entre los porcentajes válidos referentes a la influencia de la Ficha de Talón de Aquiles

en las creencias de autoeficacia de los estudiantes de GI y los obtenidos con respecto a la Ficha de Autorregistro: mientras que un 60% considera que la Ficha de Talón de Aquiles ha influido poco o nada en sus creencias de autoeficacia y un 40% estima que ha influido bastante o mucho (positivamente), en el caso de la Ficha de Autorregistro estos porcentajes se invierten. Llama la atención que sea así teniendo en cuenta que ambas fichas persiguen objetivos comunes: favorecer el pensamiento autorreferente sobre las propias capacidades como traductores (autoeficacia) con el fin de que 1) los estudiantes tomen consciencia de aquellas capacidades que dominan, 2) autorregulen su aprendizaje para mejorar su autoeficacia (y, por tanto, su desempeño), y 3) tomen consciencia de la mejora de esta. Aunque la información cualitativa que han arrojado GDI.1 y GDI.2 apunta a que se trata de objetivos que cada una de estas fichas ha satisfecho, lo han hecho en distinta medida, como indican los porcentajes anteriores.

Gracias a los grupos de discusión post-asignatura podemos comprender esta diferencia de porcentajes. De acuerdo con los comentarios recogidos, y como ya se expuso en el apartado anterior, uno de los motivos de esta diferencia parece residir en el enfoque “más positivo” (B de GDI.2) de la Ficha de Autorregistro, que guarda relación con el lenguaje empleado. De este modo, al evitar la referencia a la metáfora del talón de Aquiles y a términos a los que esta representa, como *puntos débiles*, *debilidades* o, incluso, *errores* o *fallos* esta ficha parece evitar la tendencia de algunos participantes a centrarse en sus debilidades en lugar de en cómo mejorarlas: “Porque [la Ficha de Autorregistro] solo es “¿Cómo puedes mejorar?” o ¿Qué has aprendido?”, no tienes que centrarte en lo que *no* has aprendido” (B de GDI.1).

Por otro lado, la diferente influencia que las dos fichas que nos ocupan han tenido en las creencias de autoeficacia de los estudiantes parece guardar relación con el hecho de que la Ficha de Autorregistro favorece la autorreflexión contextualizada, es decir, basada en el desempeño en cada proyecto de traducción (incluyendo su presentación en el aula) y guiada por el *feedback* que PI proporciona sobre dicho desempeño. En este sentido, encontramos comentarios como el siguiente, que reflejan la vinculación de la autorreflexión a la que conduce la Ficha de Autorregistro con el proyecto en cuestión y las rúbricas correspondientes:

Y yo creo que también las fichas que vamos haciendo, las de autorregistro, y las rúbricas que nos entrega PI personalizadas, yo creo que eso también nos ayuda a pensar un poco más allá sobre lo que hemos hecho dentro del encargo y ver lo que se nos ha dado mejor, peor... (F de GDI.2).

La triangulación de los porcentajes referentes a la influencia de la Ficha de Autorregistro en las creencias de autoeficacia de los estudiantes de GI con la información cualitativa obtenida por medio de los grupos de discusión parece indicar que, debido a su vinculación con cada proyecto de traducción y a su combinación con el *feedback* de PI (9.2.1.4), esta ficha resulta más efectiva a la hora de facilitar la autorregulación del aprendizaje que la Ficha de Talón de Aquiles, que no se refiere a un proyecto de traducción concreto, sino a la experiencia general de los estudiantes como traductores.

Asimismo, consideramos que el hecho de que la autorreflexión a la que conduce la Ficha de Autorregistro esté vinculada al *feedback* que PI proporciona sobre el proyecto, tanto durante las presentaciones (9.2.1.4) como mediante rúbricas individualizadas (9.2.1.5), puede contribuir a evitar percepciones imprecisas sobre la propia autoeficacia que podrían corresponder con un exceso o defecto de confianza en las propias capacidades. Cabe aquí traer a colación el caso de la estudiante D de GDI.1 (9.2.1.7), quien explicaba que por sus escasas (e imprecisas) creencias de autoeficacia tendía a incluir en la Ficha de Talón de Aquiles más puntos débiles que fortalezas, lo cual retroalimentaba su falta de confianza como traductora.

Además, la Ficha de Autorregistro parece facilitar el seguimiento que los estudiantes realizan de su propia autoeficacia a lo largo de la asignatura en mayor medida que la Ficha de Talón de Aquiles. A este respecto cabe recordar que uno de los motivos principales por los que la Ficha de Autorregistro ha influido bastante en las creencias de autoeficacia de varios participantes reside en que podían detectar cómo mejoraba su autoeficacia desde el comienzo de TEAB, es decir, cómo surtía efecto la autorregulación de su aprendizaje que esta ficha también favorecía. Habida cuenta del diseño y del uso que se ha dado a estas fichas, ello puede deberse a que los estudiantes solo debían completar la Ficha de Talón de Aquiles al comienzo y al final de la asignatura y no tras cada proyecto de traducción que deben elaborar (tres proyectos). Puede guardar relación igualmente con el hecho de que en la Ficha de Autorregistro se preguntaba a los estudiantes explícitamente por la mejora que había experimentado su autoeficacia desde el comienzo de la asignatura, mientras que en la Ficha de Talón de Aquiles debían indicar sus puntos fuertes y débiles, por lo que la comparación de su autoeficacia con la que poseían al comienzo de TEAB era menos explícita.

9.2.1.9. Sistema de evaluación

Antes de presentar la percepción de los participantes en los grupos de discusión post-asignatura sobre la influencia que el sistema de evaluación ha tenido en sus creencias de autoeficacia es importante recordar en qué consistía este sistema en cada uno de los grupos de TEAB en los que desarrollamos nuestro estudio. Nótese que nos centraremos solamente en las pruebas de evaluación sumativa, es decir, en aquellas que se utilizan para calcular la calificación final de la asignatura (Huertas-Barros y Vine 2018: 7). En la tabla que sigue recogemos dicha información:

	GI	GSC1	GSC2
Pruebas de evaluación	<p>- Un examen a mitad de la asignatura (parcial) sobre el bloque económico.</p> <p>- Un examen al final de la asignatura sobre el bloque jurídico y, de no superarse el examen parcial, también sobre el bloque económico.</p>	<p>- Tres proyectos de traducción (parciales): bloque científico, técnico y jurídico.</p> <p>- Un examen (parcial) sobre el bloque económico.</p> <p>- Un examen final: Si se han aprobado todos los parciales, los estudiantes pueden elegir el bloque sobre el que desean realizar el examen final. Si no se ha superado algún bloque, deben realizar el examen sobre el bloque no superado o, de ser más de uno, sobre aquel en el que obtuvieran menos nota.</p>	
Individual o en equipo	Ambos exámenes son individuales.	Los proyectos se realizan en equipo y los exámenes de forma individual.	
Uso de recursos	<p>Pueden utilizar todos los recursos en papel que deseen, pero no Internet.</p> <p>El examen se entrega en papel (tanto TO como TM).</p> <p>Reciben descriptores antes del examen para poder preparar documentación con antelación.</p>	<p>- En los proyectos: pueden utilizar Internet. Se realizan usando el ordenador y se entregan en formato electrónico.</p> <p>- En el examen parcial: pueden utilizar todos los recursos en papel que deseen, pero no Internet. El examen se entrega en papel (tanto TO como TM).</p> <p>- En el examen final depende del bloque que escojan: Con PSC1.1 (bloque científico o técnico) pueden usar Internet. Con PSC1.2 (económico o jurídico) no tienen acceso a Internet. Reciben descriptores antes del examen para poder preparar documentación con antelación.</p>	<p>Pueden utilizar Internet tanto en los exámenes como en los proyectos. Se realizan usando el ordenador y se entregan en formato electrónico.</p> <p>Reciben descriptores antes del examen para poder preparar documentación con antelación.</p>
Número de palabras	300 palabras en 2 horas.		
Lugar de realización y duración	En el aula y durante 2 horas.	<p>Exámenes individuales: en el aula y durante 2 horas.</p> <p>Proyectos grupales: se preparan durante una semana dentro y/o fuera del aula.</p>	

Porcentaje de la calificación en la asignatura	Cada examen representa un 45% de la nota global. El 10% restante corresponde al desarrollo de la CT que reflejan las rúbricas que los estudiantes reciben tras cada presentación (9.2.1.3 y 9.2.1.5) ¹²⁷ .	Cada bloque parcial (3 proyectos; 1 examen) representan el 15% de la calificación global. El examen final representa el 40% de la calificación global y es requisito indispensable aprobarlo para superar la asignatura.
---	---	--

Tabla 43. Sistemas de evaluación en GI, GSC1 y GSC2.

Nos centraremos en primer lugar en las percepciones de los participantes de GDI.1 y GDI.2¹²⁸. Contamos en estos dos grupos de discusión con cinco de los ocho estudiantes (44,4%, 8.3.3.12) que escogen en la pregunta C3 del cuestionario de fin de asignatura la opción “bastante influyente (positivamente)” con respecto al sistema de evaluación adoptado en GI. Contamos además con dos de los cinco estudiantes (27,8%) que indican que la influencia del sistema de evaluación en sus creencias de autoeficacia ha sido escasa, así como con la única estudiante que considera que esta influencia ha sido nula.

Las cinco participantes que escogen la opción “bastante influyente (positivamente)” (A, B, D y F de GDI.1 y A de GDI.2) coinciden al afirmar que ello se debe a la realización de un examen parcial e individual a mediados del cuatrimestre. Cinco participantes más que no forman parte de nuestro estudio longitudinal también comparten esta percepción. Tal y como explican, superar el examen parcial constituyó un logro de ejecución que les permitió comprobar que su autoeficacia se había desarrollado (“hemos podido comprobar que realmente estamos avanzando”, B de GDI.1) y tomar consciencia de que poseían las capacidades para superar dicha prueba (“a mí me ha hecho darme cuenta de que podía hacerlo [...] y me hizo aumentar un montón la seguridad”, D de GDI.2).

Ahora bien, todos ellos señalan como limitación del sistema de evaluación y de su influencia en las creencias de autoeficacia el hecho de que no se les permita tener acceso a Internet durante la realización del examen parcial (ni final)¹²⁹, aunque cuatro de ellos aclaran que en el caso concreto de TEAB se trata de una limitación menor porque los exámenes son muy similares a los textos que debían traducir durante la

¹²⁷ Como se explicó en los apartados citados, PI realiza un seguimiento de la autoeficacia de cada estudiante por medio de las presentaciones grupales y de las rúbricas que entrega. De hecho, valora la evolución que experimenta la autoeficacia (o CT) de cada estudiante con un 10% de la calificación final. En este sentido, podríamos incluir en la tabla anterior como pruebas de evaluación los proyectos que los estudiantes preparan en equipo y las presentaciones en el aula en las que los exponen. Sin embargo, hemos decidido no hacerlo porque se trata de prácticas con fines formativos que reflejan el progreso del aprendizaje (Galán-Mañas y Hurtado 2015: 64-66). Además, como se indicó en 9.2.1.5, en GI las rúbricas se utilizan durante la asignatura con fines formativos y nunca se proporciona una calificación para cada proyecto y su presentación, de forma que solo al final de la asignatura se emplean para premiar el progreso de la CT.

¹²⁸ Todos ellos han superado el examen parcial. El examen final tuvo lugar después de que se celebrasen los grupos de discusión y todos los participantes lo superaron.

¹²⁹ Nótese que PI facilita descriptores para que los estudiantes conozcan el tema del TO y puedan recurrir a Internet con anterioridad al examen para preparar la documentación y terminología que estimen pertinente. No obstante, de acuerdo con los comentarios recogidos, ello no impide que los participantes consideren que la situación en la que realizan los exámenes en GI sea “irreal” (varios de GDI.2).

asignatura. En cualquier caso, la restricción del acceso a Internet parece ser la razón por la que aquellos participantes que completan el cuestionario de fin de asignatura escogen la opción “bastante influyente (positivamente)” frente a “muy influyente (positivamente)”. Ello se debe a que consideran que no se trata de una situación que simule la realidad profesional como habían venido haciendo a lo largo de la asignatura¹³⁰: [N]o es una situación realista, es decir, toda la clase diciéndonos: «Mirad estas páginas», para luego tener un texto y no poder hacerlo... no es realista” (A de GDI.1). Resulta lógico que esta falta de realismo profesional constituya un obstáculo al desarrollo de sus creencias de autoeficacia si tenemos en cuenta que, de acuerdo con los resultados expuestos en apartados anteriores (9.2.1.1 y 9.2.1.3), el aprendizaje situado permite a los estudiantes desarrollar su autoeficacia en un entorno que simula la realidad profesional, lo que los lleva a considerarse capaces de actuar como profesionales en el mercado laboral. Ello se relaciona tanto con la experiencia directa como fuente de las creencias de autoeficacia (Bandura 1986, 1987, 1997) como con el empoderamiento de los estudiantes (Kiraly 2000, 2009, 2012).

La falta de realismo profesional no solo constituye una de las limitaciones de la influencia que el sistema de evaluación adoptado en GI ha tenido en las creencias de autoeficacia de los participantes que escogen la opción “bastante influyente (positivamente)”. La participante que escoge la opción “nada influyente” (E de GDI.1) y las dos participantes que escogen la opción “poco influyente (positivamente)” (B y E de GDI.2) también alegan la falta de realismo profesional que supone no poder acceder a Internet durante las pruebas de evaluación como la razón por la que escogen dichas opciones de respuesta. Las participantes B y E de GDI.2 (“poco influyente (positivamente)”) reconocen que aprobar el examen parcial ha favorecido sus creencias de autoeficacia, sin embargo, la restricción del acceso a Internet parece tener más peso que el logro de ejecución que supone superar el examen parcial. Dicho de otro modo, la falta de realismo profesional que trae consigo impide que este logro de ejecución sea suficiente para que estas dos participantes escojan la opción “bastante influyente (positivamente)”. En el caso de la participante E de GDI.1 esta limitación cobra tal importancia que llega a considerar que el sistema de evaluación no ha ejercido ninguna influencia en sus creencias de autoeficacia.

Para evitar la falta de realismo profesional que caracteriza al sistema de evaluación en GI, la mayoría de participantes (trece de catorce)¹³¹ proponen, basándose en su experiencia previa en la asignatura Traducción AB (español-inglés), sustituir los exámenes en el aula y sin acceso a Internet por una prueba de evaluación que consista en satisfacer un encargo de traducción que deban completar en veinticuatro horas fuera

¹³⁰ Ello sigue la línea de los resultados presentados por Huertas-Barros y Vine (2018: 16-17, 2019: 256-257), donde parte del profesorado y del estudiantado participante en dichos estudios consideran que las condiciones en las que se desarrollan los exámenes no reflejan las condiciones en las que abordarían la traducción correspondiente en el mercado laboral.

¹³¹ Todos los participantes en GDI.1 y GDI.2 (catorce) a excepción de H de GDI.2, que no participa en el debate sobre el sistema de evaluación.

del aula y utilizando todos los recursos que consideren pertinentes¹³². Como indica la participante G de GDI.2: “De todo lo que he hecho en la carrera ha sido una de las cosas más reales [...]”. Este tipo de pruebas de evaluación permitirían a los estudiantes poner en práctica su autoeficacia en una situación más cercana a la realidad profesional, con el efecto que ello puede tener en sus creencias de autoeficacia de acuerdo con la información cualitativa aquí presentada. Además, podrían acabar con el miedo que experimentan participantes como B de GDI.2 a tener un mal día en el examen y no poder demostrar en dos horas y en el aula lo que es capaz de lograr, es decir, su autoeficacia real.

En la tabla que sigue se sintetizan los principales resultados presentados:

	Nº de participantes de GDI.1 y GDI.2
Razones de la opción “bastante influyente (positivamente)”	5 de los 8 que escogen esta opción en C3
La superación de un examen parcial constituye un logro de ejecución.	5 (+ 5 que no forman parte del estudio longitudinal)
Limitación: falta de realismo profesional al no estar permitido el acceso a Internet.	5 (+ 5 que no forman parte del estudio longitudinal)
Razones de la opción “poco influyente (positivamente)”	2 de los 5 que escogen esta opción en C3
Falta de realismo profesional al no estar permitido el acceso a Internet. Se reconoce la influencia positiva de la superación del examen parcial en las creencias de autoeficacia.	2
Razones de la opción “nada influyente”	1 de 1
Falta de realismo profesional al no estar permitido el acceso a Internet.	1
Sugerencia de los participantes	
Incluir pruebas de evaluación que simulen la realidad profesional.	8 (+ 5 que no forman parte del estudio longitudinal)

Tabla 44. Influencia del sistema de evaluación adoptado en GI en las creencias de autoeficacia de los participantes en GDI.1 y GDI.2.

Aunque no contamos en GDI.1 y GDI.2 con ninguno de los tres estudiantes que señalan la influencia negativa que el sistema de evaluación adoptado en GI ha tenido en sus creencias de autoeficacia (8.3.3.12), se trata de las dos estudiantes que suspendieron el examen parcial y de un estudiante que sacó menos nota de la que esperaba, tal y como transmitió a PI. A la luz de la información cualitativa expuesta en este apartado y de la

¹³² La consulta al profesorado responsable de Traducción AB (español-inglés), concretamente a la Dra. Dorothy Kelly, nos ha permitido conocer que esta prueba de evaluación va acompañada, además, de un comentario en el que los estudiantes deben describir los problemas encontrados y las vías seguidas para solucionarlos, así como justificar las decisiones adoptadas y evaluar la fiabilidad de las fuentes a las que han recurrido. Disponen de una semana para elaborar este comentario. Este tipo de pruebas de evaluación constituyen un reflejo de que la atención en la evaluación de traductores en formación se está desplazando progresivamente del producto al proceso (Huertas-Barros y Vine 2018: 8, 2019: 249).

TSC, consideramos que mientras que superar el examen parcial constituye un logro de ejecución que favorece las creencias de autoeficacia de varios participantes, no superarlo o no obtener la calificación que se esperaba se percibe como un fracaso que ha repercutido negativamente en las creencias de autoeficacia de estos tres participantes. Como una de estas estudiantes reconoce en la pregunta C1.1 del cuestionario de fin de asignatura: “No he aprobado el parcial de económica y creo que jurídica se me da aún peor. Voy a intentar aprobar pero me siento insegura”. Además, el estudiante que obtuvo menos calificación de la que esperaba señala en esta pregunta que se siente inseguro porque TEAB “es más difícil de lo que pensaba” (8.3.1.4).

No contamos tampoco con el único estudiante de GI que escoge la opción “muy influyente (positivamente)”. Aun así, teniendo en cuenta los resultados presentados, esta percepción podría guardar relación con el logro de ejecución que supone superar el examen parcial y con el hecho de que, como señalan cuatro participantes, este examen sea muy similar a los textos que debían traducir durante la asignatura, lo que, en el caso de este estudiante, ha podido acabar con la limitación que para la mayoría de los participantes en GDI.1 y GDI.2 supone no poder acceder a Internet durante las pruebas de evaluación.

Nos desplazaremos a continuación a GDSC1 y GDSC2. Recordemos que el sistema de evaluación seguido en GSC1 y el adoptado en GSC2 difieren únicamente en la posibilidad de acceder a Internet en todas las pruebas de evaluación (GSC2) o solo en algunas de ellas (GSC1). Sin embargo, los resultados expuestos en 8.3.3.12 reflejan que, a pesar de su similitud, el sistema de evaluación adoptado ha influido de forma opuesta en las creencias de autoeficacia de los estudiantes de cada grupo: mientras que la mayoría de los estudiantes de GSC1 (62,5%) consideran que el sistema de evaluación ha influido bastante y de forma negativa en sus creencias de autoeficacia, la gran mayoría de los estudiantes de GSC2 (84,6%) consideran que ha influido positivamente y mucho o bastante en sus creencias de autoeficacia. Podríamos pensar que esta diferencia de porcentajes se relaciona con la diferencia existente entre ambos sistemas de evaluación, es decir, con el uso de Internet en todas o en algunas pruebas de evaluación. No obstante, la información que han arrojado los grupos de discusión post-asignatura nos ha permitido comprender que es otra la razón de esta influencia tan dispar, como comprobaremos en los párrafos que siguen.

Contamos en GDSC1 con tres de los cinco estudiantes de GSC1 que indican en el cuestionario de fin de asignatura que el sistema de evaluación ha influido bastante y de forma negativa en sus creencias de autoeficacia. A ellos se suma la participante C, que, si bien no completa el cuestionario de fin de asignatura, señala esta influencia negativa en la sesión grupal.

Las cuatro participantes coinciden al afirmar que la razón de esta influencia negativa reside en el papel central que ocupa en el sistema de evaluación el examen final. Consideran “innecesario” que deban realizar y aprobar un examen final a pesar de haber superado las cuatro pruebas de evaluación correspondientes a cada uno de los bloques

de la asignatura como parte de la evaluación continua: “¿[Q]ué necesidad hay de volver otra vez a hacer un examen si ya tenemos superada esa parte?” (C de GDSC1)¹³³. Además, estiman que el porcentaje de la nota global de la asignatura que este examen final representa (40%), de superarse, es demasiado elevado e impide dar a la evaluación continua la importancia que merecería teniendo en cuenta el esfuerzo y el trabajo que supone. En palabras de D de GDSC1: “[C]reo que tenemos material suficiente de evaluación como para que ahora haya un final... vale que cuenta un cuarenta, ¿no?, pero que sigue siendo demasiado para todo lo que hemos trabajado”.

Ahora bien, ¿por qué la importancia que se concede al examen final en el sistema de evaluación ejerce una influencia negativa en las creencias de autoeficacia de las participantes? En palabras de A de GDSC1, que comparten el resto de participantes: “Te la quita [la confianza en la propia autoeficacia], porque te juegas todo a una carta”, es decir, “porque llevamos trabajando desde el día uno y creo que ahora me lo voy a jugar todo en un examen”. Esta percepción coincide, además, con la de la mayoría de los estudiantes que participaron en los grupos de discusión que organizamos en la primera fase de nuestro estudio empírico, que también señalaban la influencia negativa que un sistema de evaluación basado fundamentalmente en una prueba de evaluación final tenía en sus creencias de autoeficacia (capítulo 5). Como apuntan las palabras de A y a la luz de la TSC, el papel central del examen final hace tambalear las creencias de autoeficacia de las participantes en GDSC1 porque les impide procesar los logros de ejecución que representa la superación de todas las pruebas de evaluación continua, en tanto que la prueba de evaluación final se presenta como el logro de ejecución principal.

En relación con la importancia que ocupa el examen final en el sistema de evaluación y con la repercusión que ello ha tenido en las creencias de autoeficacia de las participantes de GDSC1, conviene traer a colación la percepción de tres de ellas (A, C y D), que subrayan que deberían “salir de la carrera con la sensación de haber aprendido, no aprobado” (C de GDSC1), a lo que no contribuye el sistema de evaluación adoptado:

Y yo creo que los profesores [...] deberían tener mucho más en cuenta el que la gente, desde el primer momento, se vuelque en aprender y no en aprobar. [...]. Y con este examen de febrero, por ejemplo, no le estás dando esa importancia a aprender. Le estás dando la importancia a aprobar, a un número (A de GSC1).

Recordemos que el aprendizaje de la traducción (o desarrollo de la autoeficacia) es una de las fuentes principales de las creencias de autoeficacia de acuerdo con la TSC, como también apuntan los resultados que se han presentado en varios apartados de esta investigación doctoral¹³⁴. Por ello, no debe sorprendernos que, tal y como señalan estas participantes, un sistema de evaluación continua que ponga el énfasis en el aprendizaje, es decir, que permita a los estudiantes procesar la mejora de su autoeficacia pueda favorecer el desarrollo de sus creencias de autoeficacia, frente a un sistema de

¹³³ Nótese que todos los estudiantes de GSC1 superaron todas las pruebas de evaluación parciales.

¹³⁴ Véanse los resultados obtenidos en la primera fase de nuestro estudio empírico (5.2), los obtenidos mediante las preguntas abiertas de nuestro cuestionario (apartados 8.3.1.3, 8.3.1.4, 8.3.3.18 y 8.3.4) y los que han arrojado los grupos de discusión post-asignatura (apartado 9.2.1).

evaluación donde el examen final acapare gran parte de la atención. Ello coincide con las investigaciones de autores como Benmansour (1999), Harlen y Deakin-Crick (2002) o Tanner y Jones (2003), entre otros, quienes señalan que un sistema de evaluación que presta demasiada atención a la evaluación propiamente dicha, es decir, a la calificación obtenida en las pruebas de evaluación en detrimento de la comprensión y el aprendizaje puede repercutir negativamente en las creencias de autoeficacia de los estudiantes.

Antes de continuar cabe especificar que, aunque solo contamos en GDSC1 con tres de los cinco participantes que escogen en C3 la opción “bastante influyente (negativamente)” con respecto a la influencia del sistema de evaluación en sus creencias de autoeficacia por la razón anteriormente expuesta (énfasis en la prueba de evaluación final), los dos estudiantes restantes hacen referencia a esta razón en la pregunta abierta C1.1 del cuestionario de fin de asignatura. Más concretamente, se trata de los dos estudiantes que identifican el sistema de evaluación como el motivo por el que experimentan sentimientos negativos al finalizar TEAB (8.3.1.4). El comentario de uno de ellos hace referencia explícita a la atención que se presta al examen final: “Hemos trabajado durante todo el semestre: entregas, presentaciones... y lo único que vale es el examen final. Si suspendes, suspendes la asignatura. Me parece fatal. No se valora todo el trabajo que hay detrás”. La estudiante restante es menos explícita pero señala que se siente nerviosa a causa del examen final porque de este depende aprobar la asignatura y poder continuar con su formación: “[P]ienso que aprobar la asignatura es muy necesario para cursar otras más difíciles y especializadas (jurídica)”. De este modo, los cinco estudiantes de GSC1 (62,5%) que escogen en C3 la opción “bastante influyente (negativamente)” hacen referencia al papel central que ocupa el examen final en el sistema de evaluación.

No obstante, el 37,5% de los estudiantes de GSC1 consideran que el sistema de evaluación ha influido bastante y de forma positiva en sus creencias de autoeficacia (opción “bastante influyente (positivamente)”). Aunque no contamos con ninguno de estos tres estudiantes en el grupo de discusión correspondiente, dos de ellos hacen referencia en la pregunta C1.1 del cuestionario de fin de asignatura a los logros de ejecución acometidos durante TEAB (“he podido seguir la asignatura con buenos resultados” o “he superado todas las pruebas”), lo que los lleva a experimentar sentimientos positivos al finalizar TEAB (apartado 8.3.1.3). Ello parece indicar que, a pesar de la importancia que se concede al examen final en el sistema de evaluación adoptado, las pruebas de evaluación continua que incluye permiten a algunos estudiantes asimilar los logros de ejecución que alcanzan en dichas pruebas y desarrollar así sus creencias de autoeficacia.

De hecho, si nos desplazamos a GDSC2 comprobamos que cinco de los seis participantes también han procesado la superación de las pruebas de evaluación continua como logros de ejecución a pesar del peso que se concede al examen final. Es este el motivo por el que consideran que el sistema de evaluación ha influido positivamente y bastante (E y F) o mucho (A, B y D) en sus creencias de autoeficacia. Estos cinco participantes forman parte del 84,6% del total de GSC2 que escogen la

opción “bastante influyente (positivamente)” (30,8%, cuatro estudiantes) o “muy influyente (positivamente)” (53,8%, siete estudiantes) en la pregunta C3 del cuestionario (8.3.3.12). A diferencia de lo que ocurría con la mayoría de estudiantes de GSC1 (y con las participantes en GDSC1), estos cinco participantes no perciben el examen final como una amenaza que hace tambalear su autoeficacia (y por tanto sus creencias de autoeficacia), sino como una prueba más que consideran que pueden superar teniendo en cuenta que han superado todas las pruebas de evaluación continua. Se centran, por tanto, en los logros de ejecución acometidos durante la asignatura en lugar de en el examen final, lo que les ha permitido asimilar dichos logros y, cerrando el círculo, no percibir el examen final como el logro de ejecución principal. A ello contribuye también el hecho de que, como señalan dos participantes, pueden elegir el bloque de la asignatura del que examinarse:

Yo es que como se ha hecho eso de... por bloques, era como... ibas haciendo bloques y luego en el examen final elegías, si habías aprobado todo, elegías el que más te gustaba. Entonces si has ido a clase, lo has ido haciendo medio bien y luego coges el que mejor se te da... para mí, por lo menos, es un caminito de baldosas amarillas. [...]. (G de GDSC2).

La participante restante (C) se encuentra a medio camino entre la percepción de las participantes en GDSC1 y la de sus compañeros en GDSC2. Señala tanto en el grupo de discusión como en el cuestionario de fin de asignatura que el sistema de evaluación ha tenido una influencia escasa en sus creencias de autoeficacia. Ello se debe a que sí procesa los logros de ejecución que acomete en las pruebas de evaluación continua, si bien la influencia positiva de estos logros se ve mitigada por el peso que el examen final tiene en el sistema de evaluación. Dicho de otro modo, la influencia del examen final no es tan intensa como para impedirle procesar los logros de ejecución que alcanza, como sucedía en el caso de las participantes en GDSC1, aunque sí reduce el impacto positivo que superar las pruebas de evaluación continua ha tenido en sus creencias de autoeficacia, a diferencia de lo que sucedía a sus compañeros en GDSC2.

La participante C es una de las dos estudiantes de GSC2 que escoge la opción “poco influyente (positivamente)” en la pregunta C3 del cuestionario de fin de asignatura (15,4% del total grupal, 8.3.3.12). La otra estudiante, con lengua A italiano, no participa en el grupo de discusión, pero su respuesta a C1.1 parece revelar que también ha percibido la superación de las pruebas de evaluación continua como logros de ejecución (“he logrado finalizar y hacer bien (o por lo menos creo) traducciones especializadas”). No obstante, dichos logros tienen una repercusión limitada en sus creencias de autoeficacia debido, por un lado, al requisito de tener que superar el examen final para superar la asignatura y, por otro, a que debe enfrentarse a este examen individualmente. Ello implica que no podrá colaborar con compañeros con lengua A español o inglés que

le ayuden a paliar las debilidades con las que considera que cuenta al estar traduciendo entre dos lenguas extranjeras (8.3.1.4)¹³⁵:

Me siento contenta porque, aunque no son mis lenguas, he logrado finalizar y hacer bien (o por lo menos creo) traducciones especializadas. [...]. De ahí la inseguridad también de cara al examen, porque es algo que haré sola y no en grupo con españoles o ingleses que pueden ayudarme a expresarme mejor (estudiante de GSC2).

En la tabla que sigue se sintetiza la información presentada hasta el momento con respecto a la influencia que el sistema de evaluación ha ejercido en las creencias de autoeficacia de los estudiantes de GSC1 y GSC2. Posteriormente, interpretaremos dicha información, lo que nos permitirá comprender por qué, a pesar de su similitud, el sistema de evaluación seguido en cada uno de estos dos grupos ha influido de forma diferente en las creencias de autoeficacia de los estudiantes de cada uno de ellos:

	Nº de estudiantes de GSC1 que arrojan información cualitativa	Nº de estudiantes de GSC2 que arrojan información cualitativa
Opción: “bastante influyente (negativamente)”		
Razón: no asimilan los logros de ejecución (evaluación continua)	5 de 5 que escogen esta opción en C3: - GDSC1: 3 - C1.1: 2	Ningún estudiante escoge esta opción
Opción: “muy influyente (positivamente)” o “bastante influyente (positivamente)”.		
Razón: sí asimilan los logros de ejecución (evaluación continua)	2 de 3 que escogen una de estas opciones en C3: - GDSC1: 0 - C1.1: 2	5 de 11 estudiantes que escogen una de estas opciones en C3: - GDSC2: 5 - C1.1: 0
Opción: “poco influyente (positivamente)”		
Razón: Sí asimilan los logros de ejecución (evaluación continua) pero su influencia es limitada debido al examen final	Ningún estudiante escoge esta opción	2 de 2 - GDSC2: 1 - C1.1: 1

Tabla 45. Razones de la influencia del sistema de evaluación adoptado en GSC1 y GSC2 en las creencias de autoeficacia de los estudiantes.

¹³⁵ Habida cuenta de los porcentajes obtenidos en GSC1 y GSC2 y de su triangulación con la información cualitativa obtenida en los grupos de discusión correspondientes y en las preguntas abiertas del cuestionario de fin de asignatura, esta parece ser la única estudiante de GSC1 y GSC2 que considera que enfrentarse a pruebas de evaluación individuales, tras haber trabajado colaborativamente durante TEAB, limita el efecto del sistema de evaluación en sus creencias de autoeficacia. En GI no conocemos la percepción de tres de los cinco estudiantes que se decantan, al igual que esta estudiante de GSC2, por la opción “poco influyente (positivamente)”, por lo que no estamos en disposición de asegurar que no sea la realización individual de los exámenes uno de los motivos de esta respuesta. Indagaremos en este asunto en futuros estudios.

Puesto que en GSC1 y GSC2 se adopta un sistema de evaluación muy similar cuya diferencia radica únicamente en la posibilidad de acceder a Internet en todas las pruebas de evaluación (GSC2) o solo en algunas de ellas (GSC1), podríamos pensar que la influencia tan dispar que el sistema de evaluación ha tenido en las creencias de autoeficacia de los estudiantes de cada uno de estos dos grupos se debe a esta diferencia¹³⁶. Sin embargo, la información cualitativa que han arrojado los grupos de discusión post-asignatura y la pregunta abierta C1.1 del cuestionario de fin de asignatura nos han permitido comprender que la principal razón de esta influencia opuesta se relaciona con el peso que se concede al examen final en el sistema de evaluación (es necesario superarlo para aprobar la asignatura aunque se hayan completado con éxito las cuatro pruebas de evaluación continua) y con el modo en el que los estudiantes perciben dicho examen. En este sentido, encontramos tres tipos de estudiantes: a) aquellos que perciben el examen final como el logro de ejecución principal, lo que les impide procesar los logros de ejecución acometidos en las pruebas de evaluación continua y desarrollar sus creencias de autoeficacia conforme a dichos logros; b) estudiantes que perciben el examen final como una prueba de evaluación más, lo que les ha permitido asimilar la superación de las pruebas de evaluación continua como logros de ejecución y desarrollar sus creencias de autoeficacia; y c) estudiantes que sí procesan los logros de ejecución acometidos en las pruebas de evaluación continua, pero que ven mitigada su influencia positiva debido a la posición que ocupa el examen final en el sistema de evaluación. Cabe aquí recordar que los logros de ejecución no se traducen automáticamente en un incremento de las creencias de autoeficacia, ya que en su procesamiento pueden influir diversas variables, como la dificultad de la tarea, el esfuerzo invertido o el apoyo recibido (Bandura 1997: 81, apartado 3.2.1). A estas variables podemos añadir, habida cuenta de los resultados presentados, la existencia de una prueba de evaluación final que ocupe una posición central en el sistema de evaluación. Esta prueba final puede impedir que los logros de ejecución que corresponden a pruebas de evaluación continua se interpreten como tales o bien puede mitigar la influencia positiva de dichos logros, como ocurre en el caso de varios participantes de GSC1 y GSC2.

Llegados a este punto cabría preguntarse qué factores pueden repercutir en el modo en el que los estudiantes de GSC1 y GSC2 perciben el examen final. Debemos especificar que no hemos obtenido ningún dato por medio de ninguna de las técnicas de investigación aplicadas en nuestro estudio (observación en el aula, encuesta, grupos de discusión) que nos permita arrojar luz sobre este asunto, por lo que deberemos indagar en él en estudios posteriores.

Hasta el momento hemos arrojado luz desde una perspectiva cualitativa a los porcentajes presentados en 8.3.3.12 con respecto a la influencia que el sistema de evaluación adoptado en los tres grupos de TEAB en los que desarrollamos nuestro estudio ha tenido en las creencias de autoeficacia de los estudiantes. También hemos

¹³⁶ El 62,5% de los estudiantes de GSC1 escogen la opción “bastante influyente (negativamente)”; el 84,6% de GSC2 se decanta por “muy influyente (positivamente)” o “bastante influyente (positivamente)”.

analizado por qué el sistema adoptado en GSC1 y el seguido en GSC2 han tenido una influencia diferente en dichas creencias a pesar de su similitud. Antes de cerrar este apartado estimamos apropiado recapitular las principales conclusiones que la información aquí presentada nos ha permitido alcanzar, de modo que los formadores de traductores puedan tenerlas en cuenta a la hora de definir el sistema de evaluación que adoptarán, si lo estiman pertinente y siempre y cuando las políticas universitarias y curriculares lo permitan. Nótese que no es nuestra intención prescribir la adecuación de un sistema de evaluación frente a otro, sino mostrar, a partir de los resultados obtenidos, cómo determinados aspectos de la evaluación pueden repercutir en las creencias de autoeficacia de los estudiantes:

- Un sistema de evaluación continua, basado en la realización de diversas pruebas (parciales) a lo largo de la asignatura, puede favorecer las creencias de autoeficacia de los estudiantes que superan dichas pruebas, ya que los logros de ejecución que alcanzan les permiten tomar consciencia de su autoeficacia real y de la mejora que esta experimenta, como explican varios participantes de GDI.1 y GDI.2. De igual modo, fracasar en las pruebas de evaluación continua puede llevar a aquellos estudiantes con un exceso de confianza en sus capacidades como traductores a disminuir (ajustar) dicha confianza. Todo ello coincide con la percepción tanto de los estudiantes como de los miembros del profesorado que participan en los grupos de discusión celebrados en la primera fase de nuestro estudio empírico (5.2).
- Ahora bien, si el sistema de evaluación combina pruebas de evaluación continua con una prueba de evaluación final de la que depende superar la asignatura y/o a la que corresponde un porcentaje elevado de la calificación total, la situación varía. Ello se debe a que la prueba final puede impedir que algunos estudiantes asimilen los logros de ejecución acometidos en las pruebas de evaluación continua, o bien puede reducir la influencia positiva que la superación de las pruebas parciales puede tener en sus creencias de autoeficacia, como ocurría en el caso de varios estudiantes de GSC1 y GSC2. Es cierto que para otros estudiantes de estos dos grupos la posición que ocupa el examen final en el sistema de evaluación adoptado no ha constituido un obstáculo al desarrollo de sus creencias de autoeficacia. A este respecto conviene aclarar que, dado que no todos los estudiantes de nuestra muestra participan en los grupos de discusión post-asignatura o arrojan información cualitativa sobre el sistema de evaluación en las preguntas abiertas del cuestionario, no pretendemos ni estamos en disposición de comparar a) el porcentaje de estudiantes de GSC1 y GSC2 que no procesan los logros de ejecución parciales a causa del examen final, con b) el porcentaje de los que sí procesan dichos logros pero que ven limitada su influencia a causa del examen final, o c) el porcentaje correspondiente a aquellos que sí asimilan los logros de ejecución parciales a pesar del examen final. Lo que sí estamos en disposición de afirmar es que, como ya adelantaban autores como Benmansour (1999) o Harlen y Deakin-Crick (2002), un sistema de evaluación sumativa donde el examen final ocupa una posición central puede repercutir negativamente en las creencias de autoeficacia de algunos estudiantes.

- Las pruebas de evaluación que acercan a los estudiantes a la realidad profesional pueden favorecer su empoderamiento y sus creencias de autoeficacia como traductores, según su percepción. En este sentido, la inmensa mayoría de los participantes en GDI.1 y GDI.2 sugieren sustituir los exámenes de traducción tradicionales por pruebas de evaluación basadas en la realización de proyectos fuera del aula y en las que los estudiantes tengan acceso a todos los recursos que estimen adecuados, al igual que sucede en otras asignaturas. Si estas pruebas de evaluación van acompañadas, además, de un comentario en el que los estudiantes describan los principales problemas encontrados, indiquen las vías que han seguido para solucionarlos y justifiquen sus decisiones, permitirían evaluar no solo el producto, sino también el proceso y, con ello, capacidades que de otro modo resultaría complicado evaluar, como la capacidad para distinguir fuentes fiables de las que no lo son, la capacidad para justificar decisiones, la capacidad para consultar de forma satisfactoria a expertos en determinadas áreas del saber, etc.

En el apartado que sigue analizaremos la percepción de los participantes en los grupos de discusión post-asignatura sobre la influencia que los criterios de evaluación han ejercido en sus creencias de autoeficacia.

9.2.1.10. Criterios de evaluación

De acuerdo con los resultados presentados en 8.3.3.13, la mayoría de los estudiantes de GI (77,8%, todos a excepción de un estudiante que deja la pregunta en blanco y tres que señalan una influencia nula) y la totalidad de los estudiantes de GSC1 y GSC2 consideran que los criterios de evaluación adoptados en el grupo de TEAB al que pertenecen han influido positivamente y bastante o mucho en sus creencias de autoeficacia. Exploraremos en este apartado algunas de las razones de esta influencia a partir de la percepción de los participantes en los grupos de discusión post-asignatura. No obstante, para facilitar la comprensión e interpretación de dichas razones, resulta pertinente especificar en primer lugar los criterios de evaluación aplicados en cada uno de los tres grupos de TEAB que nos ocupan, el modo en el que se calcula la calificación total en cada prueba de evaluación, así como las condiciones en las que los estudiantes pueden consultar sus pruebas de evaluación corregidas y la calificación obtenida. Esta información, recopilada por medio de la observación en el aula, las entrevistas al profesorado previas al comienzo de la asignatura y de los grupos de discusión post-asignatura (triangulación), se recoge en la tabla que sigue:

	GI	GSC1		GSC2
Profesor	PI	PSC1.2	PSC1.1/PSC2	PSC1.1/PSC2
Criterios	1) Expresión lingüística en inglés. 2) Resolución de problemas de traducción aplicando las estrategias pertinentes.		Los cuatro criterios de la rúbrica empleada por PSC1.1/PSC2: 1) Contenido. 2) Registro, vocabulario, terminología. 3) Encargo de traducción y orientación al tipo textual meta. 4) Expresión formal.	
Calificación total en la prueba de evaluación	Constituye la media de la calificación que arroja cada criterio de evaluación. Calificación sobre 10 puntos.		Constituye la suma del valor o nivel de desempeño (1, 2, 3, 4 o 5) obtenido para cada uno de los cuatro criterios de la rúbrica, siendo la puntuación máxima posible de 20 puntos, que finalmente se transforma en una calificación sobre 10.	
Consulta de la prueba de evaluación corregida	En sesiones de tutoría individualizadas, aunque los estudiantes conocen la calificación de antemano a través de la plataforma de la asignatura.	En clase (última media hora).	A través de la plataforma de la asignatura.	

Tabla 46. Criterios de evaluación, cálculo de la calificación y condiciones de consulta de las pruebas de evaluación en GI, GSC1 y GSC2.

Estamos ahora en disposición de centrarnos en la percepción de los participantes en los grupos de discusión sobre la influencia que la aplicación de los criterios de evaluación anteriores ha tenido en sus creencias de autoeficacia. Comenzaremos con GDI.1 y GDI.2, donde contamos con siete de los trece estudiantes (72,2%) que escogen la opción “bastante influyente (positivamente)” en C3 y con la única estudiante (5,6%) que se decanta por “muy influyente (positivamente)”. Todos ellos, junto con el resto de participantes que no forman parte de nuestro estudio longitudinal, es decir, todos los participantes en GDI.1 y GDI.2 (catorce) explican que esta influencia positiva se debe al hecho de que “haya dos notas” y de que una de ellas “se corresponda con las estrategias de traducción”. De forma más concreta, la existencia de un criterio de evaluación que refleje su capacidad para resolver problemas de traducción aplicando las estrategias pertinentes favorece sus creencias de autoeficacia cuando obtienen una calificación satisfactoria en dicho criterio, ya que esta calificación constituye un logro de ejecución. Más aún, este logro no solo favorece la confianza de los participantes para resolver problemas de traducción, sino de forma más general su confianza como traductores

profesionales, independientemente de que hayan obtenido una calificación inferior (aunque en todos los casos superior a cinco puntos) en el criterio de expresión en inglés¹³⁷. Ello se debe a que consideran que la resolución de problemas es una capacidad propia del traductor que no varía con la combinación lingüística, a diferencia de la expresión lingüística (en este caso, en inglés como lengua extranjera):

Las estrategias de traducción las puedes aplicar a otras asignaturas, de alemán... es algo que no se aplica solo a esa asignatura sino a todo y *a tu valía como traductor* [énfasis nuestro]. Entonces a lo mejor hay personas que flaquean un poco en el inglés pero que tienen una nota alta en estrategias de traducción y eso les ayuda a mejorar su confianza en su capacidad para poder luego insertarse en el mercado laboral [...] (B de GDI.1).

Entra en juego aquí la posibilidad de generalizar las creencias de autoeficacia dentro de la especificidad que las caracteriza (2.2.1). De este modo, como reflejan las palabras de B, el criterio de evaluación referente a la resolución de problemas de traducción puede favorecer, debido a su transversalidad, las creencias de autoeficacia de los estudiantes como traductores, pero no necesariamente como traductores que trabajan hacia el inglés como lengua extranjera, dirección que pueden decidir evitar en su carrera profesional o para la que consideran que pueden mejorar su nivel de inglés con relativa facilidad, por ejemplo, con estancias en el extranjero¹³⁸.

Hay que especificar también que en el caso de todos los participantes la calificación obtenida en este criterio es más elevada que la que arroja el criterio de expresión lingüística y, por tanto, más elevada que la calificación total en la prueba de evaluación parcial (que constituye la media de las dos calificaciones correspondientes a los dos criterios de evaluación). En este sentido, la posibilidad de conocer la calificación obtenida en lo que respecta a la aplicación adecuada de estrategias de traducción parece también repercutir positivamente en la confianza de los participantes como traductores porque les permite apoyarse en dicha calificación y justificar o asimilar que, debido a la dificultad que supone traducir hacia una lengua extranjera, su nota media en la prueba de evaluación sea inferior: “[PI] sabe que nosotros estamos traduciendo a inversa y por un lado tiene en cuenta la traducción y por otro lado pues tu nivel de inglés” (G de GDI.2).

La percepción de los participantes sobre la razón por la que los criterios de evaluación o, de forma más específica, el criterio de evaluación correspondiente a la resolución de problemas mediante la aplicación de estrategias adecuadas influye positivamente en sus

¹³⁷ Nótese que todos los participantes en GDI.1 y GDI.2 traducen hacia el inglés como lengua B/C.

¹³⁸ Nótese que uno de los estudiantes que participó en los grupos de discusión que desarrollamos en la primera fase de nuestro estudio empírico declaraba que sus creencias de autoeficacia habían disminuido a lo largo del Grado en TI porque al finalizar esta titulación detectó que no había alcanzado la competencia comunicativa que esperaba alcanzar en su lengua extranjera. Ello contrasta con la percepción de los participantes en GDI.1 y GDI.2, quienes al final de TEAB parecen conceder mayor importancia a la hora de generar sus creencias de autoeficacia como traductores a la resolución de problemas de traducción. En estudios posteriores indagaremos en el peso que desempeña la capacidad de redacción en una lengua extranjera, entre otras capacidades, así como la confianza que se posee en ella(s) en las creencias de autoeficacia para traducir.

creencias de autoeficacia está en consonancia con la información presentada en el apartado anterior sobre el sistema de evaluación y su repercusión en dichas creencias. Recordemos que la superación de la prueba de evaluación parcial, es decir, la calificación total obtenida en dicha prueba favorecía las creencias de autoeficacia de la mayoría de los participantes de GDI.1 y GDI.2, en tanto que constituía un logro de ejecución. En lo que respecta a los criterios de evaluación, la calificación correspondiente a la aplicación satisfactoria de estrategias de traducción para la resolución de problemas constituye otro logro de ejecución, que, además, como ya se ha expuesto, refleja de forma más precisa que la calificación media la capacidad de los participantes para resolver problemas de traducción. Ello repercute positivamente en su confianza como traductores, no solo por tratarse de una capacidad común a todas las combinaciones lingüísticas y direccionalidades con las que trabajen, sino también porque la calificación correspondiente es más elevada que la media obtenida en la prueba de evaluación, lo que, según explican, asocian con la dificultad que supone traducir hacia una lengua extranjera.

En la tabla que sigue se sintetiza la información cualitativa que hemos recopilado mediante GDI.1 y GDI.2 sobre las razones por las que los criterios de evaluación han repercutido de forma positiva y bastante o mucho en sus creencias de autoeficacia:

	Nº de participantes de GDI.1 y GDI.2
Opción: “bastante influyente (positivamente)”	7 de los 13 que escogen esta opción en C3
Existencia de un criterio de evaluación que refleje la capacidad para resolver problemas de traducción aplicando estrategias adecuadas: <ul style="list-style-type: none"> - La obtención de buena calificación en dicho criterio constituye un logro de ejecución. - Este logro de ejecución favorece las creencias de autoeficacia para resolver problemas de traducción en particular y para traducir profesionalmente en general. - La calificación obtenida en este criterio, cuando es más elevada que la correspondiente a la expresión lingüística en una lengua extranjera, favorece las creencias de autoeficacia para traducir porque permite comprender que la calificación total disminuye por tratarse de traducción hacia la lengua B/C. 	7 (+ 7 que no forman parte del estudio longitudinal)
Opción: “muy influyente (positivamente)”	1 de 1 que escoge esta opción en C3
<i>Ídem.</i>	1

Tabla 47. Razones de la influencia de los criterios de evaluación adoptados en GI en las creencias de autoeficacia de los participantes de GDI.1 y GDI.2.

Conviene especificar que no hemos detectado diferencias en la percepción de los participantes que se decantan por la opción “bastante influyente (positivamente)” y de la participante que escoge “muy influyente (positivamente)” (A de GDI.2). Todos ellos coinciden al exponer las razones mencionadas anteriormente en los grupos de discusión post-asignatura. Habida cuenta de dichas razones, estudiamos la posibilidad de que la participante A de GDI.2 señalase una influencia mayor que el resto porque su calificación en el criterio de resolución de problemas fuese más elevada que la del resto de participantes, lo que podría implicar que el logro de ejecución que ello representa hubiera tenido mayor influencia en sus creencias de autoeficacia. Comprobamos también su calificación media en la prueba de evaluación correspondiente y la calificación obtenida en el criterio referente a la expresión en inglés. Detectamos que, junto con la participante B de GDI.1, A de GDI.2 obtuvo la mayor calificación media (8,125) y la mayor calificación en cada uno de los criterios (7,8 en expresión lingüística y 8,75 en resolución de problemas)¹³⁹. El hecho de que obteniendo exactamente las mismas calificaciones cada una de estas dos participantes señale una influencia positiva de distinta intensidad de los criterios de evaluación en sus creencias de autoeficacia podría tener que ver con la calificación que cada estudiante considera un logro de ejecución de mayor o menor importancia. Asimismo, podría tener que ver con el ajuste de sus creencias de autoeficacia que dicho logro suponga. A modo de ejemplo, un estudiante con un defecto de creencias de autoeficacia (por ejemplo, la participante A de GDI.2) debería incrementar sus creencias de autoeficacia en mayor medida ante un logro de ejecución que un estudiante con equilibrio entre su confianza y sus capacidades (por ejemplo, la participante B de GDI.1). La primera debería ajustar sus creencias de autoeficacia hasta alcanzar el equilibrio entre su confianza y su autoeficacia de acuerdo con el logro de ejecución acometido, mientras que la segunda, que ya parte del equilibrio, desarrollaría su confianza de acuerdo con dicho logro para seguir manteniendo el equilibrio entre confianza y autoeficacia. En cualquier caso, en el incremento de las creencias de autoeficacia no solo influyen los logros de ejecución, sino prácticas y factores tan variados como los que estamos analizando en la presente tesis doctoral, por lo que nos encontramos ante asunto que requiere un análisis profundo y que no abordaremos aquí, sino en estudios posteriores.

Antes de continuar cabe mencionar que no contamos en GDI.1 y GDI.2 con ninguno de los tres estudiantes de GI que consideran que los criterios de evaluación no han ejercido ninguna influencia en sus creencias de autoeficacia (8.3.3.13). Se trata de las dos estudiantes que no superaron el examen parcial, así como del estudiante que obtuvo menos calificación de la que esperaba. Es cierto que, como se expuso en el apartado anterior, consideran que el sistema de evaluación ejerció una influencia negativa en sus creencias de autoeficacia, lo que, habida cuenta de sus respuestas a las preguntas abiertas del cuestionario, parece deberse a su fracaso en el examen parcial, entendido como la no superación de dicho examen o como la obtención de una calificación

¹³⁹ Se presenta en este caso la calificación otorgada por PI y no la media obtenida tras la corrección de las pruebas de evaluación por parte de otro profesor (9.2.1.6). Ello se debe a que es la calificación que otorga PI la que reciben los estudiantes.

inferior a la esperada. En lo que respecta a los criterios de evaluación es posible que señalen una influencia nula en lugar de una influencia negativa en sus creencias de autoeficacia porque no asocian los criterios de evaluación con su fracaso en el examen parcial, que, al constituir una prueba de evaluación, relacionan con el sistema de evaluación. Dichos criterios tampoco han ejercido una influencia positiva en las creencias de autoeficacia de estos tres participantes probablemente porque, a diferencia de los participantes en GDI.1 y GDI.2, no arrojaron ninguna calificación que constituyese un logro de ejecución¹⁴⁰.

Procederemos a continuación a presentar la percepción de los participantes en GDSC2. Dado que GSC1 comparte los criterios de evaluación seguidos en GI y los aplicados en GSC2, podremos así posteriormente analizar la percepción de los participantes en GDSC1 a la luz de la opinión de otros estudiantes que también han compartido los criterios de evaluación correspondientes.

Entre los seis participantes de GDSC2 encontramos cuatro (A, B, D y F) de los diez que escogen la opción “muy influyente (positivamente)” en la pregunta C3 del cuestionario de fin de asignatura y dos (C y E) de los tres que escogen la opción “bastante influyente (positivamente)”. Todos ellos coinciden al afirmar que esta influencia positiva se debe a que se trata de criterios que PSC2 aplica de forma justa y coherente, aclarando, cuando los estudiantes preguntaban, por qué habían obtenido una calificación determinada para cada criterio y por qué determinadas soluciones constituían aciertos o errores: “[L]e preguntabas y PSC2 te dice: “Pues esto pasa por esto y por esto”, tranquilamente, y él sabe todas las razones que ha tenido para hacerlo así” (B de GDSC2). De este modo, gracias a la aplicación clara y coherente de los criterios de evaluación y al *feedback* que PSC2 ofrecía a los participantes sobre las correcciones realizadas según dichos criterios, los participantes podía aprender de sus aciertos y errores, es decir, autorregular su aprendizaje y mejorar su rendimiento posterior, con la mejora de las creencias de autoeficacia que la consecución de logros de ejecución posteriores puede traer consigo.

Conviene recordar que los criterios de evaluación que PSC2 aplica se corresponden con los cuatro criterios que constituyen la rúbrica que este profesor emplea durante TEAB como instrumento de evaluación sumativa (8.3.3.13 y 9.2.1.5). De acuerdo con los resultados presentados en los apartados citados, esta rúbrica ha tenido poca influencia (positiva) en las creencias de autoeficacia de la mayoría de los estudiantes en GSC2 (y GSC1), entre los que se encuentran los participantes en GDSC2 (y GDSC1). Ello parece entrar en contradicción con la influencia que los criterios de evaluación han tenido en las creencias de autoeficacia de los estudiantes de dichos grupos, que señalan en su totalidad que los criterios de evaluación han influido positivamente y bastante o mucho en sus creencias de autoeficacia. Sin embargo, como se explicó en el apartado 8.3.3.13, esta contradicción se resuelve si tenemos en cuenta que al evaluar la repercusión de las

¹⁴⁰ Las dos estudiantes que suspendieron el examen parcial obtuvieron menos de cinco puntos sobre diez en ambos criterios. El estudiante restante sí obtuvo una calificación notable (7,75) en el criterio referente a la aplicación de estrategias de traducción, si bien esperaba una nota más elevada, como hizo saber a PI en el aula.

rúbricas en sus creencias de autoeficacia los estudiantes valoraban este instrumento de evaluación sumativa *per se*, instrumento con el que apenas han tenido contacto y que incluye descriptores entre los que les costaba distinguir (9.2.1.5). Por el contrario, al valorar la influencia de los criterios de evaluación en sus creencias de autoeficacia se centran específicamente en los cuatro criterios que el profesor sigue para calificar sus trabajos, independientemente de que constituyan parte de una rúbrica o no.

Llegados a este punto nos desplazaremos a GDSC1. Si nos centramos en los criterios de evaluación que PSC1.1/PSC2 aplica durante la primera parte de la asignatura comprobamos que las cuatro participantes de GDSC1 coinciden con los participantes de GDSC2 al declarar que este profesor “era [...] coherente” a la hora de aplicar los criterios de evaluación. Este hecho, junto con los comentarios que insertaba en el proyecto de traducción corregido a modo de *feedback* (9.2.1.5), les permitían aprender de sus fallos y sus aciertos, es decir, autorregular su aprendizaje y mejorar su confianza como traductoras.

Por el contrario, explican que PSC1.2, el profesor responsable de la segunda mitad de la asignatura, no les ofrecía *feedback* constructivo sobre la corrección de sus exámenes: no indicaba en el examen ni la respuesta correcta ni la razón de sus fallos y tampoco aclaraba sus dudas sobre la corrección cuando le preguntaban, momento en el que mostraba una actitud “apática” que llevaba a los estudiantes a decidir no plantear sus dudas y/o momento en el que les indicaba que resolvería sus dudas en la clase siguiente, si bien esta aclaración no llegó a producirse (9.2.1.4)¹⁴¹. A esta falta de *feedback* se suma que las cuatro participantes consideran que PSC1.2 “no es coherente corrigiendo” (C de GDSC1), lo que detectaron al comparar sus exámenes con los de otros compañeros en un intento de comprender cuál era la solución adecuada a determinados problemas de traducción y por qué la que habían adoptado no lo era. A diferencia de lo que ocurría con PSC1.1, todo ello les impedía comprender las causas de sus aciertos y sus errores, autorregular su aprendizaje, mejorar su rendimiento y, con ello, sus creencias de autoeficacia.

También hay que señalar que la participante C de GDSC1 menciona en la sesión grupal que los estudiantes conocían los criterios de evaluación desde el comienzo de cada una de las dos partes de la asignatura (a cargo de PSC1.1 y PSC1.2, respectivamente). Cabe citar aquí a Panadero *et al.* (2012: 807), que afirman que los criterios de evaluación “must be clear to the student from the beginning of the learning processes so that the

¹⁴¹ En esta misma línea debemos recordar también que, como se expuso en el apartado citado y como se recoge en la tabla 43, los estudiantes accedieron a la corrección de su examen durante la última media hora de una de las sesiones de clase. Teniendo en cuenta que en GSC1 se encontraban matriculados un total de 22 estudiantes, 30 minutos no parece ser tiempo suficiente para resolver las cuestiones de todos ellos. Quizás la actitud de PSC1.2 a la que se refieren las participantes en GDSC1 se relacione con esta falta de tiempo para atender todas las dudas. Sea cual sea el caso, la falta de *feedback* sobre las correcciones realizadas constituye un obstáculo a la autorregulación del aprendizaje y a la mejora de las creencias de autoeficacia de las participantes, por lo que podría haber resultado pertinente organizar sesiones de tutoría individualizadas en las que poder aclarar las dudas de los estudiantes sobre las correcciones, como sucedía en GI, o bien insertar comentarios explicativos como parte de la corrección, como hacía PSC1.1/PSC2.

students can have clear expectations about what their goals are and plan accordingly”, como también señala Hurtado (2015: 269). A este respecto, aunque C de GDSC1 no profundiza en el efecto que conocer los criterios de evaluación desde el comienzo de la asignatura ha tenido en su aprendizaje y, con ello, en sus creencias de autoeficacia, sus palabras parecen indicar que sí empleó los criterios de evaluación para autorregular su aprendizaje tratando de alcanzar logros de ejecución en las pruebas de evaluación. No obstante, durante la segunda mitad de la asignatura, a cargo de PSC1.2, no pudo procesar los logros de ejecución alcanzados, como también sucedió al resto de participantes, debido a que, como ya se ha expuesto, no comprendían las correcciones a las que condujeron los criterios de evaluación, es decir, debido a la aplicación poco clara de dichos criterios, que no se acompañaron de *feedback* sobre los aciertos y errores señalados¹⁴².

Puesto que PSC1.2 y PI aplicaban los mismos criterios de evaluación, retomaremos aquí la percepción de los participantes en GDI.1 y GDI.2 y la compararemos con la de las cuatro participantes en GDSC1. Recordemos que la totalidad de los participantes en GDI.1 y GDI.2 señalaban que los criterios de evaluación aplicados habían favorecido de forma positiva y bastante o mucho sus creencias de autoeficacia, especialmente porque la calificación correspondiente al criterio referido a la resolución de problemas de traducción, cuando era adecuada o se percibía como tal, constituía un logro de ejecución. Sin embargo, ninguna de las cuatro participantes en GDSC1 menciona esta repercusión positiva. Ello no debe sorprendernos si tenemos en cuenta que no comprenden las correcciones que se han derivado de los criterios de evaluación, lo cual parece impedirles asimilar la calificación obtenida, es decir, percibirla como un logro de ejecución y confiar en la autoeficacia que refleja¹⁴³:

[D]e qué me sirve a mí saber que en esta traducción tengo un ocho, si no sé cuáles han sido los fallos, ni los puntos positivos, ni nada, ¿me entiendes? A mí el *feedback* de los comentarios me sirve mucho más que saber que tengo un ocho, un nueve, un diez, un cinco o un cuatro (C de GDSC1).

Son precisamente tres de las cuatro participantes de GDSC1 las que subrayan en los grupos de discusión post-asignatura la importancia de aprender y no solo de aprobar (9.2.1.9). Este énfasis en el aprendizaje y la repercusión positiva que puede tener en sus creencias de autoeficacia no solo afecta al sistema de evaluación, donde la posición que ocupa el examen final impide a las participantes de GDSC1 procesar la mejora de su autoeficacia y desarrollar sus creencias de autoeficacia (9.2.1.9), sino que también se relaciona con los criterios de evaluación. De este modo, de acuerdo con la información cualitativa presentada, la aplicación clara y coherente de dichos criterios, que han de ir

¹⁴² No debemos confundir la existencia de criterios de evaluación claros, que pueden ayudar a los estudiantes a autorregular su aprendizaje desde el comienzo de la asignatura, con la aplicación poco clara (o poco coherente) de dichos criterios, que impide a los estudiantes comprender las correcciones a las que conducen estos criterios ante la falta de *feedback* al respecto y autorregular su aprendizaje habida cuenta de los fallos y aciertos cometidos en las pruebas de evaluación.

¹⁴³ Nótese que la adopción de un sistema de evaluación donde el examen final ocupa una posición central también constituye un obstáculo que dificulta que las participantes en GDSC1 perciban la calificación obtenida en las pruebas de evaluación continua como logros de ejecución (9.2.1.9).

acompañados de *feedback* sobre las correcciones realizadas, resulta esencial para que puedan comprender en qué se basa la calificación obtenida y asimilar dicha calificación como un logro de ejecución que les permita conocer y confiar en su autoeficacia. Además, la autorregulación del aprendizaje a partir de dichas correcciones puede traer consigo la mejora del rendimiento posterior y la consecución de nuevos logros de ejecución, con la influencia que ello puede tener en las creencias de autoeficacia de acuerdo con la TSC y con los resultados presentados en la investigación doctoral que nos ocupa.

Con respecto a la comparación realizada entre la percepción de los participantes de GDI.1 y GDI.1 y la percepción de las participantes en GDSC1, cabe aclarar antes de continuar que los participantes de GDI.1 y GDI.2 no mencionan explícitamente que la aplicación de los criterios de evaluación se realice de forma clara. No obstante, debemos tener en cuenta que, mientras que, como ya se ha explicado, en GSC1 los estudiantes dispusieron de treinta minutos para consultar su examen y plantear a PSC1.2 posibles dudas, en GI se organizaron sesiones de tutoría individualizadas donde cada estudiante podía consultar las correcciones de su examen y comentarlas con PI, lo que les permitía, como apuntan las palabras de cuatro participantes, comprender dichas correcciones y la calificación a la que habían dado lugar¹⁴⁴. Además, el hecho de que los participantes de GDI.1 y GDI.2 procesen la calificación obtenida en el criterio correspondiente a la resolución de problemas de traducción como un logro de ejecución, a diferencia de lo que sucedía a las participantes de GDSC1, también indica implícitamente que los criterios de evaluación se aplicaban de forma clara y coherente.

La información cualitativa presentada parece indicar que la respuesta de las participantes A, B y D de GDSC1 (aquellas que completan el cuestionario de fin de asignatura) a la pregunta C3, donde escogen la opción “bastante influyente (positivamente)” con respecto a la influencia de los criterios de evaluación en sus creencias de autoeficacia, se refiere a los criterios que seguía PSC1.1/PSC2 y no a los que aplicaba PSC1.2¹⁴⁵. Cabe también la posibilidad de que la aplicación poco clara de los criterios de evaluación por parte de PSC1.2 y la ausencia de *feedback* al respecto haya llevado a las participantes a escoger la opción “bastante influyente (positivamente)” frente a “muy influyente (positivamente)”, que quizás hubieran escogido si evaluaran únicamente los criterios aplicados por PSC1.1. De ser este también el caso de otros estudiantes de GSC1 que no participan en los grupos de discusión, ello explicaría la inversión de porcentajes que se ha producido de GSC1 a

¹⁴⁴ En el apartado 9.2.1.15 se analiza la percepción de los participantes en los grupos de discusión post-asignatura sobre la influencia que las tutorías han tenido en sus creencias de autoeficacia.

¹⁴⁵ Debemos recordar que, como ya se explicó en 8.3.3.13, decidimos incluir en la pregunta C3 del cuestionario de fin de asignatura un solo ítem referente a la influencia de los criterios de evaluación en las creencias de autoeficacia de los estudiantes, a pesar de que éramos conscientes de que en GSC1 cada uno de los dos profesores responsables de este grupo de TEAB aplicaba distintos criterios. Tomamos esta decisión con el fin de no extender el cuestionario (especialmente porque era el segundo que los estudiantes debían completar en la asignatura) y habida cuenta de que los grupos de discusión post-asignatura nos permitirían profundizar en este asunto, como ha sucedido.

GSC2 entre las opciones “bastante influyente (positivamente)” (75% en GSC1 y 23% en GSC2) y “muy influyente (positivamente)” (25% en GSC1 y 77% en GSC2).

En la tabla que sigue se organizan y resumen los principales resultados presentados en este apartado:

	GDI.1 y GDI.2	GDSC2	GDSC1	
Profesor	PI	PSC1.1/PSC2	PSC1.1/ PSC2	PSC1.2
Aplicación clara y coherente de criterios de evaluación	Sí	Sí	Sí	No
Feedback sobre las correcciones	Sí	Sí	Sí	No
La aplicación de los criterios SÍ favorece la autorregulación del aprendizaje (influencia positiva en creencias de autoeficacia)	No se menciona	Sí	Sí	No
La aplicación de los criterios NO favorece la autorregulación del aprendizaje (influencia nula en creencias de autoeficacia)	-	-	-	Sí
La calificación correspondiente al criterio de resolución de problemas de traducción favorece las creencias de autoeficacia	Sí	-	-	No (no procesan los logros de ejecución al no comprender las correcciones a las que conducen los criterios de evaluación)
Nº de participantes que mencionan las razones que resultan de aplicación	14 de 14	6 de 6	4 de 4	

Tabla 48. Percepción de los participantes en los grupos de discusión post-asignatura sobre la influencia de los criterios de evaluación en sus creencias de autoeficacia.

Para cerrar este apartado expondremos las principales conclusiones que la información cualitativa presentada nos ha permitido alcanzar. Sabemos ahora que la aplicación clara y coherente de los criterios de evaluación, que han de ir acompañados de *feedback* sobre las correcciones a las que conducen, resulta esencial para que los estudiantes puedan autorregular su aprendizaje a partir de sus aciertos y errores, mejorar su rendimiento posterior y alcanzar logros de ejecución que les llevan a desarrollar sus creencias de autoeficacia, como sucedía a todos los participantes de GDSC2. Asimismo, la claridad en la aplicación de los criterios de evaluación permite a los estudiantes percibir la calificación correspondiente a cada uno de los criterios, así como la calificación total como logros de ejecución, tal y como ocurría a los participantes de GDI.1 y GDI.2. Por el contrario, si la aplicación de los criterios no se acompaña de información sobre las razones por las que determinadas soluciones son o no adecuadas, pueden impedir tanto la autorregulación del aprendizaje como la asimilación de la calificación alcanzada como un logro de ejecución, tal y como sucede a los participantes de GSC1. Incluso si los criterios de evaluación se dan a conocer a los estudiantes desde el inicio de la asignatura y resultan claros, de modo que puedan utilizarlos para autorregular su aprendizaje y alcanzar logros de ejecución en las pruebas de evaluación, si la puesta en práctica de dichos criterios por parte del profesorado no resulta clara y no permite a los estudiantes comprender el porqué de sus aciertos y sus errores, puede impedir la asimilación de los logros de ejecución que se habían alcanzado gracias a la autorregulación previa del aprendizaje, como parece haber ocurrido a la participante C de GDSC1.

Los resultados presentados apuntan también a que la existencia de un criterio de evaluación que refleja la capacidad de los estudiantes para resolver problemas de traducción, capacidad que los participantes de GDI.1 y GDI.2 consideran transversal a todas las combinaciones lingüísticas y direccionalidades, puede repercutir positivamente en sus creencias de autoeficacia tanto para resolver problemas de traducción en particular como para traducir en general, siempre y cuando obtengan una calificación que consideran satisfactoria en dicho criterio y cuando este se aplique de forma clara, de manera que los estudiantes puedan procesar el logro de ejecución alcanzado.

Ante la repercusión positiva que la claridad y la coherencia en la aplicación de los criterios de evaluación, que implican acompañar las correcciones realizadas de *feedback* constructivo, pueden tener en las creencias de autoeficacia de los estudiantes de acuerdo con la percepción de los participantes en los grupos de discusión post-asignatura, consideramos de gran importancia prestar atención al entorno y a las condiciones en las que los estudiantes pueden acceder a dichas correcciones, comentarlas con el profesorado y recibir *feedback* al respecto. En este sentido, habida cuenta de los resultados presentados, parece resultar de utilidad organizar sesiones de tutoría individualizadas donde el profesorado pueda atender todas las consultas de los estudiantes, así como insertar comentarios explicativos en el TM o, simplemente, resolver las cuestiones de los estudiantes en clase siempre y cuando se planee y se dedique el tiempo necesario para ello.

9.2.1.11. Persuasión verbal

Retomaremos aquí los porcentajes presentados en el apartado 8.3.3.11 referentes a la percepción de los estudiantes de GI, GSC1 y GSC2 sobre la influencia que la persuasión verbal procedente del profesorado ha ejercido en sus creencias de autoeficacia durante TEAB, porcentajes que triangularemos y completaremos con la información cualitativa que han arrojado los grupos de discusión post-asignatura, así como la observación en el aula.

No obstante, antes de detenernos en la percepción de los participantes en GDI.1, GDI.2, GDSC1 y GDSC2 estimamos pertinente recordar en qué consiste la persuasión verbal. Se trata de una de las cuatro fuentes de las creencias de autoeficacia que establece la TSC y se refiere a los comentarios sobre las capacidades de un individuo mediante los que terceros transmiten su confianza en dichas capacidades y pueden ayudar a los individuos en cuestión a confiar en ellas. Por tanto, el fin que se persigue con la persuasión verbal consiste en “convincing people that they have the ability to succeed at a particular task” (Lunenburg 2011: 3). Consideramos que la frontera entre la persuasión verbal y el *feedback* positivo puede parecer difusa. Por ello, es importante aclarar que en lo que respecta a esta investigación, especialmente al análisis y a la interpretación de los resultados recopilados tanto mediante la encuesta, como mediante la observación en el aula y los grupos de discusión, hemos considerado como *feedback* positivo los comentarios que el profesorado proporciona al estudiantado sobre los aspectos positivos de su desempeño en una tarea particular o proyecto de traducción concreto. Por el contrario, hemos considerado como ejemplos de persuasión verbal aquellos otros comentarios mediante los que el profesorado subraya las capacidades de los estudiantes y/o su evolución en un intento de convencerlos de que poseen dichas capacidades. Para ilustrar esta diferencia, presentamos a continuación ejemplos de *feedback* positivo: “habéis hecho un muy buen trabajo”, “buena documentación”, “las traducciones de este segundo encargo son mucho menos literales que las correspondientes al primer encargo”, “buen nivel de inglés” (basado en la prueba de evaluación diagnóstica)¹⁴⁶.

Por su parte, los siguientes comentarios constituyen ejemplos de persuasión verbal: “sois capaces de más de lo que pensáis, tenéis muchas habilidades”, “mira todo lo que has conseguido a lo largo del curso”, “vas por buen camino, vas a poder”, “sé que puedes porque lo has hecho y estoy viendo que puedes”¹⁴⁷.

Ahora bien, aunque la persuasión verbal no versa específicamente sobre el desempeño en un proyecto o actividad concreta (como sí ocurre con el *feedback* positivo), se apoya, tal y como reflejan los comentarios anteriores, en el desempeño que los estudiantes muestran a lo largo de la asignatura, a través del cual el profesorado detecta la

¹⁴⁶ Los ejemplos de *feedback* positivo se han extraído de las fichas de observación.

¹⁴⁷ El primer ejemplo de persuasión verbal procede de PI y se ha extraído de la ficha de observación del 27 de septiembre de 2016. El resto son comentarios que los participantes en los grupos de discusión (más concretamente, en GDI.1 y GDI.2) citan para ejemplificar los comentarios persuasivos que el profesorado (en este caso PI) les proporcionaba.

autoeficacia (o capacidades) de estos. Ello está en consonancia con el hecho de que, como advierten diversos autores (Bandura 1997: 101; Schunk y DiBenedetto 2016: 37), para que la persuasión verbal resulte efectiva debe versar sobre las capacidades reales del sujeto.

Una vez que hemos detallado qué entendemos por persuasión verbal, nos detendremos en la percepción de los participantes en los grupos de discusión post-asignatura sobre la influencia que ha ejercido en sus creencias de autoeficacia durante TEAB.

En GDI.1 y GDI.2 contamos con seis (B, D, E F de GDI.1 y A y B de GDI.2) de los nueve estudiantes que escogieron la opción “bastante influyente (positivamente)” en el cuestionario de fin de asignatura (50%) y con dos (A de GDI.1 y E de GDI.2) de los seis que se decantan por “muy influyente (positivamente)” (33,3%)¹⁴⁸. Todos ellos vuelven a señalar en la sesión grupal en la que participan que la persuasión verbal ha favorecido sus creencias de autoeficacia, influencia positiva que también señalan el resto de participantes, que no forman parte de nuestro estudio longitudinal. No obstante, ninguno de los participantes profundiza en el modo en el que la persuasión verbal ejerce su influencia. Sin embargo, gracias a la TSC sabemos que, como se ha expuesto en párrafos anteriores, los comentarios mediante los que terceros (en este caso el profesorado) muestran su confianza en las capacidades de otros individuos (en este caso, en las capacidades de los estudiantes para traducir) pueden ayudarlos a tomar consciencia de ellas y confiar en ellas.

En este sentido, cuatro participantes (D y E de GDI.1 y B y E de GDI.2) especifican que este tipo de comentarios los ayudan concretamente a confiar en sus capacidades para superar las pruebas de evaluación y, por ende, la asignatura, lo que a su vez los lleva a enfrentarse a estas pruebas con menos nerviosismo. Este estado emocional puede dificultar la utilización adecuada de los recursos internos de los que se dispone, además de percibirse como un indicador de que no se poseen las capacidades necesarias para completar la tarea con éxito (Bandura 1997: 16, 140-141). El siguiente comentario ilustra el efecto positivo que la persuasión verbal ha tenido en las creencias de autoeficacia de estos cuatro participantes al permitirles controlar los estados emocionales negativos que despiertan en ellos las pruebas de evaluación:

PI me dijo que me iba a salir bien [el examen final] porque, por lo que ha visto en mi examen [parcial] y por cómo traduzco y mi nivel de inglés, me va a salir bien. Entonces te tranquiliza un montón y creo que el tranquilizarse ya es un gran paso [risas]. Entonces, yo qué sé, a mí me sirvió mucho en ese sentido (B de GDI.2).

Resulta, además, de gran interés que, como ya adelanta el comentario anterior, tres participantes (B, D y F de GDI.2) especifican que la influencia positiva que la persuasión verbal ha ejercido en sus creencias de autoeficacia durante TEAB ha tenido lugar porque “es realista” (D de GDI.2), es decir, porque versa sobre sus capacidades reales, que PI conocía:

¹⁴⁸ Los tres estudiantes de GI restantes indican no haber recibido comentarios persuasivos durante TEAB (opción “NP”, 16,7%).

[La persuasión verbal] está bien por cómo lo hace PI, porque si a ti de repente te dicen: “Tú puedes”, es como tú puedes pero no lo sabes, pero PI te dice: “Tú puedes porque lo has hecho bien y sé que puedes porque lo has hecho y estoy viendo que puedes”. Entonces al decirte: “Puedes porque lo sé”, no es: “Tú puedes” por darte ánimo (B de GDI.2).

Se cumple así el requisito que establecen los autores anteriormente citados para que la persuasión verbal resulte efectiva: que verse sobre la autoeficacia real del estudiantado, lo que implica que el profesorado ha de conocerla. PI lograba conocer las capacidades de sus estudiantes a través del seguimiento de cada uno de ellos, seguimiento que llevaba a cabo por medio de prácticas como las presentaciones grupales (9.2.1.3), la entrega de rúbricas (9.2.1.5) según el rol desempeñado (9.2.1.2) o las tutorías individualizadas (9.2.1.15). Por añadidura, este seguimiento era parte del o era posible gracias al enfoque de enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiante, así como a los principios del enfoque de *caring teaching* que se aplican en GI. En este sentido, la participante A de GDI.1 se refiere a “la cercanía que PI tiene con nosotros [los estudiantes]” y explica que “PI se sabe nuestros nombres y [...] siempre sabe quién va a qué nivel”.

En cuanto al entorno en el que se produce la persuasión verbal, los seis participantes de GDI.1 y tres (A, B y E) de GDI.2 señalan que ha tenido lugar principalmente en sesiones de tutoría. Esta información coincide con la recogida mediante las fichas de observación, donde solo se detectaron tres comentarios persuasivos por parte de PI en el aula¹⁴⁹. El hecho de que las sesiones de tutoría constituyan el entorno principal en el que PI decide recurrir a la persuasión verbal no debe sorprendernos si tenemos en cuenta que se trata de comentarios que han de ser acordes a la autoeficacia (real) de cada estudiante (o equipo de estudiantes) y con los que se persigue ayudarlos a confiar en dicha autoeficacia, es decir, se trata de comentarios individualizados. A este respecto resulta relevante señalar que los tres estudiantes de GI que escogen en el cuestionario de fin de asignatura la opción “NP” en referencia a la persuasión verbal son los tres estudiantes que señalan en el cuestionario no haber acudido a ninguna tutoría con PI. En tanto que estos tres estudiantes acudieron a las clases en las que PI recurrió a la persuasión verbal, el hecho de que no percibieran este tipo de comentarios como tales podría guardar relación con que se proporcionaron a todos los alumnos de este grupo en su conjunto, si bien podría deberse a otros factores como la falta de atención o al hecho de que se trata únicamente de tres comentarios aislados en cuatro meses de asignatura¹⁵⁰.

Si nos desplazamos a GDSC1, contamos con dos (A y D) de los cuatro estudiantes de GSC1 que escogen en el cuestionario de fin de asignatura la opción “bastante influyente

¹⁴⁹ En la clase del 27 de septiembre de 2016, del 13 de enero de 2017 y del 20 de enero de 2017.

¹⁵⁰ Una posible línea de investigación futura consiste en analizar qué influencia tiene en las creencias de autoeficacia del estudiantado la persuasión verbal que se produce en el aula de forma generalizada, de ejercer algún efecto. Además, sería conveniente explorar si la frecuencia con la que se reciben comentarios persuasivos individualizados repercute en la influencia que ejercen en las creencias de autoeficacia del estudiantado.

(positivamente)” (50%) con respecto a la persuasión verbal, así como con una (B) de los tres estudiantes que se decantan por “muy influyente (positivamente)” (37,5%)¹⁵¹. La participante C no completa el cuestionario de fin de asignatura, si bien también refiere en GDSC1 una influencia positiva de la persuasión verbal. Ahora bien, todas ellas coinciden al afirmar que la persuasión verbal solo procede de PSC1.1/PSC2, pero no así de PSC1.2. Ello parece guardar relación, según B, con la actitud distante que PSC1.2 mantiene con los estudiantes, lo cual coincide con la percepción de sus tres compañeras (A, C y D), que ya habían mencionado con anterioridad la actitud apática de PSC1.2 (9.2.1.4). A la falta de cercanía con el estudiantado, que aleja a este profesor del enfoque del *caring teaching*, se suma el hecho de que adopta un enfoque transmisionista centrado en su figura durante las presentaciones grupales, lo que, a su vez, dificulta el seguimiento de la autoeficacia de cada estudiante (9.2.1.3). Todo ello constituye un obstáculo al cumplimiento del principio fundamental en el que se basa la persuasión verbal: que verse sobre la autoeficacia real de cada estudiante, para lo cual es necesario conocerla.

Si bien GDSC1 no ha arrojado información sobre cómo y cuándo PSC1.1/PSC2 recurría a la persuasión verbal, sí hemos recopilado información cualitativa al respecto en GDSC2. En este grupo de discusión contamos con tres de los ocho estudiantes de GSC2 que escogen la opción “bastante influyente (positivamente)” en el cuestionario de fin de asignatura (61,5%), así como con tres de los cuatro que se decantan por “muy influyente (positivamente)” (30,8%)¹⁵². Todos ellos vuelven a hacer referencia a esta influencia positiva en la sesión grupal y explican que el profesor recurría a esta fuente de la autoeficacia en el aula, concretamente en conversaciones privadas que mantenía con cada estudiante o equipo de estudiantes cuando se paseaba por clase ojeando el trabajo de cada equipo y resolviendo sus dudas. Ello coincide con la información recogida mediante la observación en el aula, donde no se registró ningún comentario público de PSC2 destinado a ayudar a los estudiantes a confiar en sus capacidades como traductores.

Es también importante mencionar que el participante F hace referencia al hablar de la persuasión verbal a la cercanía y amabilidad de PSC2, lo cual trae a colación de nuevo el enfoque de enseñanza-aprendizaje presidido por la cercanía con el estudiante (*caring teaching*). Asimismo, este participante también apunta que la persuasión verbal de PSC1.1/PSC2 era realista, ya que se basaba en el desempeño que los estudiantes habían mostrado hasta el momento: “[T]e hacía ver que hasta ese momento habías podido, así que ibas a poder después también” (F de GDSC2). No debe sorprendernos que PSC1.1/PSC2 conociese la autoeficacia de sus estudiantes si tenemos en cuenta que durante la primera mitad de la asignatura en GSC1 y durante todo el cuatrimestre en GSC2 los estudiantes eran los protagonistas indiscutibles del proceso de enseñanza-aprendizaje, proceso que PSC1.1/PSC2 seguía como acompañante y/o guía a través de Google Drive, proporcionando *feedback* a modo de *scaffolding* cuando lo consideraba

¹⁵¹ El 12,5% restante (un estudiante que no participa en GDSC1) escoge la opción “NP”.

¹⁵² El estudiante restante (7,7%) escoge la opción “NP”.

necesario (9.2.1.4). Asimismo, mientras los estudiantes trabajaban en clase se acercaba a observar su trabajo y dialogar con ellos sobre este, tal y como se comprobó mediante la observación en el aula.

Teniendo en cuenta que todos (en GSC1) o la mayoría de los proyectos de traducción (en GSC2) debían prepararse colaborativamente en la asignatura o en la parte de ella de la que PSC1.1/PSC2 era responsable, podría el lector preguntarse si este profesor conocía la autoeficacia de cada miembro del equipo o solo del equipo en su conjunto. Nótese que la preparación de los proyectos de traducción no se basaba en este caso en un sistema de desempeño y rotación de roles ni culminaba en presentaciones grupales en las que cada estudiante defendiese su trabajo, lo que hubiera podido favorecer el seguimiento de cada estudiante, como sucedía en GI (9.2.1.2 y 9.2.1.3). Sin embargo, la clave de la respuesta a la pregunta planteada reside en que a través de Google Drive PSC1.1/PSC2 podía saber qué estudiante había traducido una parte determinada de la traducción, qué otro había sugerido una alternativa, qué dudas planteaba cada uno, etc., es decir, esta herramienta de trabajo colaborativo permitía a PSC1.1/PSC2 realizar no solo un seguimiento de cada equipo, sino también de cada uno de sus miembros¹⁵³. Por añadidura, como se expuso en 9.2.1.2, los participantes se repartían las partes del TO que cada uno se encargaría de traducir, por lo que de ser este el caso del resto de equipos, el profesor podía observar en clase cómo trabajaba cada miembro, así como las dudas concretas que les surgían al desempeñar su labor. Es cierto que A y D de GDSC1, cuyo grupo de trabajo no funcionó de manera eficaz (9.2.1.1), se quejan de que el profesorado no facilitase el funcionamiento adecuado de cada equipo. Sin embargo, en el caso de PSC1.1/PSC2, ello no implica que no conociera este funcionamiento ineficaz (de hecho, las propias participantes se lo comunicaron, como ellas indican), sino que decidió no intervenir por motivos que desconocemos (probablemente con la intención de que los estudiantes de cada equipo aprendiesen a superar estas dificultades en la colaboración por sí mismos).

Lo que no estamos en disposición de determinar es si PSC1.1/PSC2 dirigía la persuasión verbal a todo un equipo de trabajo y/o a cada estudiante de forma particular. Como parte de la observación en el aula no teníamos acceso a este tipo de comentarios, que se producían en conversaciones privadas, y los participantes tampoco han arrojado información al respecto. Sea como fuere, la persuasión verbal de PSC1.1/PSC2 ha favorecido las creencias de autoeficacia de todos los participantes, así como del resto de estudiantes de GSC1 y GSC2 que dicen haber recibido comentarios de este tipo. En estudios futuros indagaremos en la influencia que la persuasión verbal puede tener en las creencias de autoeficacia de los estudiantes cuando se dirige a cada uno de ellos o al equipo del que forman parte.

En la tabla que sigue se organizan las principales ideas aquí expuestas, que responden a la información cualitativa obtenida por medio de los grupos de discusión post-

¹⁵³ Como la investigadora pudo comprobar como parte de la observación, ya que tenía acceso a los documentos en Google Drive de un equipo de GSC1 y otro de GSC2.

asignatura y la observación en el aula. Tras ello expondremos las principales conclusiones que hemos alcanzado:

	PI	PSC1.2	PSC1.1/PSC2
¿Recurre a la persuasión verbal?	Sí	No	Sí
¿Resulta efectiva (desde la percepción de los participantes)?	Sí	-	Sí
¿Dónde?	Tutorías En el aula	-	En conversaciones en el aula privadas
¿Enfoque centrado en el estudiante?	Sí	No	Sí
¿Relación de cercanía profesorado-estudiantado?	Sí	No	Sí

Tabla 49. Información cualitativa sobre la influencia de la persuasión verbal en las creencias de autoeficacia de los participantes en los grupos de discusión post-asignatura.

La información cualitativa que han arrojado los grupos de discusión post-asignatura nos ha permitido saber que solo PI y PSC1.1/PSC2 recurrían a la persuasión verbal. Por tanto, los porcentajes presentados en 8.3.3.11 para GSC1 se refieren únicamente a la persuasión verbal procedente de PSC1.1. Asimismo, gracias a la información cualitativa que han arrojado los grupos de discusión y a su triangulación con la observación en el aula sabemos ahora que estos dos profesores recurrían a la persuasión verbal de forma realista, es decir, teniendo en cuenta la autoeficacia que sus estudiantes mostraban a lo largo de la asignatura. Parece ser esta la clave de que haya influido positivamente en las creencias de autoeficacia de todos los participantes, así como de todos los estudiantes de GI, GSC1 y GSC2 que indican haber recibido comentarios de este tipo (todos a excepción de un 16,7% en GI, un 12,5% en GSC1 y un 7,7% en GSC2, opción “NP”).

PI y PSC1.1 conocían la autoeficacia de sus estudiantes gracias al enfoque de enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiante que ambos adoptaron, así como a la relación de cercanía que mantenían con los estudiantes, siguiendo los principios del *caring teaching*. De este modo, de acuerdo con los resultados presentados en este apartado y su triangulación con los porcentajes expuestos en 8.3.3.11, estos dos enfoques, íntimamente relacionados entre sí, parecen constituir los dos pilares sobre los que se asienta la persuasión verbal efectiva, lo cual resulta fácil de comprender si tenemos en cuenta que solo en un entorno de enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiante y caracterizado por un clima de confianza entre profesorado y estudiantado puede el primer colectivo realizar comentarios sobre la autoeficacia real de los segundos, que han de conocer, con el fin de ayudarlos a confiar en ella. No es de extrañar, por tanto, que PSC1.2 no recurriera a la persuasión verbal habida cuenta del

enfoque tradicional que adoptaba en el aula, así como a la relación distante que las cuatro participantes en GDSC1 señalan.

En cuanto al entorno en el que PI y PSC2 recurrían a la persuasión verbal, tutorías en el primer caso y conversaciones privadas en el aula en el segundo, cabe destacar que se trata de entornos que favorecen la persuasión verbal individualizada, ya sea a nivel individual o de equipo de trabajo.

9.2.1.12. Introducción teórica a los ámbitos temáticos objeto de la asignatura

De acuerdo con los resultados presentados en 8.3.3.14, la mayoría de los participantes de GI (88,9%), GSC1 (87,5%) y GSC2 (84,6%) consideran que la introducción teórica que precedía a cada bloque temático de la asignatura en GI (traducción técnica, científica, económica y jurídica) o a algunos bloques en GSC1 (traducción técnica, económica y jurídica) y GSC2 (traducción técnica y jurídica) ha repercutido positivamente y bastante o mucho en sus creencias de autoeficacia. Como se recoge en las fichas de observación¹⁵⁴, esta introducción teórica consistía en una presentación que solía correr a cargo del profesorado, excepto en GSC1, donde la introducción al bloque económico corrió a cargo de dos equipos de trabajo. Estas presentaciones se centraban principalmente en las tipologías textuales más frecuentes de cada ámbito, así como en las características generales del discurso especializado correspondiente y en conceptos clave de cada ámbito. Iban seguidas en GI y GSC1 de actividades que los estudiantes realizaban dentro o fuera del aula y que posteriormente ponían en común en el aula. Además, como parte de esta introducción teórica el profesorado facilitó en todos los grupos material de lectura y/o audiovisual adicional.

Antes de profundizar en los resultados que se han recopilado mediante los grupos de discusión es importante aclarar que la introducción teórica a los ámbitos especializados del saber que se llevó a cabo en cada grupo de TEAB no se realizaba con el objetivo de sustituir a la fase de documentación que los estudiantes debían desarrollar para cada proyecto de traducción. Se trata simplemente de un recurso didáctico para ayudar a los estudiantes a familiarizarse con ámbitos especializados que desconocen, desconocimiento que, como se recogió en el apartado 8.3.2, constituye una de las características de TEAB (y de la traducción especializada) que lleva al 67,6%¹⁵⁵ de los estudiantes de nuestra muestra a dudar de sus capacidades para traducir textos especializados¹⁵⁶. Por tanto, podríamos considerar esta introducción teórica como un

¹⁵⁴ Información recopilada en las siguientes fichas de observación:

- GI: 30 de septiembre y 4 de octubre de 2016 (introducción a los bloques técnico y científico), 18 y 21 de octubre de 2016 (bloque económico), 25 y 28 de noviembre y 13 de diciembre de 2016 (bloque jurídico).
- GSC1: 7 de octubre de 2016 (bloque técnico), 18 de noviembre de 2016 (bloque económico) y 21 de diciembre de 2016 (bloque jurídico).
- GSC2: 10 de octubre de 2018 (bloque técnico) y 19 de diciembre de 2016 (bloque jurídico).

¹⁵⁵ Porcentaje válido.

¹⁵⁶ Además, la falta de conocimientos especializados constituye uno de los principales desafíos a los que se enfrentan los traductores al incorporarse al mercado una vez que han finalizado su formación en traducción (Biel 2011: 170).

ejemplo de *scaffolding*, es decir, como un recurso para facilitar el contacto de los estudiantes con áreas temáticas con las que no estaban familiarizados y en las que, tras esta introducción teórica, los estudiantes debían seguir indagando de forma autónoma, documentándose para cada uno de los proyectos de traducción que debían llevar a cabo.

Una vez realizada esta aclaración presentaremos la percepción de los participantes en los grupos de discusión post-asignatura sobre la influencia que la práctica que nos ocupa ha tenido en sus creencias de autoeficacia. Todos los participantes en GDI.1, GDI.2, GDSC1 y GDSC2 consideran que la introducción teórica previa a cada bloque temático ha favorecido sus creencias de autoeficacia de forma positiva y bastante o mucho. Ello coincide con la percepción que aquellos que completan el cuestionario de fin de asignatura indican en la pregunta correspondiente. Más concretamente, en GDI.1 y GDI.2 contamos con siete de los trece estudiantes de GI que se decantan por “bastante influyente (positivamente)” y con una (A de GDI.1) de los dos que escogen “muy influyente (positivamente)”. En GSC1 contamos con tres de los cinco estudiantes que se decantan por “bastante influyente (positivamente)” y en GSC2 con cinco de los nueve que escogen “bastante influyente (positivamente)”, así como con uno (B) de los dos que se decantan por “muy influyente (positivamente)”.

Todos los participantes en los grupos de discusión coinciden al afirmar que la influencia positiva de la introducción teórica que nos ocupa se debe a que “no partías de cero, tenías algo a lo que agarrarte” (A de GDSC2), es decir, “ya no es de repente: «Toma, un texto del que no sabes nada», [sino que] es como que [...] ya empiezas a familiarizarte un poco” (A de GDSC1). Dicho de otro modo, esta introducción teórica permitía a los participantes paliar en parte la falta de conocimientos temáticos con la que se enfrentaban a TEAB, que, como ya hemos indicado, constituía uno de los factores que hacía tambalear sus creencias de autoeficacia al comienzo de la asignatura (8.3.2).

No obstante, tres participantes de GDI.2 (A, E y G) explican que, aunque las presentaciones teóricas que nos ocupan las ayudan a familiarizarse con los ámbitos temáticos con los que debían trabajar, resultaría de mayor utilidad incorporar al plan de estudios del Grado en TI asignaturas optativas en las que pudieran adquirir dichos conocimientos, como ocurría con la antigua Licenciatura en Traducción e Interpretación:

Ayuda a que entiendas las cosas, pero obviamente yo creo que tampoco se puede hacer magia. Tampoco te pueden enseñar todo lo que antes en la licenciatura era una asignatura en una presentación. Se hace lo que se puede pero al final lo que ahí falta, sobre todo en derecho, es una asignatura (G de GDI.2).

Coinciden así con los participantes en los grupos de discusión que organizamos en la primera fase de nuestro estudio empírico, que también señalaban que poder cursar este tipo de asignaturas optativas les permitiría afrontar asignaturas de traducción especializada con más confianza en su autoeficacia para traducir (capítulo 5).

El alcance limitado de la introducción teórica en comparación con el que tendría una asignatura que permitiera adquirir conocimientos especializados parece, por tanto, constituir una de las razones por las que el porcentaje de estudiantes que se decantan por la opción “bastante influyente (positivamente)” es mayor en GI (72,2%), GSC1 (62,5%) y GSC2 (69,2%) que el correspondiente a la opción “muy influyente (positivamente)” (16,7%, 25% y 15,4%, respectivamente) (8.3.3.14).

Cabe también subrayar que, de acuerdo con el comentario anterior, la falta de conocimientos especializados parece ser más acuciante en el ámbito del derecho, lo cual resulta fácil de comprender si tenemos en cuenta la complejidad conceptual consecuencia de las diferencias entre sistemas jurídicos (Borja 2002: par. 5; Way 2016a) o el obscurantismo del lenguaje jurídico (Monzó 2003: 21; Le Poder 2010: 182), así como la reducida experiencia vital de los estudiantes (Borja 2007; Garrido y Martorell 2006: 610; Way 2016b: 1020), que en la mayoría de los casos no han tenido necesidad de emplear un contrato de compraventa o un certificado de matrimonio. Asimismo, cabe destacar que la percepción de los participantes en los grupos de discusión pre- y post-TEAB coincide con autores como Valderrey (2003: 154-156) o Barceló y Delgado (2017), que también identifican la escasa oferta de asignaturas sobre este ámbito que estén realmente adaptadas a las necesidades de traductores en formación. En este sentido, en el caso de que se incorporen al plan de estudios asignaturas optativas como las que solicitan los participantes, es importante tener en cuenta que el conocimiento especializado que necesitan nuestros estudiantes ha de ser operativo y pasivo (Borja 1999; Valderrey 2003: 157; 2011: 86-88) y que para alcanzar dicho conocimiento resulta conveniente adoptar una aproximación comparada al derecho (Soriano 2013, 2016; Haro-Soler 2017b; Prieto Ramos 2014).

En el apartado que sigue nos desplazaremos a GDI.1 y GDI.2 para conocer la percepción de los participantes sobre las razones por las que la sesión de aproximación teórica al concepto de creencias de autoeficacia ha repercutido de un modo u otro en su confianza como traductores.

9.2.1.13. Sesión de aproximación al concepto de creencias de autoeficacia

A modo de recordatorio indicaremos que la sesión de aproximación teórica a las creencias de autoeficacia solo se llevó a cabo en GI. Con esta sesión perseguíamos el objetivo general de que los estudiantes se familiarizaran con el concepto que nos ocupa y conocieran su funcionamiento. Dicho de otro modo, perseguíamos el fin de que tomaran consciencia de las situaciones que pueden darse en función del nivel de confianza que se posea en las capacidades reales (exceso, defecto o equilibrio), reflexionaran sobre los efectos que se pueden derivar de estas situaciones y conocieran algunas de las fuentes a partir de las que se genera dicha confianza (por ejemplo, experiencia directa o análisis objetivo de las propias capacidades). Seguíamos así la recomendación de Atkinson (2014: 8-15), quien expone que resulta fundamental que los estudiantes estén familiarizados con el funcionamiento de las creencias de autoeficacia

para que puedan así comenzar a observar su comportamiento de forma más consciente y ajustar, finalmente y de ser necesario, la confianza que poseen en su autoeficacia.

Esta sesión tuvo una duración de unos treinta minutos y su contenido puede consultarse en la ficha de observación del 27 de septiembre de 2016. Como se puede comprobar en dicha ficha, esta sesión no constituyó una clase magistral donde PI transmitiera la TCS a los estudiantes, sino que estuvo presidida por la interacción y por el debate grupal, tal y como recomienda el autor citado (2014: 10). Asimismo, se acompañó de materiales audiovisuales, como sugieren Atkinson y Crezee (2014). Si bien es cierto que nuestra intención inicial era ampliar esta sesión de aproximación teórica con actividades prácticas, siguiendo el ejemplo de Haro-Soler (2017a), las limitaciones de tiempo de las que disponía PI para alcanzar los objetivos establecidos en la guía docente en tan solo un cuatrimestre nos llevaron a decidir realizar únicamente una introducción teórica a las creencias de autoeficacia.

En cuanto a la influencia que esta sesión tuvo en las creencias de autoeficacia de los estudiantes de GI, de acuerdo con los resultados presentados en 8.3.3.15 algo más de la mitad de los estudiantes (55,5%) escogieron la opción “poco influyente (positivamente)” (44,4%) o “nada influyente” (11,1%), mientras que un 27,8% se decantó por “bastante influyente (positivamente)” y dos estudiantes (11,1%) escogieron la opción “muy influyente (positivamente)”¹⁵⁷. A continuación analizaremos la percepción de los participantes en GDI.1 y GDI.2 sobre las razones por las que la sesión que nos ocupa repercutió en sus creencias de autoeficacia de un modo u otro, lo que nos permitirá arrojar luz a los porcentajes presentados.

En GDI.1 y GDI.2 contamos con tres de los ocho estudiantes que señalan en el cuestionario de fin de asignatura la escasa influencia que esta sesión ha tenido en sus creencias de autoeficacia (B y E de GDI.1 y A de GDI.2). Contamos también con tres de los cinco estudiantes que se decantan por “bastante influyente (positivamente)” (D y F de GDI.1 y E de GDI.2) y con una de los dos que escogen la opción “muy influyente (positivamente)” (A de GDI.1). El resto de participantes no asistieron a clase el día que se celebró la sesión que nos ocupa¹⁵⁸.

Las tres participantes que se decantan por “poco influyente (positivamente)” (B y E de GDI.1 y A de GDI.2) reiteran esta percepción en los grupos de discusión (por ejemplo, “en mí no tuvo efecto prácticamente”, E de GDI.1; o “la verdad es que no es algo que aumentara mucho mi confianza”, A de GDI.2) y explican que esta influencia limitada se debe a que la sesión que nos ocupa no tiene un efecto detectable a corto plazo en las creencias de autoeficacia: “[U]na sesión así, como informativa, no es algo que vaya a arreglar mi confianza de un día para otro” (A de GDI.2). Ello no debe sorprendernos si tenemos en cuenta que, como reconoce Atkinson (2014: 10), conocer el funcionamiento

¹⁵⁷ El 5,6% restante corresponde a una estudiante que no asistió a la sesión (opción “NP”).

¹⁵⁸ De los participantes que no estaban presentes el día que tuvo lugar la sesión que nos ocupa, solo B de GDI.2 forma parte de nuestro estudio longitudinal. Es la estudiante que escoge en C3 la opción “NP” (9.3.3.15).

de las creencias de autoeficacia no da lugar a un cambio inmediato en dichas creencias, pero sí constituye un requisito indispensable para que los estudiantes puedan modificar la confianza que poseen en sus capacidades reales, de ser necesario, al comenzar a observar su conducta de forma más consciente, siendo este el objetivo que perseguíamos con la sesión que nos ocupa, como hemos explicado en párrafos anteriores.

Las tres participantes que consideran que esta sesión ha influido bastante positivamente en sus creencias de autoeficacia (D y F de GDI.1 y E de GDI.2) también identifican como limitación de esta sesión que “[la falta de confianza] no es algo que se arregle con una clase de dos horas, está claro que no, es una cosa de fondo” (D de GDI.1). En consecuencia, este parece constituir el motivo por el que estas participantes se decantan por “bastante influyente (positivamente)” en lugar de por “muy influyente (positivamente)” en C3 con respecto a la influencia que la sesión que nos ocupa tuvo en su confianza como traductoras. Ahora bien, a pesar del efecto imperceptible a corto plazo de esta sesión, estas tres participantes, junto con la estudiante que se decanta por “muy influyente (positivamente)” (A de GDI.1), explican que la sesión que nos ocupa les “sirvió porque fue muy positiva, muy diferente” (F de GDI.1).

Por un lado, consideran que es una sesión diferente porque supone “salirse un poco del guion de: «Voy a dar el bloque económico, y voy a dar el bloque jurídico y ya está»” (D de GDI.1). En otras palabras, se trata de una sesión que no se centra en los contenidos o competencias que se consideran propias de una asignatura de traducción (especializada), sino donde el énfasis se desplaza al plano personal y emocional de los estudiantes, más concretamente a las creencias de autoeficacia que poseen y a los efectos que ello trae consigo. Por otro lado, consideran que es una sesión con un enfoque positivo porque les recuerda “que vas a poder hacerlo si te esfuerzas” (A de GDI.1), lo que se aleja de su experiencia en otras asignaturas donde “hay profesores [...] que siempre se centran en lo negativo” (F de GDI.1).

Las participantes que señalaban una influencia limitada de esta sesión en sus creencias de autoeficacia (B y E de GDI.1 y A de GDI.2) coinciden en este punto con las cuatro participantes que refieren una influencia positiva de mayor intensidad y reconocen y agradecen el carácter diferente y el enfoque positivo de esta sesión, que contrasta con los comentarios con los que otros profesores disminuyen su confianza a la hora de incorporarse como traductores al mercado laboral: “[H]ay como vosotros a patadas, no vais a encontrar nada...” (E de GDI.1). Por tanto, parece ser este enfoque el motivo por el que B y E de GDI.1, junto con A de GDI.2, indican que la sesión que nos ocupa ha tenido una influencia limitada, en lugar de nula, en sus creencias de autoeficacia, si bien, a diferencia del resto de participantes, no llega a ser un motivo de peso suficiente como para que consideren que la influencia de la sesión sea de mayor intensidad.

De acuerdo con la participante F de GDI.1, el enfoque positivo y el carácter diferente de la sesión que nos ocupa “muestra que [PI] se interesa por los alumnos”. En esta misma línea, la participante A de GDI.1 subraya la empatía que PI transmitió a través de esta

sesión: “A mí eso me gusta mucho que lo hagan los profesores. Que se pongan en tu lugar, eso a mí me gusta mucho, la verdad”¹⁵⁹. Todo ello guarda una estrecha relación con el enfoque de *caring teaching* que ya hemos mencionado en la presente investigación. Recordemos que en este enfoque de enseñanza-aprendizaje se presta especial atención al plano moral y emocional, y no exclusivamente al técnico o metodológico (Gholami y Tirri 2012: 2), como las participantes en GDI.1 y GDI.2 reconocen que sucede en la sesión que nos ocupa. Esta atención responde al hecho de que en este enfoque el profesorado percibe al estudiante y se interesa por él “as a whole person, not just as a student” (Isenbarger y Zembylas 2006: 121). Además, 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 y para lo que recurre al respeto y a la confianza mutua (Gholami y Tirri 2012; NEA s.f.). Por ello, en este enfoque no caben comentarios del profesorado que, en lugar de animar al estudiante a alcanzar sus metas, destruyan su confianza para hacerlo.

De acuerdo con todo lo anterior, los grupos de discusión post-asignatura nos han permitido comprender que una de las razones de la influencia positiva (ya sea poca, bastante o mucha) que la sesión que nos ocupa ha tenido en las creencias de autoeficacia de las participantes que asistieron a clase el día en el que tuvo lugar se relaciona con el hecho de que les permitió comprobar que PI adoptaría en TEAB un enfoque centrado en el estudiantado y presidido por la cercanía con este colectivo, lo cual facilita la creación de un entorno propicio para el desarrollo de las creencias de autoeficacia. Tal y como se ha expuesto en apartados anteriores y como se expondrá en 9.2.1.15, solo en un entorno de enseñanza-aprendizaje donde el profesorado conozca la autoeficacia de sus estudiantes y donde impere la confianza y la cercanía entre los dos colectivos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje se sentirá el estudiantado dispuesto y cómodo a la hora de plantear dudas (9.2.1.4 y 9.2.1.10), decidirá acudir a tutorías individualizadas (9.2.1.15) o podrá el profesorado recurrir a la persuasión verbal de forma realista (9.2.1.11), con la repercusión positiva que todo ello puede tener en las creencias de autoeficacia del estudiantado de acuerdo con los resultados alcanzados en los apartados citados.

No obstante, el efecto a largo plazo de esta sesión (a diferencia de lo que ocurre, por ejemplo, con la obtención de una calificación satisfactoria en las pruebas de evaluación) constituye una limitación a la influencia positiva que ejerce en las creencias de autoeficacia de las participantes en GDI.1 y GDI.2 que acudieron a ella. Esta es la razón por la que, a pesar del enfoque adoptado, tres participantes escogen la opción “poco

¹⁵⁹ Nótese que, aunque la mayoría de los estudios se centran en el componente afectivo de la empatía (Kokkinos y Kipritsi 2012: 44), esta también incluye componentes cognitivos que permiten inferir los estados mentales de terceros, como sus intenciones o sus creencias (McAlinden 2014: 71; Feshbach y Feshbach 2009: 88). En este sentido, resulta esencial que el profesorado recurra a la empatía para poder detectar la situación en la que se encuentra cada estudiante según sus creencias de autoeficacia (exceso, defecto o nivel acorde de confianza en las propias capacidades), así como para poder intervenir al respecto. En este sentido, uno de los participantes de los grupos de discusión organizados en la primera fase de nuestro estudio empírico subrayaba que solo los profesores con empatía son capaces de ayudar a los estudiantes a desarrollar creencias de autoeficacia realistas (5.2).

influyente (positivamente)”. Es también la razón por la que otras tres participantes consideran que la sesión que nos ocupa ha influido bastante en lugar de mucho (y de forma positiva) en sus creencias de autoeficacia, aunque para estas participantes, a diferencia de las tres que señalan una influencia limitada, el enfoque adoptado adquiere más importancia que la limitación indicada. La participante que se decanta por “Muy influyente (positivamente)” no hace referencia al efecto a largo plazo de esta sesión, por lo que en su caso parece primar el peso que concede al enfoque de enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiante que se desprende de esta sesión. No contamos con los dos estudiantes que consideran que esta sesión no ha ejercido ninguna influencia en sus creencias de autoeficacia, si bien podríamos pensar, de acuerdo con la información aquí presentada, que su percepción se relaciona con el efecto imperceptible a corto plazo de esta sesión.

9.2.1.14. Experiencia de egresados

Tras la sesión de aproximación a las creencias de autoeficacia, PI compartió con los estudiantes de GI la experiencia de egresados de la FTI que se han incorporado de forma satisfactoria al mercado laboral. Para ello, recurrió a una presentación de PowerPoint donde proyectó la foto de cada egresado, previa autorización de los implicados, junto con los datos más relevantes de su experiencia profesional¹⁶⁰. Con ello perseguíamos poner en práctica el aprendizaje vicario (Bandura 1987, 1986, 1997) como fuente de las creencias de autoeficacia, es decir, pretendíamos que los estudiantes se identificasen con los egresados y percibieran los logros de ejecución de estos (incorporación satisfactoria al mercado laboral) como posibles logros futuros propios. Seleccionamos, además, egresados con perfiles profesionales distintos, es decir, que representarían distintas salidas laborales a las que puede conducir la Licenciatura o el Grado en Traducción e Interpretación.

Según los resultados presentados en 8.3.3.16, conocer la experiencia de egresados ha influido positivamente y bastante (61,1%) o mucho (11,1%) en las creencias de autoeficacia del 72,2% de los estudiantes de GI, según la percepción de este colectivo, mientras que un 11,1% de los estudiantes considera que esta práctica apenas ha repercutido en sus creencias de autoeficacia. El 5,6% restante corresponde a una estudiante (la participante B de GDI.2) que no asistió a la clase correspondiente.

Los comentarios de los participantes en GDI.1 y GDI.2 nos han permitido comprender algunas de las razones sobre las que se apoyan los porcentajes presentados. Concretamente, contamos en estos grupos de discusión con cinco (A, B, D y F de GDI.1 y E de GDI.2) de los once estudiantes que se decantan por la opción “bastante influyente (positivamente)” y con uno (A de GDI.2) los dos que escogen “muy influyente (positivamente)”. Todos ellos coinciden al afirmar que conocer la experiencia de egresados ha repercutido positivamente y bastante o mucho en sus creencias de autoeficacia para incorporarse al mercado laboral porque se identifican con ellos, es decir, porque los perciben como modelos y, por tanto, interpretan los logros de los

¹⁶⁰ Véase la ficha de observación del 27 de septiembre de 2016.

egresados (incorporación satisfactoria al mercado laboral) como posibles logros futuros propios: “A mí también [me ayudó a ganar confianza] porque si otros [estudiantes] lo han conseguido, ¿por qué no lo voy a conseguir yo?” (E de GDI.2).

Además, cuatro de estos seis participantes declaran que esta práctica ha repercutido positivamente en sus creencias de autoeficacia para incorporarse con éxito al mercado laboral porque han comprobado que la titulación que están cursando los habilita para un amplio abanico de salidas laborales: “[C]laro, es que había muchas situaciones y decías: “Este ha salido y este ha salido”, y eran situaciones muy distintas, entonces yo creo que ayudaba” (D de GDI.1).

Aunque la mayoría de los participantes (y de estudiantes en GI) consideran que conocer la trayectoria profesional de egresados repercute positivamente y bastante o mucho en sus creencias de autoeficacia, contamos también entre los participantes en los grupos de discusión post-asignatura con una de los tres estudiantes de GI que señalan una influencia limitada de esta práctica en sus creencias de autoeficacia (opción “poco influyente (positivamente)”). Se trata de la participante E de GDI.1, que no llega a percibir los logros de los egresados como futuros logros de ejecución propios puesto que considera que la trayectoria profesional depende de cada persona: “[T]odo depende de ti, [...] a alguien le puede salir mal o a ti [te] puede salir mejor, es que depende de cada persona” (E de GDI.1). Este podría ser también el caso de los dos estudiantes restantes de GI que indican en el cuestionario de fin de asignatura que conocer la experiencia de egresados apenas ha influido en sus creencias de autoeficacia.

A modo de recapitulación y de cierre de este apartado, recogemos en la tabla que sigue los principales resultados aquí expuestos:

	Nº de participantes de GDI.1 y GDI.2
Opción: “muy influyente (positivamente)” o “bastante influyente (positivamente)”	“Muy influyente (positivamente): 1 de 2 que escogen esta opción en C3 “Bastante influyente (positivamente): 5 de 11 que escogen esta opción en C3
Los participantes perciben los logros de ejecución de los egresados como posibles logros futuros propios.	6
La formación que están recibiendo habilita para ejercer una amplia gama de salidas laborales.	4
Opción: “poco influyente (positivamente)”	1 de 3 que escoge esta opción en C3
Los logros de ejecución del modelo no se perciben como posibles logros futuros propios.	1

Tabla 50. Razones por las que conocer la experiencia profesional de egresados repercute (o no) en las creencias de autoeficacia de los participantes de GDI.1 y GDI.2.

En el apartado que sigue presentaremos la percepción de los estudiantes en GDI.1, GDI.2, GDSC1 y GDSC2 sobre las razones por las que la asistencia a tutoría ha repercutido de un modo u otro en sus creencias de autoeficacia.

9.2.1.15. Tutorías

De acuerdo con los resultados presentados en 8.3.3.17, la mayoría de los estudiantes de GI (83,3%, todos a excepción de tres) acuden a tutoría y todos los que lo hacen señalan que ello ha influido de forma positiva y bastante (61,1%) o mucho (22,2%) en sus creencias de autoeficacia. El elevado porcentaje de asistencia a tutoría obtenido en GI contrasta con el correspondiente a GSC1, donde ningún estudiante acude a tutoría, así como con el obtenido para GSC2, donde el 69,2% de los estudiantes tampoco lo hace. Aun así, los tres estudiantes de GSC2 que sí acuden a tutoría (23,1%) señalan que estas sesiones han influido bastante y de forma positiva en sus creencias de autoeficacia¹⁶¹.

En este apartado profundizaremos en algunas de las razones por las que la asistencia a tutoría ha ejercido una influencia positiva en las creencias de autoeficacia de los estudiantes de GI y GSC2 que han acudido a este tipo de reuniones con el profesorado. También indagaremos en las razones por las que un elevado porcentaje de estudiantes de GI acuden a tutoría, frente al reducido porcentaje de estudiantes que lo hacen en GSC2 y frente al porcentaje nulo correspondiente a GSC1. Arrojaremos luz a estos aspectos a partir de la percepción de los participantes en los grupos de discusión post-asignatura, que acompañaremos de la información recabada mediante la observación en el aula.

Cabe especificar que, como se expuso en 8.3.3.17, no disponemos de datos sobre la frecuencia con la que cada estudiante de GI y GSC2 acude a tutoría, si bien a través de los grupos de discusión organizados sí hemos podido conocer la frecuencia con la que lo hace cada participante, como expondremos a continuación.

Todos los participantes en GDI.1 y GDI.2 acuden a tutoría. Entre ellos, contamos con con siete (A, B, D, E y F de GDI.1; B y E de GDI.2) de los once estudiantes de GI que se decantan en el cuestionario de fin de asignatura por la opción “bastante influyente (positivamente)” con respecto a las tutorías. Contamos igualmente con una (A de GDI.2) de los cuatro estudiantes que se decantan en el cuestionario de fin de asignatura por la opción “muy influyente (positivamente)”. El resto de participantes que no forman parte de nuestro estudio longitudinal también declaran en GDI.1 o GDI.2 que las tutorías han repercutido positivamente en sus creencias de autoeficacia.

Tal y como indican en la sesión grupal en la que participan, todos los participantes de GDI.1 y GDI.2 acuden a tutoría para consultar las correcciones de su examen parcial. Además, tres de ellos acuden en una segunda ocasión para plantear dudas sobre los proyectos de traducción que han trabajado durante la asignatura o para recibir *feedback* sobre proyectos en desarrollo (A de GDI.1; D y E de GDI.2), como detallaremos en los

¹⁶¹ El estudiante de GSC2 restante (7,7%) deja la pregunta en blanco.

párrafos que siguen¹⁶². Antes de ello, debemos recordar que en GI se organizaron sesiones de tutoría individualizadas donde los estudiantes podían consultar su examen parcial y comentar con PI las correcciones que este profesor había realizado. Se trataba de sesiones voluntarias a las que los estudiantes acudían conociendo de antemano su calificación, que PI publicaba a través de la plataforma virtual de la asignatura (9.2.1.10). Como especifican tres participantes de GDI.1 (A, D y F) y una de GDI.2 (A), al acceder a su examen en tutoría y comentar sus aciertos y errores con PI comprendieron las correcciones que este profesor había incluido en sus exámenes, así como la calificación resultante. La participante D de GDI.1, por ejemplo, señala que detectó que su calificación era resultado de “pequeños errores que al final se van acumulando, pero que el texto estaba bien”. Como se expuso en el apartado 9.2.1.10, comprender las correcciones que PI incluyó en la prueba de evaluación parcial permitió a los participantes en GDI.1 y GDI.2 procesar como un logro de ejecución la calificación que habían obtenido, especialmente la correspondiente al criterio de evaluación referente a la resolución adecuada de problemas, con el efecto positivo que ello tuvo en sus creencias de autoeficacia.

Además, dos participantes de GDI.1 (A y D) subrayan que en estas sesiones de revisión del examen parcial PI “ha incidido en lo positivo, [...] nunca se ha centrado en lo negativo”, lo cual les “ayuda a aumentar la confianza” (D de GDI.1). Cabe aquí recordar la percepción del profesorado que participó en uno de los grupos de discusión que organizamos en la primera fase de nuestro estudio empírico, donde todos los profesores participantes coincidían al afirmar que adoptar un enfoque de enseñanza-aprendizaje centrado en el reconocimiento de las soluciones adecuadas resulta fundamental para ayudar a los estudiantes a confiar en sus capacidades como traductores. Tal y como también expone Atkinson (2014: 14), la adopción de este enfoque no implica proporcionar *feedback* positivo sin razón alguna, sino acompañar la identificación de errores de un análisis de sus causas y de vías de mejora, así como del elogio a las soluciones adecuadas. Podemos así impedir que los estudiantes interpreten su desempeño como un fracaso a causa de los errores cometidos, especialmente cuando aún no han desarrollado creencias de autoeficacia sólidas (Bandura 1997: 80) y cuando se trata de errores propios del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Más aún, como especifican los seis participantes de GDI.1 y tres de GDI.2 (A, B y E), las sesiones de tutoría (de revisión del examen parcial) constituyen el entorno en el que PI recurre a la persuasión verbal, con la repercusión positiva que este tipo de comentarios ha tenido en las creencias de autoeficacia de los participantes (9.2.1.11), así

¹⁶² Con el fin de tratar de determinar la frecuencia con la que los estudiantes de GI y GSC2 acudieron a tutoría, preguntamos al profesorado si conocían esta información. PSC2 nos indicó que ningún estudiante había acudido a tutoría en más de una ocasión. PI señaló que varios estudiantes habían acudido en más de una ocasión, si bien no pudimos determinar de qué estudiantes se trataba ni el número de ocasiones que asistieron a tutoría. De lo que no cabía duda era de que todos los estudiantes de GI, a excepción de tres, acudieron a tutoría para consultar la corrección de su examen parcial. Por tanto, no solo todos los participantes en GDI.1 y GDI.2, sino el resto de estudiantes de GI que indican en el cuestionario de fin de asignatura que acuden a tutoría lo hacen en, al menos, una ocasión para consultar la corrección de su examen parcial.

como en las creencias de autoeficacia de todos los estudiantes de GI que dicen haberlos recibido (8.3.3.11).

Además de acudir a las sesiones de tutoría para consultar la corrección del examen parcial, una participante de GDI.1 (A) y dos de GDI.2 (D y E) acuden a tutoría por segunda vez con el fin de resolver dudas sobre los proyectos de traducción que se han presentado en el aula hasta ese momento. Como indica la participante D, la resolución de las dudas planteadas ha favorecido su aprendizaje y, con ello, sus creencias de autoeficacia:

D (de GDI.1): Y yo hace una semana fui a tutoría con PI, porque me surgieron dudas y me las solucionó todas en cinco minutos y todo me pareció maravilloso de nuevo porque, de repente, tenía todas las cosas claras. [...]. Y para mí ha sido una cosa muy, muy importante, le he sacado mucho provecho [...].

M: ¿Te ha ayudado a sentirte con más confianza como traductora, o no?

D: Sí, sí, muchísimo.

La participante A de GDI.1 también señala que, en las dos tutorías a las que ha acudido, PI “[I]e va dando consejos sobre lo que estaba haciendo”, es decir, le proporcionaba *feedback* constructivo sobre los proyectos de traducción que se encontraba desarrollando. Esta información la ayuda a mejorar su autoeficacia y su rendimiento y, con ello, sus creencias de autoeficacia.

Habida cuenta de todo lo expuesto hasta el momento, en GI las sesiones de tutoría ofrecían un tiempo y un espacio en los que PI proporcionaba a los estudiantes atención personalizada. En la tabla que sigue se sintetiza la información cualitativa que han arrojado los grupos de discusión sobre el modo concreto en el que se materializa esta atención personalizada, que ha favorecido las creencias de autoeficacia de los participantes de forma positiva y bastante o mucho:

Formas en las que se materializa la atención personalizada en tutorías, que ha repercutido positivamente en las creencias de autoeficacia de los participantes	Nº de participantes en GDI.1 (6) y GDI.2 (8) que las mencionan y que señalan su influencia positiva
Consulta y comprensión de las correcciones realizadas en el examen parcial	4 especifican que tiene lugar en tutoría 14 señalan su influencia positiva (9.2.1.10)
<i>Feedback</i> positivo sobre el desempeño en el examen parcial	2 señalan que tiene lugar en tutorías y que su influencia es positiva
Persuasión verbal	9 especifican que tiene lugar en tutoría 14 señalan su influencia positiva (9.2.1.11)
Resolución de dudas	3 señalan que tiene lugar en tutorías y que su influencia es positiva

<i>Feedback</i> constructivo sobre proyectos de traducción en desarrollo	1 señalan que tiene lugar en tutorías y que su influencia es positiva
--	---

Tabla 51. Influencia de las tutorías en las creencias de autoeficacia de los participantes en GDI.1 y GDI.2.

Conviene señalar que no se han detectado diferencias en las razones que alega la participante A de GDI.2, que se decanta en el cuestionario de fin de asignatura por la opción “muy influyente (positivamente)”, y las razones a las que hacen referencia los participantes que escogen “bastante influyente (positivamente)”. Podríamos pensar que la intensidad de la influencia de las sesiones de tutoría en las creencias de autoeficacia de los participantes guarda relación con la frecuencia de asistencia a tutoría. Sin embargo, A de GDI.2 (“muy influyente (positivamente)”) ha acudido a tutoría en una sola ocasión, mientras que dos participantes que escogen “bastante influyente (positivamente)” acuden en dos ocasiones (A de GDI.1 y E de GDI.2). Esta diferencia de intensidad podría también guardar relación con el contenido concreto de las tutorías, por ejemplo, con los comentarios persuasivos recibidos, o incluso con la duración de la sesión o sesiones. Nos encontramos aquí con una línea de investigación en la que convendría profundizar en el futuro¹⁶³.

Puesto que en GSC1 ningún estudiante acude a tutoría, nos desplazaremos a continuación a GDSC2 para conocer la percepción del único participante de este grupo de discusión que lo hace. Se trata del participante F, uno de los tres estudiante de GSC2 que se decantan por “bastante influyente (positivamente)” en C3. El participante F explica que solo acudió a tutoría en una ocasión, cuando planteó a PSC2 varias dudas sobre los proyectos que habían preparado hasta el momento. La resolución de dichas dudas favoreció su aprendizaje y, con ello, sus creencias de autoeficacia. Coincide así con varios de los participantes de GDI.1 y GDI.2 que, como ya se ha explicado, también identifican la resolución de dudas como una de las razones por las que acudir a tutoría les ha ayudado a confiar en sus capacidades como traductores.

Aunque los cinco participantes restantes no acuden a tutoría, han arrojado información que nos permite comprender el porqué de ello. Según explican, no era necesario acudir a tutoría con PSC.1/PSC2 porque a través de Google Drive este profesor guiaba el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, proporcionando *feedback* (9.2.1.4), además de responder a las dudas que los estudiantes le planteaban: [T]eníamos al profesor veinticuatro horas siete días a la semana por Google Drive. [...]. No necesitabas una tutoría, al final él mismo se metía y te respondía a ciertas cosas. Leía toda la conversación de Google Drive [...] (A).

¹⁶³ Nótese que no se pudo llevar a cabo la observación de las tutorías por la disponibilidad horaria de la investigadora, que además de observar la docencia en el aula en los tres grupos de TEAB en los que desarrollamos nuestro estudio, debía impartir su propia docencia como parte del Contrato de Formación de Profesorado (FPU) del que ha disfrutado desde 2014. En futuros estudios destinados a profundizar en la influencia de las tutorías en las creencias de autoeficacia del estudiantado convendría hacerlo.

Debemos también tener en cuenta que, tal y como se expuso en 9.2.1.10, con PSC1.1/PSC2 los estudiantes consultan a través de la plataforma de la asignatura las correcciones que este profesor ha insertado en los proyectos de evaluación. En dichos proyectos inserta comentarios explicativos sobre las correcciones realizadas y si surgía alguna duda la resolvía en el aula o a través de la plataforma, todo lo cual permitía a los estudiantes autorregular su aprendizaje y desarrollar sus creencias de autoeficacia (9.2.1.10). Por tanto, no parece tampoco necesario que los estudiantes de GSC2 (y GSC1, primera parte de la asignatura) acudan a tutoría con PSC1.1/PSC2 para comprender las correcciones incluidas en sus proyectos de evaluación, como sí hacían la mayoría de estudiantes de GI.

Cabe en este momento preguntarse por qué ningún estudiante de GSC1 (y GDSC1) acude a tutoría. Recordemos que son dos los profesores responsables de este grupo de TEAB (PSC1.1/PSC2 y PSC1.2). En los párrafos anteriores se han expuesto las razones por las que puede no resultar necesario acudir a tutoría con PSC1.1/PSC2 (interacción profesor-estudiantes a través de Google Drive; consulta y comprensión de las correcciones realizadas en las pruebas de evaluación a través de la plataforma de la asignatura o en el aula). Sin embargo, con respecto a PSC1.2 es importante recordar que las participantes en GDSC1 coinciden al afirmar que no comprendían las correcciones que este profesor incluía en sus exámenes parciales, correcciones a las que accedían durante los últimos treinta minutos de una clase (9.2.1.10). A pesar de que esta falta de comprensión les impidió autorregular su aprendizaje y asimilar la calificación obtenida como un logro de ejecución, ninguna de las participantes, ni ningún otro estudiante de GDSC1 acudió a tutoría para profundizar en las razones de dichas correcciones. De acuerdo con los comentarios de las participantes en GDSC1, consideramos que ello guarda relación principalmente con la actitud “apática” de PSC1.2 a la que se refieren las cuatro participantes. Como se expuso en 9.2.1.10, esta actitud llevó a tres de ellas a decidir no plantear todas las dudas que tenían sobre la corrección de su examen parcial. Esta actitud contrasta con la que mostraban PI y PSC1.1/PSC2. Como indican dos participantes de GDI.1, PI era cercano a los estudiantes y no solo conocía sus nombres, sino también la autoeficacia de cada uno de ellos. De igual forma, como señala F de GDSC2, PSC1.1/PSC2 “siempre era muy amable” y “si tenías alguna duda y se la preguntabas individualmente siempre iba con una sonrisa”¹⁶⁴.

De acuerdo con lo expuesto hasta el momento, podemos extraer las siguientes conclusiones. Una de las razones del elevado porcentaje de estudiantes que acuden a tutoría con PI frente al reducido (GSC2) o nulo (GSC1) porcentaje de estudiantes que acuden a tutoría con PSC1.1/PSC2 reside en las decisiones metodológicas que adopta cada uno de estos profesores. De este modo, el hecho de que la consulta de las correcciones que PI incorpora al examen parcial de cada estudiante tenga lugar en sesiones de tutoría individualizadas lleva a la mayoría de estudiantes de GI a acudir a una de estas sesiones. Por el contrario, en tanto que PSC1.1/PSC2 facilita estas

¹⁶⁴ Estas actitudes están relacionadas igualmente con el ya mencionado enfoque de enseñanza-aprendizaje *caring teaching*.

correcciones y comentarios explicativos al respecto a través de la plataforma de la asignatura y puesto que, de quedar alguna duda, la resuelve en el aula, los estudiantes no tienen por qué acudir a tutoría con este profesor para consultar la corrección de sus pruebas de evaluación. Además, la interacción continua de PSC1.1/PSC2 con sus estudiantes a través de Google Drive hace en muchas ocasiones innecesario acudir a tutoría de forma presencial.

En lo que respecta a PSC1.2, podríamos también pensar que en tanto que los estudiantes consultan la corrección de su examen en el aula, no necesitan acudir a tutoría para comprender dichas correcciones. Sin embargo, las participantes en GDSC1 afirman no haber comprendido las correcciones realizadas por PSC1.2 ante la falta de *feedback* al respecto (9.2.1.10), por lo que hubiera resultado pertinente en este caso que acudieran a tutoría para profundizar en ellas. ¿Por qué no lo hicieron? Es aquí donde entra en juego la forma de ser del docente en el aula.

En este sentido, otra de las conclusiones principales que hemos alcanzado en este apartado reside en que la decisión de los estudiantes de acudir a tutoría no solo guarda relación con cuestiones de metodología docente como las ya mencionadas, sino también con la actitud que adopta cada profesor en el aula. De este modo, la relación distante y la actitud que PSC1.2 muestra en el aula parece haber constituido un obstáculo a la decisión de los estudiantes de acudir a tutoría para profundizar en la corrección de su examen o para plantear cualquier otra duda; mientras que la relación de cercanía que PI y PSC1.1/PSC2 guardaban con los estudiantes facilitó el hecho de que tres participantes de GI decidieran acudir a tutoría por segunda vez (y quizás otros estudiantes que no participaron en los grupos de discusión) y de que tres estudiantes de GSC2 acudieran a tutoría con PSC2 a pesar de su disponibilidad a través de Google Drive.

Por último, sabemos ahora que la atención personalizada que el profesorado puede ofrecer al estudiantado cuando se reúnen en tutoría (resolución de dudas, persuasión verbal, *feedback* constructivo y/o positivo) ha favorecido las creencias de autoeficacia de todos los participantes que acuden a estas sesiones. Teniendo en cuenta la repercusión positiva que esta atención personalizada ha tenido en las creencias de autoeficacia del estudiantado y habida cuenta del papel que la forma de ser del docente en el aula puede ejercer en la decisión de acudir (o no) a ellas, parece esencial que el profesorado sea consciente de la actitud que muestra en el aula y de la relación que mantiene con los estudiantes.

Hasta ahora hemos analizado la percepción de los participantes en los grupos de discusión post-asignatura sobre las razones por las que las prácticas que habíamos recogido en el cuestionario de fin de asignatura han repercutido de un modo u otro en sus creencias de autoeficacia. En el apartado que sigue nos centraremos en otras prácticas que, de acuerdo con los participantes en los grupos de discusión post-asignatura, también han repercutido en sus creencias de autoeficacia durante TEAB.

9.2.2. Objetivo específico 2. Otras prácticas que han influido en las creencias de autoeficacia de los participantes durante TEAB y modo en el que lo han hecho

Además de las prácticas que habíamos contemplado en nuestro cuestionario como prácticas que podían influir en las creencias de autoeficacia, los grupos de discusión post-asignatura nos han permitido detectar dos prácticas adicionales que, de acuerdo con los participantes, han repercutido en sus creencias de autoeficacia durante TEAB: la revisión de las traducciones realizadas por compañeros y el aprendizaje vicario, que resultan de aplicación en GI, GSC1 y GSC2.

9.2.2.1. Revisión de traducciones de compañeros

En GDI.1, cuatro participantes (A, B, C y D) explican que comprobar que conforme avanza la asignatura mejora su capacidad para identificar errores en las traducciones que revisan incrementa la confianza que poseen en dicha capacidad:

B (de GDI.1): Quizá el ser capaz de identificar los errores en otras traducciones antes de que vayamos a clase y que luego coincidan con lo que PI apunta, eso sí que mejora la confianza en sí mismo.

D: Sí, pero ya en los últimos textos. En los primeros no identificaba nada y ya en los últimos sí, me daba cuenta de que... digo: "Esto tiene que tener algún problema a la hora de traducirlo", y sí lo identificaba.

Detectaron esta mejora tanto al ejercer como revisores dentro de sus equipos de trabajo como al revisar antes de clase las traducciones que elaboraban otros equipos, lo cual era posible porque estas traducciones estaban disponibles en la plataforma de la asignatura unas cuarenta y ocho horas antes de la sesión de clase en la que se presentarían. Además de la experiencia directa o práctica en la revisión de traducciones y de los logros de ejecución que supone comprobar que se han identificado satisfactoriamente los errores que plantea una traducción, en la mejora de la confianza para identificar errores han intervenido también las presentaciones grupales en el aula. Como afirma el participante C de GDI.1 en la sesión grupal y como indican dos participantes más en sus fichas de talón de Aquiles (E de GDI.1 y E de GDI.2), las presentaciones en el aula les permitieron aprender de los fallos y aciertos de los demás y poder así mejorar su capacidad de identificación de errores. Ello fue posible gracias al *feedback* constructivo que proporcionaba PI y al hecho de que se analizaban distintas versiones de la traducción, más concretamente, la elaborada por el estudiante que ejercía el rol de traductor, la elaborada por el revisor o la versión final que preparaba el editor, lo que ofrecía la oportunidad comprender las razones de una gran variedad de soluciones adecuadas e inadecuadas (9.2.1.3).

En GDSC1 ningún participante hace mención a la revisión de traducciones durante la segunda parte de la asignatura, de la que es responsable PSC1.2. Nótese que durante esta segunda parte los estudiantes debían trabajar en equipo siguiendo un sistema de desempeño y rotación de roles, entre los que se encontraba el de revisor, además de

tener que presentar en el aula los proyectos que habían elaborado, como sucedía en GI. Sin embargo, no es de extrañar que las participantes en GDSC1 no señalen la revisión de traducciones durante la segunda mitad de la asignatura como una de las prácticas que repercuten en sus creencias de autoeficacia si tenemos en cuenta que, como se expuso en 9.2.1.3, durante las presentaciones grupales no se analizaban ni se comparaban distintas versiones del TM, como la elaborada por el traductor frente a la elaborada por el revisor o el editor, por lo que, a diferencia de lo que sucedía en GI, los estudiantes no entraban en contacto con una amplia variedad de soluciones (in)adecuadas. Tampoco podían los estudiantes revisar las traducciones de otros equipos con anterioridad al comienzo de la clase puesto que dichas traducciones no se subían a la plataforma de la asignatura hasta que PSC1.2 las corregía. A ello hay que sumar que, como señalan las participantes, PSC1.2 no proporcionaba en general *feedback* efectivo que les permitiera comprender las causas de los errores y aciertos señalados.

Ahora bien, tres de las cuatro participantes de GDSC1 (A, B y D) sí hacen referencia a la revisión de las traducciones de otros equipos de trabajo que llevaban a cabo durante la primera parte de la asignatura, de la que era responsable PSC1.1/PSC2, práctica que también mencionan todos los participantes de GDSC2. Nótese que con PSC1.1/PSC2 cada equipo de estudiantes debía revisar la traducción que había elaborado otro de los equipos de trabajo en aquellos proyectos que no formaban parte de la evaluación de la asignatura (cuatro en GSC1 y ocho en GSC2). Tras insertar las correcciones y comentarios pertinentes, devolvían la traducción revisada al equipo al que pertenecía, que podía entonces elaborar la versión final de la traducción habida cuenta de los comentarios recibidos.

En este sentido, A, B y D de GDSC1 señalan que al revisar las traducciones de otros equipos comprobaban que podían identificar errores y sustituirlos por soluciones adecuadas (experiencia directa), lo que les ayudaba a ganar confianza en su capacidad para hacerlo:

[Revisar traducciones de compañeros te da] confianza no en plan de: “Yo voy bien y tú mal”, no, sino confianza al ver que: “Sé que esto está mal porque lo he aprendido y sé identificarlo y sé decirte cuál es la solución correcta” (D de GDSC1).

Por su parte, los seis participantes de GDSC2 coinciden al afirmar que revisar las traducciones de otros equipos de trabajo les ha ayudado a ganar confianza a la hora de justificar sus decisiones debido a la puesta en práctica de esta capacidad, es decir, debido a que “tenías que justificar [las correcciones] totalmente” o, dicho de otro modo, “no valía con decir que algo no nos sonaba bien, teníamos que dar una razón buena” (D de GDSC2). Además, la participante D señala que revisar las traducciones de otros compañeros, junto con otras prácticas como el trabajo en equipo (9.2.1.1) o las presentaciones mediante las que PSC2 ayudaba a los estudiantes a comprender las causas de sus aciertos y errores (9.2.1.4) la han ayudado a darse cuenta de que “podía trabajar con autonomía”, lo cual la “hizo sentir[se] más confiada” (D de GDSC2). Como se expuso en 9.2.1.1, el empoderamiento de esta estudiante ha traído consigo el

desarrollo de sus creencias de autoeficacia como traductora. A modo de recapitulación presentamos la tabla que sigue:

	GDI.1	GSC1	GSC2
La revisión de traducciones de otros equipos con anterioridad a su presentación en el aula y el desempeño del rol de revisor (experiencia directa) favorecen la confianza en la capacidad para identificar errores.	4 (+ 2 que lo indican en las fichas de talón de Aquiles)	No se menciona	-
La revisión de traducciones de otros equipos que son asignadas por PSC1.1/PSC2 (experiencia directa) favorece la confianza en la capacidad para hacerlo.	-	3	No se menciona
La justificación de decisiones (experiencia directa) al revisar las traducciones de otros equipos favorece la confianza para justificar las propias decisiones.	-	No se menciona	6

Tabla 52. Influencia de la revisión de traducciones de terceros en las creencias de autoeficacia de los participantes en los grupos de discusión post-asignatura.

9.2.2.2. Aprendizaje vicario

Aunque al analizar cómo algunas de las prácticas anteriores han repercutido en las creencias de autoeficacia de los participantes hemos hecho referencia al aprendizaje vicario, consideramos pertinente retomar y organizar aquí, si bien brevemente, los modos a través de los cuales el aprendizaje vicario ejerce su influencia fuente de las creencias de autoeficacia (Bandura 1986, 1987, 1997).

De acuerdo con varios participantes de GDI.1 y GDI.2, el aprendizaje vicario se produce a través de las presentaciones grupales en el aula y en el seno del equipo de trabajo. Más concretamente, cuatro participantes de GDI.1, que perciben como modelos a sus compañeros de clase, explican que cuando el equipo responsable de la presentación en el aula realiza un buen trabajo ellos piensan que también pueden lograrlo, es decir, ven reforzada la confianza que poseen en su capacidad para completar con éxito proyectos de traducción:

Yo [...] si veo que alguien lo ha hecho bien, no digo: “La mía está muy mal”, sino: “Yo también lo puedo hacer así de bien”. Tengo las mismas herramientas que ellos, o sea, como que me da confianza decir: “Si ellos pueden, yo también” (A de GDI.1).

Uno de estos cinco participantes (F) también explica que al comprobar mediante las presentaciones grupales que todos los estudiantes comenten en general errores similares toma consciencia de que todos están en la misma situación de aprendizaje y que no por cometer errores propios de este proceso debe dudar de sus capacidades como traductora. Cabe aquí recordar que, tal y como se expuso en 8.3.3.18, otra estudiante de GI (la participante E de GDI.2), coincide con F al señalar que las presentaciones grupales

favorecen las creencias de autoeficacia por medio del aprendizaje vicario ya que “[a]sí ve[n] que todos est[án] en situación de aprendizaje” (E de GDI.2).

Por su parte, como se expuso en 9.2.1.3, la participante A de GDI.2 identifica por medio de las presentaciones grupales la autoeficacia de sus compañeros y la compara con su propia autoeficacia para traducir. De este modo, si detecta que sus propias capacidades están por encima de o al mismo nivel que las de otros compañeros, especialmente de aquellos a los que percibe como modelos, toma consciencia de que posee buenas capacidades para traducir y ajusta (desarrolla) su confianza de acuerdo con dichas capacidades. Por el contrario, si detecta que su autoeficacia está a un nivel inferior, toma medidas para desarrollar sus capacidades (autorregulación del aprendizaje), de modo que estas se ajusten a la confianza que poseía en ellas.

En GDSC1 la participante D hace referencia al aprendizaje vicario al hablar de la revisión de las traducciones elaboradas por otros equipos de trabajo y explica que comprobar que otros compañeros han realizado un buen trabajo la ayuda a darse cuenta de que ella también puede hacerlo, siguiendo la línea de los cinco participantes de GDI.1 anteriormente mencionados.

Por último, en GDSC2 el participante A explica que en su caso la comparación con sus compañeros tiene lugar en el seno del equipo de trabajo, donde detecta que todos poseen capacidades similares y que por tanto no hay motivo para sentirse inferior o inseguro, de forma similar a lo que sucedía a la participante F de GDI.1.

9.2.3. Objetivo específico 3. Prácticas que han influido en las creencias de autoeficacia de los participantes en otras asignaturas y modo en el que lo han hecho

No hemos identificado por medio de los grupos de discusión ninguna práctica que se haya implementado en otras asignaturas de traducción que los estudiantes cursaban al mismo tiempo que TEAB y que pueda explicar diferencias en el desarrollo de las creencias de autoeficacia de los participantes de cada grupo o de algunos participantes de un mismo grupo. A modo de ejemplo, no hemos detectado que en ninguna asignatura de las cursadas durante el cuatrimestre en el que cursaban TEAB determinados participantes hayan estado sometidos a críticas destructivas de forma regular, críticas que podrían haber frenado el desarrollo de las creencias de autoeficacia de estos estudiantes durante TEAB.

Aun así, sí se han identificado diversas prácticas y factores que a lo largo del Grado en TI (en cursos anteriores) han influido en las creencias de autoeficacia de los participantes. Estas prácticas coinciden con las que identificamos por medio de los grupos de discusión que organizamos en la primera fase de nuestro estudio empírico, lo que pone de manifiesto la fiabilidad de los resultados que recopilamos mediante dichos grupos de discusión, en los que se alcanzó la saturación del habla (5.2.2.4). En la tabla

que sigue se sintetizan los factores identificados, así como el número de participantes de cada grupo de discusión post-asignatura que los menciona:

Factores/prácticas en otras asignaturas	Nº de estudiantes que los/las mencionan ¹⁶⁵
Críticas constructivas del profesorado	GDI.1 y GDI.2: 1
Críticas destructivas del profesorado	GDI.1 y GDI.2: 8 GDSC2: 2
Profesorado transmisionista cuya versión de la traducción es la única válida	GDI.1 y GDI.2: 4
Profesorado que no tiene en cuenta el nivel del que parte el estudiantado	GDI.1 y GDI.2: 1
Persuasión verbal por parte del profesorado	GDI.1 y GDI.2: 1
Críticas constructivas de compañeros	GDI.1 y GDI.2: 1 GDSC1: 4 GDSC2: 1
Críticas destructivas de compañeros/competitividad	GDI.1 y GDI.2: 7 GDSC2: 5
Persuasión verbal por parte de compañeros	GDSC1: 4
Conocer la experiencia de egresados	GDI.1 y GDI.2: 1 GDSC1: 2
Estructura del plan de estudios en lo que respecta a las asignaturas de traducción (por ejemplo, no empiezan hasta el segundo cuatrimestre del segundo curso)	GDI.1 y GDI.2: 8
Falta de optativas donde poder adquirir conocimientos en áreas especializadas del saber	GDI.1 y GDI.2: 3
Evaluación sumativa basada fundamentalmente en un examen final	GDI.1 y GDI.2: 2 GDSC1: 3
Trabajo en equipo	GDI.1 y GDI.2: 1 GDSC1: 2

Tabla 53. Factores y prácticas que han influido en las creencias de autoeficacia de los participantes en los grupos de discusión post-asignatura con anterioridad a TEAB.

9.3. Recapitulación

En este capítulo hemos presentado los resultados recopilados por medio de los grupos de discusión organizados al finalizar TEAB en cada uno de los grupos en los que desarrollamos nuestro estudio (GI, GSC1 y GSC2). Con ellos perseguíamos el objetivo de arrojar luz a los porcentajes presentados en el apartado 8.3.3, es decir, comprender algunas de las razones por las que las prácticas recogidas en nuestro cuestionario habían influido de un modo u otro en las creencias de autoeficacia de los estudiantes (objetivo específico 1). Además, perseguíamos identificar otras prácticas que, en opinión de los

¹⁶⁵ Nótese que en GDI.1 y GDI.2 contamos con un total de 14 participantes, en GDSC1 con 4 participantes y en GDSC2 con 6 participantes.

estudiantes, hubieran podido repercutir también en sus creencias de autoeficacia durante TEAB, así como comprender el modo en el que lo hicieron (objetivo específico 2). A ello hay que añadir un último objetivo: detectar otras prácticas o factores que durante el cuatrimestre en el que los estudiantes cursaban TEAB hubieran podido influir en sus creencias de autoeficacia, conocer el modo en el que lo hicieron y comprender el porqué de esta influencia, todo ello desde la perspectiva de este colectivo (objetivo específico 3).

En cuanto al primero de los objetivos establecidos:

- Los resultados presentados en 9.2.1 nos han permitido comprender que el aprendizaje situado, es decir, la experiencia directa (fuente principal de las creencias de autoeficacia de acuerdo con la TSC) en una situación que simula la realidad profesional puede favorecer las creencias de autoeficacia de los estudiantes puesto que les permite comprobar que son capaces de completar con éxito determinadas tareas relacionadas con la actividad traductora. Ello los lleva a modificar la creencia de que no eran capaces de conseguirlo y, dada la simulación de una situación propia de la realidad profesional, a incrementar la confianza que poseen en su capacidad para satisfacer dichas tareas en el mercado laboral. Además, la experiencia directa les permite desarrollar su autoeficacia (aprendizaje), obtener logros de ejecución e incrementar así sus creencias de autoeficacia. Es lo que sucede con el trabajo en equipo, que, de acuerdo con varios participantes, favoreció el desarrollo de su capacidad para trabajar colaborativamente con otros agentes en el proceso traductor y con ello su confianza en dicha capacidad, además de conducir al aprendizaje (colaborativo, en este caso). También con el desempeño y la rotación de roles que de otro modo varios participantes hubieran intentado evitar o con la puesta en práctica de la justificación de decisiones durante las presentaciones en el aula ante el profesor y los compañeros. Ahora bien, para que el trabajo colaborativo y el desempeño de roles puedan ejercer su influencia en las creencias de autoeficacia del estudiantado, cada equipo de trabajo debe funcionar de manera eficaz. En este sentido, de acuerdo con los resultados presentados y con autores como Kiraly (2000: 37) o Huertas-Barros (2013: 407), resulta esencial que el profesorado lleve un seguimiento del funcionamiento de cada equipo e intervenga para facilitarlos.
- Otro aspecto clave en el que la información cualitativa presentada en este capítulo nos ha permitido profundizar es la confianza en la toma y la justificación de decisiones. Conocemos ahora varias prácticas que pueden favorecer dicha confianza. Entre ellas se encuentran las presentaciones de proyectos de traducción en el aula, donde los estudiantes no solo ponen en práctica la justificación de decisiones, como ya se ha indicado, sino donde también, ayudados por las preguntas del profesorado, pueden tomar consciencia de sus decisiones y de las razones que las motivan, así como de la (in)adecuación de dichas decisiones. Pueden así autorregular su aprendizaje y tomar (o continuar tomando) decisiones adecuadas en proyectos posteriores, que constituirán logros de ejecución que podrán favorecer su confianza en la toma de decisiones en particular y su confianza como traductores en

general, además de permitir justificar dichas decisiones con confianza. En la mejora de las creencias de autoeficacia para tomar decisiones desempeña también un papel central el *feedback* constructivo, mediante el que se analizan las causas de los aciertos y los errores cometidos. De acuerdo con varios participantes, ello les ayuda a comprender las razones de la (in)adecuación de las soluciones que habían adoptado y a autorregular su aprendizaje de acuerdo con dichas razones.

- Asimismo, el *feedback* constructivo incluye el reconocimiento de los aciertos, lo que favorece la toma de consciencia de los logros de ejecución acometidos (entre ellos, las decisiones adecuadas) y, con ello, el desarrollo de las creencias de autoeficacia. No debemos olvidar que, al incluir también sugerencias de mejora, el *feedback* constructivo favorece la mejora del rendimiento, es decir, la consecución de logros de ejecución y, por ende, el desarrollo de las creencias de autoeficacia. Las rúbricas, cuando se emplean como instrumento de evaluación formativa, permiten proporcionar *feedback* constructivo y, por tanto, influyen en las creencias de autoeficacia de varios participantes de GDI.1 y GDI.2 del mismo modo que el *feedback* que proporcionan.
- Siguiendo con la toma de consciencia de las razones por las que determinadas soluciones son o no adecuadas y con el efecto positivo que ello puede tener en la confianza en la toma de decisiones, los resultados presentados en este capítulo indican que el trabajo en equipo favorece igualmente dicha toma de consciencia, en tanto que en el seno del equipo se producen debates en los que se reflexiona sobre la (in)adecuación de posibles soluciones de traducción. Además, en este debate se pone en práctica (experiencia directa) la justificación de decisiones.
- Teniendo en cuenta el impacto que las prácticas mencionadas hasta el momento pueden tener en la autorregulación del aprendizaje y en las creencias de autoeficacia de los estudiantes, no es de sorprender que, de acuerdo con los resultados alcanzados, la adopción de un enfoque de enseñanza-aprendizaje centrado en los estudiantes resulte vital para que estos puedan desarrollar sus creencias de autoeficacia.
- Asimismo, a través de la triangulación de la información cualitativa obtenida mediante los grupos de discusión post-asignatura y la observación en el aula con los resultados cuantitativos presentados en el apartado 8.3.3, hemos podido comprender que un entorno de aprendizaje colaborativo que no solo exista a nivel de cada equipo de trabajo, sino que incluya al resto de estudiantes y al profesorado propicia el desarrollo de las creencias de autoeficacia del estudiantado. En este sentido, debemos recordar que en las presentaciones grupales en GI, es la colaboración entre los estudiantes que presentan, el profesorado y el resto de estudiantes lo que favorece el aprendizaje (colaborativo) del “grupo clase”. A modo de ejemplo, varios participantes en GDI.1 y GDI.2 explican que a través de las presentaciones del trabajo de otros equipos y del *feedback* que PI proporcionaba al respecto pudieron aprender de los fallos y de los aciertos de los compañeros que presentaban su

proyecto, lo que les ha permitido, entre otros aspectos, desarrollar su capacidad para identificar errores al revisar, así como su confianza para hacerlo. Por el contrario, durante las presentaciones en GSC1 el aula no constituía un entorno de aprendizaje colaborativo, sino un entorno presidido por la relación jerárquica entre el profesor y los estudiantes, que tenían escaso protagonismo, lo que ha dado lugar a que las presentaciones grupales hayan tenido un efecto limitado o nulo en las creencias de autoeficacia de las participantes en GDSC1 y de la mayoría de estudiantes de GSC1, a diferencia de lo que sucede en GI. Por su parte, en GSC2 el entorno colaborativo y centrado en el estudiante se manifiesta, por ejemplo, en la revisión de las traducciones de otros equipos de trabajo que deben llevar a cabo los estudiantes, así como en las presentaciones mediante las que el profesor proporciona *feedback*, presentaciones que elabora a partir de las soluciones adoptadas por distintos equipos de trabajo y que ayudan al “grupo clase” a autorregular su aprendizaje y desarrollar con ello sus creencias de autoeficacia.

- El enfoque de enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiante que adoptan PI y PSC1.1/PSC2 les permite llevar un seguimiento de la autoeficacia de sus estudiantes. A este seguimiento contribuyen, además de las pruebas de evaluación, diversas prácticas, como las presentaciones en las que los estudiantes son los protagonistas del aprendizaje, el desempeño efectivo de roles o la entrega de rúbricas según el rol desempeñado en GI, y el acompañamiento de los estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de Google Drive que lleva a cabo PSC1.1/PSC2 en GSC2.
- De acuerdo con los resultados expuestos, conocer la autoeficacia real de cada estudiante resulta esencial para que el profesorado pueda recurrir a la persuasión verbal de forma efectiva y ayudar así a sus estudiantes a confiar en su autoeficacia. A la hora de recurrir a la persuasión verbal entra igualmente en juego la relación de cercanía que estos dos profesores mantienen con los estudiantes, adoptando así los principios del enfoque conocido como *caring teaching*.
- La relación de cercanía y confianza mutua entre el profesorado (PI y PSC1.1/PSC2) y los estudiantes parece influir también en la decisión de estos últimos de acudir a tutoría, mientras que la relación distante y la actitud apática que PSC1.2 mantiene con los estudiantes, de acuerdo con las participantes en los grupos de discusión, parece constituir un obstáculo a la hora de acudir a estas sesiones. Puesto que las sesiones de tutoría permiten a cada estudiante disfrutar de atención personalizada favorecen las creencias de autoeficacia de los estudiantes que acuden a ellas. Habida cuenta de la influencia positiva que la persuasión verbal y la asistencia a tutoría tienen en las creencias de autoeficacia de los participantes en los grupos de discusión post-asignatura y de la mayoría de los estudiantes de nuestra muestra que se benefician de estas prácticas, es importante que el profesorado sea consciente de cómo la actitud que muestra en el aula y la relación que mantiene con los estudiantes, es decir, de la adopción (o no) de los principios del *caring teaching* puede repercutir en las creencias de autoeficacia de sus estudiantes. En este sentido,

la realización de una sesión de aproximación teórica a las creencias de autoeficacia en GI, si bien ha ejercido una influencia limitada en las creencias de autoeficacia de los estudiantes de este grupo por su efecto solo perceptible a largo plazo, ha contribuido a que los estudiantes detecten que PI se interesa por ellos y por sus creencias de autoeficacia, es decir, que aplica los principios del *caring teaching*.

- La puesta en práctica del pensamiento autorreferente que se favorece entre los estudiantes de GI mediante instrumentos como la Ficha de Gestión de Proyectos, la Ficha de Talón de Aquiles y la Ficha de Autorregistro es un reflejo también del enfoque centrado en el estudiante que se adopta en este grupo. Es la última de estas tres fichas la que ejerce una influencia positiva y destacada en las creencias de autoeficacia de un mayor número de estudiantes de GI. De acuerdo con la información cualitativa recabada mediante GDI.1 y GDI.2, ello parece guardar relación con el hecho de que esta ficha favorece la reflexión contextualizada, es decir, la reflexión de los estudiantes sobre su rendimiento y sus capacidades tras cada uno de los proyectos de traducción que presentan en el aula. Esta reflexión contextualizada contribuye a la toma de consciencia de los logros de ejecución acometidos en dicho proyecto y a la autorregulación de su aprendizaje, con la mejora del rendimiento y, por tanto, de las creencias de autoeficacia que ello trae consigo. Además, la reflexión contextualizada que esta ficha favorece va precedida del *feedback* que los estudiantes reciben durante las presentaciones en el aula y a través de las rúbricas que PI les entrega, lo que dificulta que se produzcan percepciones imprecisas de la propia autoeficacia.
- Los resultados presentados han arrojado también luz a cómo el sistema y los criterios adoptados para evaluar el aprendizaje han repercutido en las creencias de autoeficacia de los estudiantes de nuestra muestra. A este respecto sabemos ahora que un sistema de evaluación continua, basado en la realización de pruebas de evaluación parciales, puede favorecer el desarrollo de creencias de autoeficacia realistas, dado que la superación de las pruebas de evaluación se percibe como logros de ejecución que permiten desarrollar las creencias de autoeficacia para traducir, mientras que la no superación de dichas pruebas se percibe como un fracaso que puede llevar a aquellos estudiantes con un exceso de confianza en sus capacidades a ajustar dicha confianza. Por el contrario, un sistema de evaluación donde la realización de una prueba de evaluación final ocupe una posición central puede impedir que los logros de ejecución acometidos durante la asignatura no se asimilen, o bien que se asimilen pero no ejerzan la influencia positiva que ejercerían si no se percibiera el examen final como la prueba de evaluación principal. En cuanto a los criterios de evaluación, su aplicación clara y coherente, que implica que vayan acompañados de *feedback* sobre las correcciones a las que conducen, pueden favorecer las creencias de autoeficacia en tanto que permiten comprender la calificación obtenida y asimilarla como un logro de ejecución, además de favorecer la autorregulación del aprendizaje y la mejora del rendimiento posterior.

- Por añadidura, gracias a la información cualitativa presentada en páginas anteriores sabemos ahora que paliar la falta de conocimientos especializados de los estudiantes mediante la realización de una presentación teórica que les permita familiarizarse con el ámbito temático al que pertenecen los textos que vayan a traducir les ayuda a enfrentarse a la traducción de dichos textos con mayor confianza. No obstante, prefieren y subrayan la utilidad de incorporar al Grado en TI asignaturas en las que puedan adquirir una base teórica más sólida en áreas especializadas del saber. Asimismo, sabemos ahora que conocer la experiencia de egresados de la FTI ayuda a los estudiantes de GI a ganar confianza en su capacidad para incorporarse satisfactoriamente al mercado laboral debido al aprendizaje vicario, es decir, debido a que interpretan los logros de los egresados, a los que perciben como modelos, como posibles logros futuros propios.

Con respecto al segundo objetivo específico:

- El aprendizaje vicario es una de las dos prácticas que hemos identificado como parte del segundo objetivo específico que perseguíamos en este capítulo. De este modo, somos ahora conscientes de que no solo se produce mediante la comparación con egresados, como habíamos contemplado en nuestro cuestionario, sino también mediante la comparación con compañeros que se establece por medio de las presentaciones grupales, del trabajo en equipo o de la revisión de traducciones de otros equipos. En este sentido, los logros de los compañeros llevan a varios participantes a considerar que ellos también pueden lograrlo, es decir, a interpretar los logros de ejecución de los compañeros como posibles logros futuros propios, mientras que los fracasos de estos llevan a varios participantes a detectar que todos están en situación de aprendizaje y que no por ello deben sentirse inferiores.
- La revisión de traducciones de compañeros, la segunda de las prácticas identificadas como parte del objetivo 2, no solo favorece las creencias de autoeficacia de varios participantes en GDI.1, GDI.2, GDSC1 y GSDSC1 por medio del aprendizaje vicario, sino también a través de la experiencia directa, que permite mejorar y detectar la mejora en la identificación de errores, además de poner en práctica la justificación de decisiones.

Por último, en cuanto al objetivo 3:

- No se han detectado por medio de los grupos de discusión post-asignatura otras prácticas implementadas en otras asignaturas que los estudiantes cursaran al mismo tiempo que TEAB y que puedan dar lugar a posibles diferencias en el desarrollo de las creencias de autoeficacia de los participantes de cada grupo o de algunos participantes de un mismo grupo.

Antes de proceder a extraer las conclusiones finales de la presente tesis doctoral retomaremos en el capítulo siguiente algunos de los resultados que ha arrojado la escala de creencias de autoeficacia en GI, GSC1 y GSC2 presentados en el capítulo 8 y trataremos de interpretarlos teniendo en cuenta la información cualitativa aquí

presentada, así como los resultados recogidos en el capítulo Y. Dicho de otro modo, trataremos de interpretar las diferencias y similitudes detectadas en el desarrollo de las creencias de autoeficacia de los estudiantes de GI, GSC1 y GSC2 habida cuenta de la influencia que han ejercido las prácticas analizadas en los capítulos citados en las creencias de autoeficacia de los estudiantes y del modo en el que lo han hecho.

CAPÍTULO 10. TRIANGULACIÓN DE RESULTADOS: INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA ESCALA DE CREENCIAS DE AUTOEFICACIA

Hasta el momento hemos presentado los resultados que arrojó la sección A de nuestro cuestionario sobre el perfil de los estudiantes que conforman nuestra muestra (apartado 8.1) y los que arrojó la sección B (la escala de creencias de autoeficacia que diseñamos y validamos como parte de la presente tesis doctoral) sobre el desarrollo que experimentan (o no) las creencias de autoeficacia de los estudiantes de GI, GSC1 y GSC2 (apartado 8.2). Además, hemos presentado los resultados que arrojó la sección C de nuestro cuestionario (8.3) sobre la percepción de los estudiantes con respecto a distintos aspectos de TEAB. Dentro de este último bloque se encuentra la percepción de los estudiantes sobre las prácticas que han repercutido (o no) en sus creencias de autoeficacia durante TEAB o durante otras asignaturas que cursaban al mismo tiempo que esta (apartados 8.3.3 y 8.3.4).

Además, en el capítulo 9 hemos presentado los resultados cualitativos que han arrojado los grupos de discusión post-asignatura sobre las razones por las que las prácticas que contemplamos en nuestro estudio y que se implementaron en GI, GSC1 y/o GSC2 han repercutido en sus creencias de autoeficacia de un modo u otro, así como las razones por las que otras prácticas que no contemplamos inicialmente (revisión de traducciones de compañeros y aprendizaje vicario) han influido también en dichas creencias. Estos resultados se han contrastado y completado con la información recabada mediante la observación en el aula, todo lo cual nos ha permitido comprender e interpretar los porcentajes presentados en el apartado 8.3.3.

Para finalizar nuestro estudio y antes de extraer las conclusiones finales retomaremos en este capítulo algunos de los resultados que ha arrojado la escala de creencias de autoeficacia, ya presentados en 8.2, y trataremos de interpretarlos a la luz de las prácticas implementadas en GI, GSC1 y/o GSC2, y del modo en el que, llegados a este punto, sabemos que han repercutido (o no) en dichas creencias.

Conviene especificar que, como se ha indicado, nuestro objetivo en este capítulo consiste en interpretar las diferencias y/o similitudes detectadas en el desarrollo de las creencias de autoeficacia de los estudiantes de GI, GSC1 y GSC2 a partir de la influencia que las prácticas implementadas en todos o en algunos de estos grupos han tenido en dichas creencias según la percepción de los propios estudiantes. Para ello, tendremos también en cuenta los resultados presentados en 8.1 sobre el perfil de nuestra muestra que pudieran dar lugar a diferencias intergrupales en el desarrollo de las creencias de autoeficacia. No obstante, no es nuestra intención realizar dicha interpretación a partir de un análisis exhaustivo de las variables referentes al perfil de los estudiantes que hayan intervenido o no en sus creencias de autoeficacia, ni tampoco a partir de un análisis minucioso de cómo la influencia que, según cada estudiante, ha ejercido cada práctica estudiada en sus creencias de autoeficacia se refleja en sus respuestas en la escala de creencias de autoeficacia. Serán estos objetivos de estudios

que sigan a la presente tesis doctoral. En el primer caso, convendría ampliar nuestra muestra y recurrir a la estadística inferencial para identificar posibles diferencias en las creencias de autoeficacia de los estudiantes de cada grupo según variables como el sexo, las asignaturas cursadas o la experiencia laboral, y, en el segundo caso, sería pertinente desarrollar un estudio de casos donde se analice en detalle la situación de cada estudiante (por ejemplo, asignaturas cursadas, experiencia laboral o de prácticas, perfil lingüístico, percepción sobre la influencia que cada práctica estudiada ha tenido en sus creencias de autoeficacia, respuestas a la escala de creencias de autoeficacia, sentimientos al comienzo y al final de la asignatura, etc.). En dicho estudio de caso incorporaremos el análisis de los instrumentos de autorregistro empleados en GI. En nuestra decisión ha influido el hecho de que no queremos extender en exceso esta tesis doctoral, que, como toda investigación de este tipo, constituye el primer paso de la doctoranda en la comunidad académica, a partir del que continuará desarrollando su carrera investigadora. Por tanto, ofreceremos aquí una visión general, desde un paradigma interpretativo, sobre cómo la influencia de las prácticas estudiadas ha podido dar lugar a diferencias y similitudes en el desarrollo de las creencias de autoeficacia de los estudiantes de los tres grupos en los que desarrollamos nuestro estudio. En cuanto al perfil de cada estudiante, hemos tenido en cuenta las variables analizadas en el apartado 8.1, si bien solo nos referiremos a ellas si detectamos que han intervenido en determinados cambios. A modo de ejemplo, nos referiremos a ellas si detectamos que el porcentaje de estudiantes que pasan de no considerarse capaces de desempeñar la tarea descrita en alguno de los ítems de la escala al comienzo de la asignatura a considerarse capaces de hacerlo al final de la misma se corresponde principalmente con estudiantes que han cursado una asignatura de traducción especializada durante el cuatrimestre. También es importante mencionar que no nos detendremos en los 25 ítems que conforman la escala de creencias de autoeficacia, sino en aquellos relacionados con la traducción especializada español-inglés y/o con alguna de las prácticas estudiadas.

10.1. Creencias de autoeficacia para comprender textos especializados en español

De acuerdo con los resultados presentados en 8.2.1, al comienzo de TEAB la mayoría de los estudiantes de GI (88,9%) y de GSC1 (87,5%) se consideraban capaces de comprender textos especializados en español, porcentajes que aumentan al 100% al final de la asignatura:

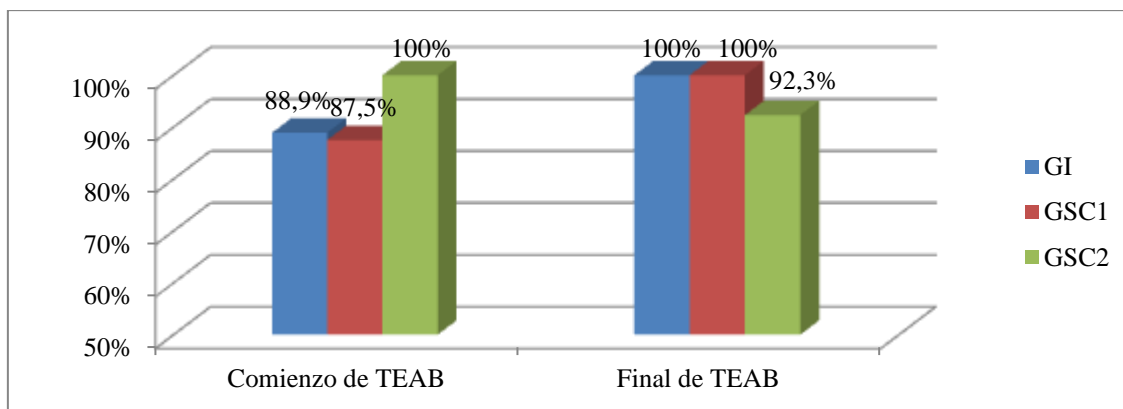


Gráfico 25. Creencias de autoeficacia para comprender textos especializados escritos en español al comienzo y al final de TEAB.

Habida cuenta de los resultados presentados en capítulos anteriores, consideramos que este aumento guarda relación con la experiencia directa, es decir, con la práctica de la traducción o, más concretamente, con la lectura de textos especializados en español que los estudiantes llevaron a cabo en TEAB (entre los que se incluyen los TO que debían traducir, así como documentación para comprenderlos). De forma más específica, el aumento registrado en GI y en GSC1 corresponde a 2 estudiantes en el primer caso y a 1 en el segundo que no han cursado otras asignaturas de traducción especializada durante el cuatrimestre en el que desarrollamos nuestro estudio, por lo que la experiencia directa que estimamos que ha provocado dicho incremento se ha producido únicamente en TEAB.

En GSC2, sin embargo, se produce un descenso de 7,7 puntos en el porcentaje de estudiantes que se consideran capaces de comprender textos especializados al comienzo (100%) y al final de la asignatura (92,3%). Este descenso corresponde a la estudiante de intercambio de este grupo que tiene como lengua A inglés y como lengua B español, y para quien TEAB constituye el primer y único contacto con la traducción especializada. Teniendo en cuenta el modelo de competencia consciente que se atribuye a Howell (1982), consideramos que esta estudiante pudo comenzar la asignatura en la fase de “incompetencia inconsciente”, es decir, consideramos que es posible que no conociese su competencia para comprender textos especializados en español por no haber tenido que recurrir a ella antes y que tampoco fuera consciente de la dificultad que esta tarea puede llegar a suponer. Todo ello pudo llevarla a sobreestimar su capacidad para comprender textos especializados en español al comienzo de la asignatura (“de acuerdo” con el ítem 1 de la escala de creencias de autoeficacia). No obstante, al comprobar la dificultad que puede conllevar comprender textos especializados, más aún cuando debe hacerlo en su lengua B, disminuyó la confianza que poseía en su capacidad para desempeñar esta tarea.

10.2. Creencias de autoeficacia para redactar textos especializados en inglés

Como refleja el siguiente gráfico y de acuerdo con los resultados presentados en 8.2.1, el porcentaje de estudiantes que se consideran capaces de redactar textos especializados

en inglés aumenta notablemente en GI y GSC2 (22,2 puntos en GI y 30,8 en GSC2) desde el comienzo al final de TEAB. Sin embargo, el porcentaje de estudiantes de GSC1 que se consideran capaces de hacerlo permanece constante en un 50%:

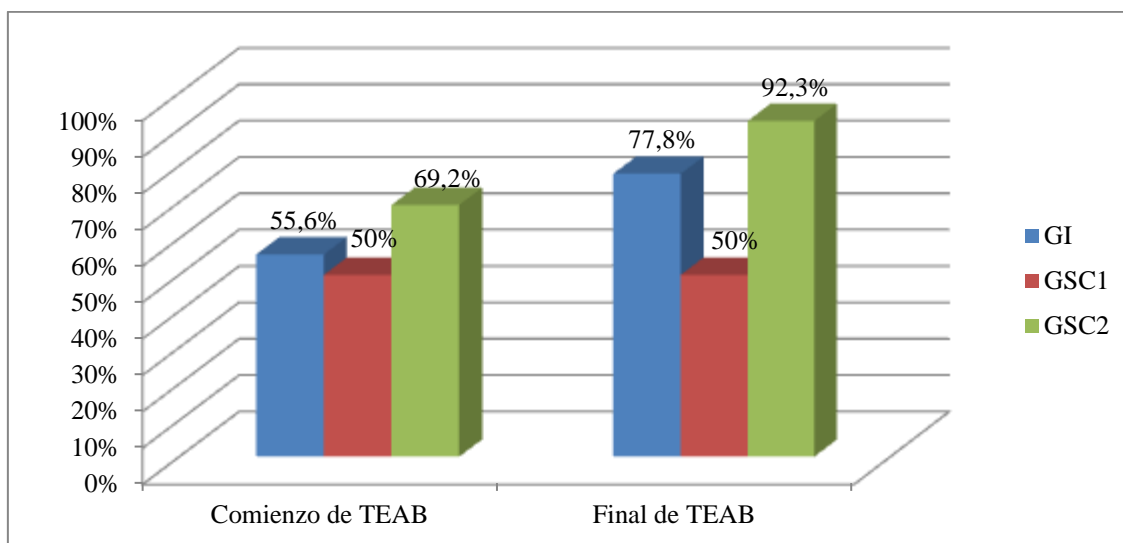


Gráfico 26. Creencias de autoeficacia para redactar textos especializados en inglés al comienzo y al final de TEAB.

Para interpretar estos resultados debemos tener en cuenta que ningún estudiante de nuestra muestra adquiere experiencia en traducción especializada español-inglés durante el cuatrimestre más allá de TEAB, ya se trate de experiencia en el ámbito académico (asignaturas de traducción especializa, 8.1.6) o de experiencia laboral (apartado 8.1.8). Solamente un estudiante de GI realiza prácticas en las que debía traducir textos especializados del español al inglés al mismo tiempo que cursa TEAB. Este estudiante se considera capaz de redactar textos especializados tanto al comienzo como al final de la asignatura (opción “de acuerdo”). Asimismo, es importante recordar que la inmensa mayoría de los estudiantes que conforman nuestra muestra redactan en inglés como lengua extranjera, a excepción de una estudiante de intercambio en GSC2. Esta estudiante se considera totalmente capaz de redactar textos especializados en inglés tanto al comienzo como al final de la asignatura.

Realizadas estas aclaraciones comenzaremos analizando e interpretando el aumento de 22,2 puntos que se ha producido en GI en el porcentaje de estudiantes que se consideran capaces de redactar textos especializados en inglés como lengua B/C. Este aumento corresponde a 7 estudiantes que pasan de considerarse incapaces de redactar textos especializados en inglés a considerarse capaces de hacerlo a lo largo de TEAB, a los que debemos restar el caso de 3 estudiantes que disminuyen sus creencias de autoeficacia, es decir, que pasan de considerarse capaces a juzgarse incapaces de desempeñar la actividad que nos ocupa.

Cabe destacar que los 7 estudiantes que desarrollan su confianza para desempeñar la actividad que nos ocupa han aprobado el examen parcial que tuvo lugar a mediados del cuatrimestre en este grupo. Por el contrario, entre los 3 estudiantes que disminuyen sus

creencias de autoeficacia para redactar textos especializados en inglés se encuentran las 2 estudiantes que no aprobaron el examen parcial, así como el estudiante que sacó menos nota de la que esperaba. Por ello, consideramos que el incremento detectado en GI en el porcentaje de estudiantes que desarrollan sus creencias de autoeficacia del comienzo al final de la asignatura según la escala diseñada se ha visto favorecido principalmente por el sistema de evaluación adoptado en GI. Recordemos que, como se expuso en 9.2.1.9, la mayoría de los participantes en GDI.1 y GDI.2 señalaron que la realización de un examen parcial les permitió comprobar que su autoeficacia se estaba desarrollando, así como tomar consciencia de las capacidades que poseen. Incluso aquellos que indicaron que este sistema tenía una influencia limitada en sus creencias de autoeficacia debido a la falta de realismo profesional que supone no poder acceder a Internet, hicieron referencia a la influencia positiva que superar el examen parcial tuvo en sus creencias de autoeficacia.

Tanto es así que solamente los 3 estudiantes que señalan una influencia negativa del sistema de evaluación en sus creencias de autoeficacia y que suspenden o no obtienen la nota que esperaban en el examen parcial disminuyen sus creencias de autoeficacia para redactar textos especializados en inglés. La única estudiante de GI que tanto en la pregunta C3 de nuestro cuestionario como en los grupos de discusión señala una influencia nula de este sistema (8.3.3.1 y 9.2.1.1) no incrementa sus creencias de autoeficacia para redactar textos especializados en inglés y se considera incapaz de desempeñar esta tarea tanto al comienzo como al final de TEAB (opción “en desacuerdo”).

En GSC2 encontramos una situación similar. Todos los estudiantes de este grupo superan todas las pruebas de evaluación parciales que realizan a lo largo del cuatrimestre y, a diferencia de lo que ocurría en GSC1, donde se adopta un sistema de evaluación muy similar (8.3.3.12), todos los estudiantes de GSC2 asimilan los logros de ejecución que supone la superación de estas pruebas parciales (9.2.1.9). En consecuencia, consideramos que en el incremento que ha experimentado el porcentaje de estudiantes de GSC2 que se consideran capaces de redactar textos especializados en inglés entre el comienzo y el final de TEAB ha influido positivamente el sistema de evaluación y la superación de las pruebas que lo constituyen, que reflejan el aprendizaje adquirido y la autoeficacia real que poseen. Si prestamos atención a los resultados presentados en 8.3.3.12, comprobamos que 2 estudiantes señalan una influencia limitada de este sistema. Estas 2 estudiantes mantienen constantes sus creencias de autoeficacia para redactar textos especializados, considerándose capaces de desempeñar esta actividad tanto al comienzo y el final de la asignatura.

Cabe ahora preguntarnos: ¿qué sucede en GSC1? y ¿por qué no se ha incrementado el número de estudiantes que se consideran capaces de redactar textos especializados en inglés a pesar de que todos ellos han superado las pruebas de evaluación parciales que debían completar? Debemos recordar que, tal y como reveló el grupo de discusión post-asignatura correspondiente (GDCS1, véase 9.2.1.9) y a diferencia de lo que sucedía en GSC2, una de las razones por la que la mayoría de los estudiantes de GSC1 (62,5%,

véase 8.3.3.12) consideran que el sistema de evaluación ha ejercido bastante y de forma negativa en sus creencias de autoeficacia reside en el peso que se concede a la prueba de evaluación final, que les impide procesar los logros de ejecución que supone la superación de estas pruebas. De forma más específica, si retomamos los resultados presentados en 8.3.3.12, de los 5 (62,5%) estudiantes de GSC1 que señalan que el sistema de evaluación ha repercutido bastante y de forma negativa en sus creencias de autoeficacia encontramos a 3 que se consideran incapaces de redactar textos especializados en inglés tanto al comienzo como al final de la asignatura, es decir, que no desarrollan sus creencias de autoeficacia para hacerlo a pesar de haber superado todas las pruebas de evaluación hasta el momento. Los 2 estudiantes restantes ya se consideraban capaces de desempeñar la actividad que nos ocupa al comienzo de la asignatura y se siguen considerando capaces de hacerlo al final de TEAB. A pesar de que señalan una influencia negativa del sistema de evaluación, es decir, a pesar de que reconocen no procesar como logro de ejecución la calificación obtenida en las pruebas de evaluación, no disminuyen sus creencias de autoeficacia para redactar textos especializados en inglés, probablemente porque contaban con creencias de autoeficacia sólidas. Sin embargo, la influencia negativa del sistema de evaluación a la que hacen referencia podría haber impedido que desarrollaran sus creencias de autoeficacia hasta considerarse totalmente capaces de redactar textos especializados en inglés y no solamente capaces.

Por su parte, los 3 estudiantes de GSC1 (37,5%) que consideran que el sistema de evaluación ha influido positivamente y bastante en sus creencias de autoeficacia (3.3.12) mantienen constantes sus creencias de autoeficacia para redactar textos especializados en inglés. De ellos, 2 se consideran capaces de redactar textos especializados en inglés tanto al comienzo como al final de la asignatura. En su caso, puede que la influencia positiva que señalan no haya sido suficiente para llevarlos a llegar a considerarse totalmente capaces de redactar textos especializados en inglés, donde puede también entrar en juego el hecho de que el inglés constituya una de sus lenguas extranjeras, con la inseguridad que ello puede traer consigo (Kiraly 1995; Lorenzo 1999: 21, 2002: 89; primera fase de nuestro estudio empírico (5.2)). La estudiante restante no se considera capaz de redactar textos especializados en inglés ni al comienzo ni al final de TEAB. Aunque reconoce en la pregunta abierta C1.1 haber asimilado la superación de las pruebas de evaluación como logros de ejecución, explica que, a pesar de ello y a pesar de la influencia positiva que el sistema de evaluación ha tenido en sus creencias de autoeficacia, considera que su competencia comunicativa a la hora de redactar en inglés es insuficiente, razón por la cual duda de su capacidad para traducir textos especializados en inglés. Quizás en su caso hubiera sido necesario reforzar esta influencia con prácticas como la persuasión verbal o el *feedback* positivo y constructivo, que recordemos que ha sido escaso en GSC1 (9.2.1.4). No obstante, como indicamos en la introducción de este capítulo, profundizaremos en la situación de cada estudiante en un futuro estudio de casos.

10.3. Creencias de autoeficacia para utilizar fuentes de documentación especializadas

Según los resultados presentados en 8.2.3, en GI se produce un aumento de poco más de 11 puntos en el porcentaje de estudiantes que se consideran capaces de utilizar fuentes de documentación especializadas entre el comienzo (77,7%) y el final de TEAB (88,9). En GSC1 este aumento es de 25 puntos (62,5% al comienzo de la asignatura y 87,5% al final) y en GSC2 de 15,4 puntos (84,6% al comienzo de TEAB y 100% al final):

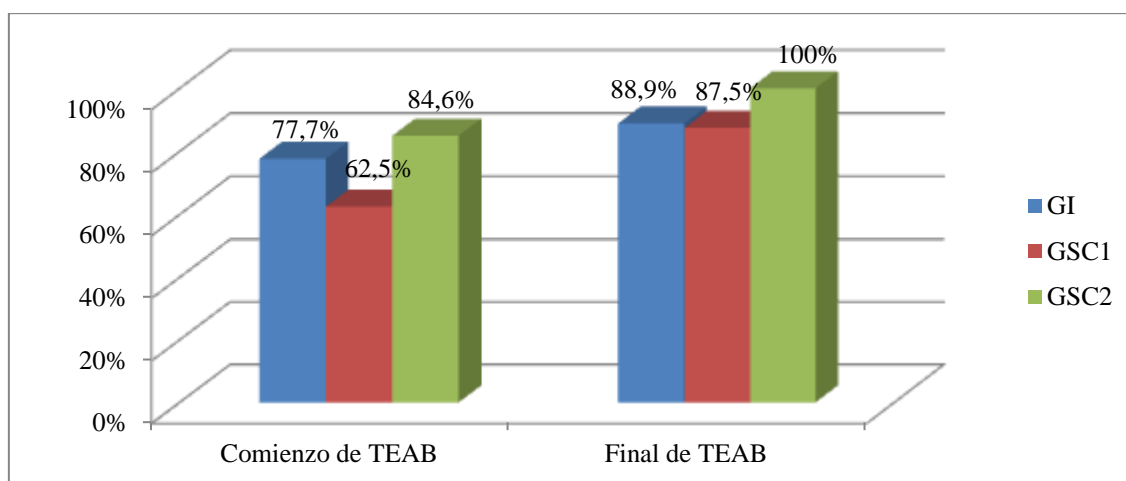


Gráfico 27. Creencias de autoeficacia para utilizar fuentes de documentación especializadas al comienzo y al final de TEAB.

De acuerdo con los resultados de los que disponemos, consideramos que este aumento se ha visto favorecido, una vez más, por la experiencia directa, es decir, por el uso de fuentes de documentación especializadas a las que los estudiantes de cada grupo han recurrido durante TEAB para completar distintos proyectos de traducción¹⁶⁶, así como por el empleo de este tipo de fuentes en otras asignaturas de traducción especializada en el caso de aquellos estudiantes que cursaban alguna asignatura con mayor grado de especialización al mismo tiempo que TEAB¹⁶⁷. Conviene señalar que el incremento detectado se ha producido tanto en las creencias de autoeficacia de estudiantes que solo cursaban TEAB como asignatura de traducción especializada durante el cuatrimestre en el que desarrollamos nuestro estudio, como en el caso de otros estudiantes que, además, cursaban asignaturas con mayor grado de especialización. Más concretamente, de los 2 estudiantes de GI que desarrollan sus creencias de autoeficacia para utilizar fuentes de documentación especializadas, 1 solo cursa TEAB y el otro cursa también una

¹⁶⁶ Recordemos que en GI y GSC1 los estudiantes debían trabajar colaborativamente siguiendo un sistema de desempeño y rotación de roles, entre los que se encontraba el de documentalista, para completar diversos proyectos de traducción, mientras que en GSC2 todos los estudiantes de cada equipo desempeñaban conjuntamente todas las tareas que se distinguen en el proceso traductor (apartados 8.3.3.2 y 9.2.1.2).

¹⁶⁷ Nótese que el 27,8% de los estudiantes de GI, el 25% de GSC1 y el 23,1% de GSC2 han cursado al mismo tiempo que TEAB alguna asignatura de traducción especializada que conlleva un mayor grado de especialización. Nos encontramos, por tanto, ante grupos bastante homogéneos en cuanto al porcentaje de estudiantes que cursan otras asignaturas de traducción especializada al mismo tiempo que TEAB (8.1.6).

asignatura con mayor grado de especialización. Lo mismo sucede con los 2 estudiantes de GSC1 que desarrollan sus creencias de autoeficacia para desempeñar la tarea mencionada a lo largo del cuatrimestre en el que desarrollamos nuestro estudio. Por su parte, los 2 estudiantes de GSC2 que pasan de considerarse incapaces a considerarse capaces de utilizar fuentes de documentación especializadas solo cursan TEAB como asignatura de traducción especializada.

10.4. Creencias de autoeficacia para encontrar la terminología adecuada

De acuerdo con los resultados que arrojó el ítem 9 de la escala de creencias de autoeficacia presentados en 8.2.3, en GI y en GSC2 el porcentaje de estudiantes que se consideran capaces de encontrar la terminología adecuada aumenta de forma notable (22,1 puntos en GI y 23 en GSC2) entre el comienzo y el final de TEAB. El aumento registrado en GI corresponde a 4 estudiantes y en GSC2 a 3 estudiantes que pasan de considerarse incapaces de desempeñar la tarea que nos ocupa al comienzo del cuatrimestre a considerarse capaces de hacerlo cuatro meses después. Por el contrario, en GSC1 se detecta un descenso de 12,5 puntos entre el comienzo (50%) y el final de TEAB (37,5%) en el porcentaje de estudiantes que se consideran capaces de encontrar la terminología adecuada:

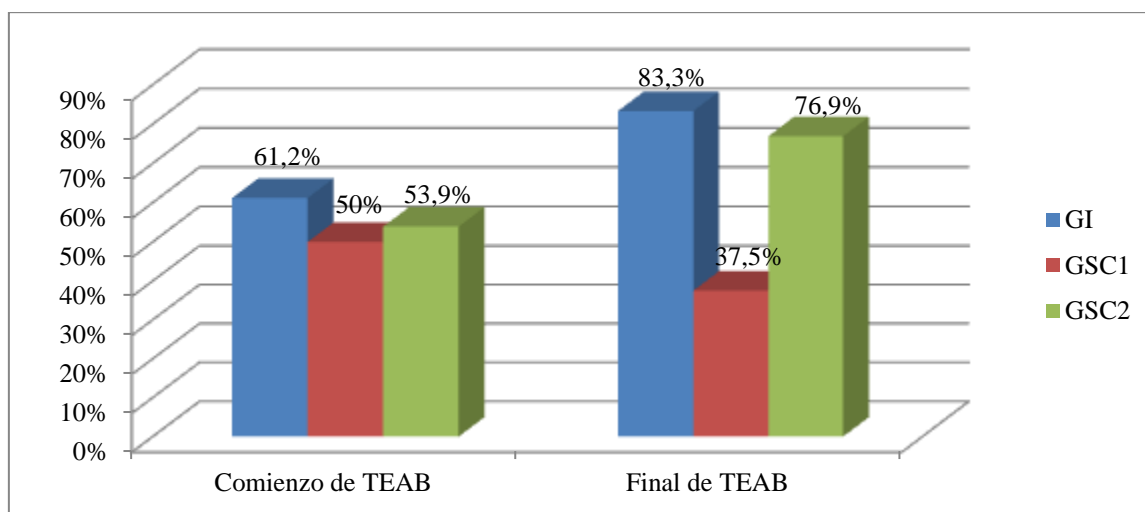


Gráfico 28. Creencias de autoeficacia para encontrar la terminología adecuada al comienzo y al final de TEAB.

Es cierto que el ítem que nos ocupa no hace referencia explícita a la búsqueda de terminología especializada, sino a la búsqueda de terminología que resulte adecuada. No obstante, estimamos pertinente interpretar los resultados que ha arrojado este ítem a la luz de las prácticas analizadas en capítulos anteriores puesto que en el caso de las asignaturas de traducción especializada, como TEAB, la terminología adecuada es, en su mayoría, terminología perteneciente a ámbitos especializados del saber.

Para comprender la diferencia detectada entre el aumento que se ha producido en GI y GSC2 y el descenso registrado en GSC1 debemos tener en cuenta que en GI cada equipo de estudiantes, concretamente el estudiante que desempeñaba el rol de

terminólogo, debía elaborar para cada proyecto de traducción un glosario terminológico. En este glosario se incluía principalmente la terminología extraída del TO, una definición en español para cada término extraído, el término que se proponía como traducción, una definición de este término en inglés y las fuentes de documentación que se habían empleado. Durante las presentaciones grupales, el estudiante encargado de la terminología presentaba en el aula el glosario que había elaborado y explicaba detalladamente ante el profesor y sus compañeros las decisiones que había adoptado. Cuando algún término no era adecuado, tanto el estudiante que ejercía como terminólogo como el resto de estudiantes del equipo y de la clase trataban de encontrar el término preciso guiados por PI. Para ello, como una de las participantes en los grupos de discusión señala y como se recoge en las fichas de observación, PI pedía al estudiante en cuestión que llevara a cabo en el ordenador del aula estrategias de búsqueda de la terminología pertinente y lo ayudaba en dicha búsqueda. De este modo, todos los estudiantes podían observar el proceso que habría que haber llevado a cabo para dar con el término correcto, proceso que posteriormente podrían aplicar en otros proyectos, lo cual, como indica la participante A de GDI.2, favorece su confianza para desempeñar las estrategias de búsqueda observadas de forma satisfactoria fuera del aula (9.2.1.3).

Por su parte, en GSC2 cada equipo de estudiantes debía también elaborar un glosario de características similares a las descritas en GI para cada proyecto de traducción que debían preparar. Aunque este glosario no se presentaba ni se debatía en el aula, PSC2 tenía acceso al glosario de cada equipo a través de Google Drive e insertaba comentarios a modo de *scaffolding* para guiar a los estudiantes hasta dar con la terminología adecuada¹⁶⁸. Como se expuso en 9.3.2.4 y de acuerdo con varios participantes en el grupo de discusión correspondiente, el *scaffolding* a través de Google Drive favorecía el desarrollo de sus creencias de autoeficacia porque los conducía a soluciones adecuadas y, por ende, a logros de ejecución.

¿Qué ocurre entonces en GSC1? ¿Por qué un estudiante disminuye sus creencias de autoeficacia para encontrar la terminología adecuada y el resto de estudiantes no desarrollan dichas creencias? Es cierto que durante la primera parte de la asignatura, de la que era responsable PSC1.1/PSC2, cada equipo de trabajo debía elaborar un glosario en el que este profesor insertaba comentarios, al igual que hacía en GSC2, para ayudar a los estudiantes a encontrar por ellos mismos la terminología adecuada. También es cierto que durante la segunda parte de la asignatura, de la que era responsable PSC1.2, cada equipo de estudiantes, concretamente el estudiante que desempeñaba el rol de terminólogo, debía elaborar un glosario que posteriormente se presentaba en el aula. Sin embargo, a diferencia de lo que ocurría en GI y tal y como la observación en el aula y la información cualitativa que han arrojado los grupos de discusión han puesto de manifiesto, durante las presentaciones grupales en GSC1 los estudiantes responsables de la presentación, así como el resto de estudiantes tenían escaso protagonismo, mientras

¹⁶⁸ Véase, por ejemplo, las fichas de observación del 5 de octubre, 10 de octubre o 30 de noviembre de 2016 en GSC2.

que PSC1.2 ocupaba un papel central transmitiendo el conocimiento. El escaso protagonismo de los estudiantes se manifestaba, entre otros aspectos, en el tiempo limitado durante el que intervenían aquellos responsables de la presentación, que exponían el trabajo que habían preparado según el rol desempeñado de manera muy general. De esta forma, el terminólogo se limitaba a proyectar el glosario que había elaborado y, a diferencia de lo que sucedía en GI, este no se analizaba en detalle ni se reflexionaba sobre el mismo. Tampoco pedía PSC1.2 a los estudiantes que llevaran a cabo estrategias de búsqueda para que, con su ayuda, pudieran dar con la solución adecuada (9.3.2.3). Entra aquí en juego también el *feedback* poco efectivo que proporcionaba PSC1.2 de acuerdo con las participantes en el grupo de discusión correspondiente (GDSC1) y de acuerdo con la información recogida mediante la observación en el aula. Cabe en este punto volver a citar las palabras de dos de las participantes en GDSC1, que ilustran a la perfección cómo la falta de *feedback* efectivo de PSC1.2, que no incluía vías de mejora ni posibles estrategias que se podrían haber aplicado para encontrar la terminología adecuada dificulta la comprensión y asimilación de dichas estrategias por parte de los estudiantes:

D (de GDSC1): Es que es lo que hemos comentado antes, es que a mí no me parece buen *feedback* decir: “Esto está mal. Se dice así”. Pero tiene que decirme por qué, porque yo lo he encontrado así, lo he encontrado en muchas fuentes...

C: O sea, cómo has llegado a esa conclusión para que yo después llegue a esa conclusión también, ¿sabes? [...].

Habida cuenta de las palabras citadas, resulta sencillo comprender que los estudiantes de GSC1 no desarrollen sus creencias de autoeficacia para encontrar la terminología adecuada o, incluso, disminuyan dichas creencias (1 estudiante) puesto que no comprenden ni pueden asimilar estrategias efectivas de búsqueda de terminología ante el enfoque transmisionista que adopta PSC1.2, que se manifiesta en la falta de *feedback* efectivo y en el escaso protagonismo de los estudiantes en las presentaciones grupales. Bien es cierto que durante la primera parte de la asignatura PSC1.1/PSC2 ayudaba a los estudiantes a través de Google Drive en el desarrollo de estrategias de búsqueda terminológica. Sin embargo, de acuerdo con los resultados recopilados, podríamos pensar que es la segunda parte de la asignatura, aquella más cercana al examen final y al fin de TEAB, la que ejerce un mayor peso en el desarrollo (o no) de las creencias de autoeficacia de los estudiantes.

Antes de finalizar conviene explicar que, a diferencia de lo que quizás podríamos pensar, los logros de ejecución o los fracasos a los que conduce el sistema de evaluación no parecen ejercer influencia en la confianza de los estudiantes de GI, GSC1 o GSC2 en su capacidad para encontrar la terminología adecuada. Tanto es así que todos los estudiantes de GSC1 han superado todas las pruebas de evaluación y, sin embargo, no han desarrollado e incluso han disminuido sus creencias de autoeficacia en lo que a la búsqueda terminológica se refiere. De forma opuesta, los 3 estudiantes de GI que interpretan como un fracaso su calificación en el examen parcial (2 porque no lo superan, 1 porque no obtiene la nota que esperaba) se consideran capaces de buscar la

terminología adecuada tanto al comienzo como al final de TEAB (2) o pasan de considerarse incapaces a considerarse capaces de hacerlo (1). Ello resulta fácil de comprender si tenemos en cuenta que el TO que los estudiantes debían traducir en cada prueba de evaluación era muy similar a los textos que habían trabajado previamente en clase y, especialmente en GI y GSC1, donde los estudiantes no podían acceder a Internet durante todas (en GI) o algunas (en GSC1) pruebas de evaluación, estas apenas incorporaban terminología no tratada anteriormente, en cuyo caso, se incluía en los descriptores previos a la prueba de evaluación, de forma que los estudiantes pudieran documentarse y tratar de encontrar la nueva terminología fuera del aula, con tiempo y con la colaboración de otros compañeros.

10.5. Creencias de autoeficacia para trabajar con otros agentes del proceso traductor

Tal y como se presentó en 8.2.4, el porcentaje de estudiantes que se consideran capaces de trabajar con otros agentes en el proceso traductor ya es elevado al comienzo de TEAB en GI (88,9%), en GSC1 (87,5%) y en GSC2 (92,3%), si bien aumenta hasta el 100% en los tres grupos a lo largo del cuatrimestre en el que desarrollamos nuestro estudio:

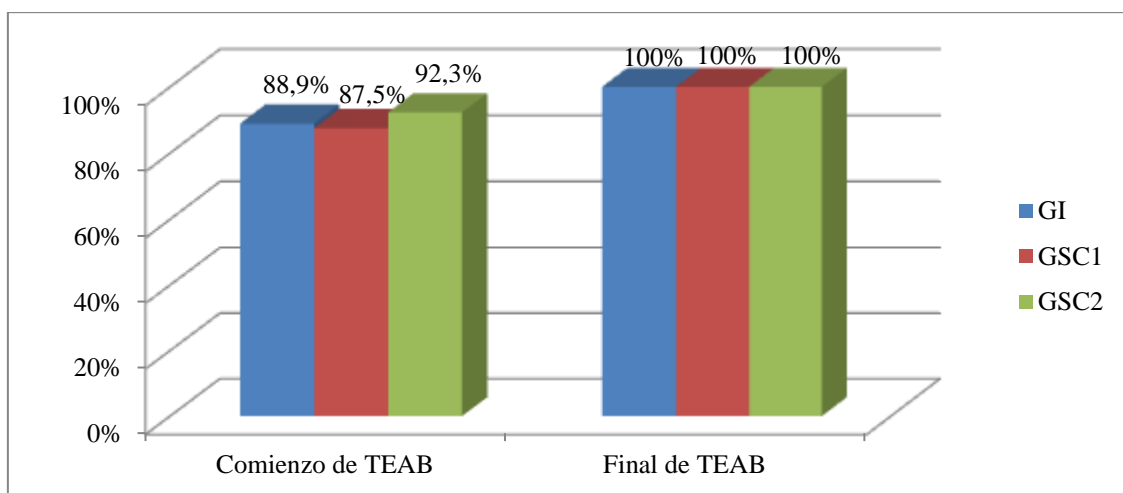


Gráfico 29. Creencias de autoeficacia para trabajar con otros agentes en el proceso traductor al comienzo y al final de TEAB.

De acuerdo con los resultados presentados en 8.3.3.1 y con la información cualitativa recopilada por medio de los grupos de discusión post-assignatura (9.2.1.1), consideramos que este aumento se ha visto favorecido por la experiencia directa al trabajar en equipo, es decir, por la puesta en práctica del trabajo colaborativo para preparar distintos proyectos de traducción durante TEAB, práctica que ha tenido lugar tanto en GI como en GSC1 y GSC2. En este sentido, conviene recordar que, de acuerdo con 2 participantes en los grupos de discusión post-assignatura, trabajar en equipo en una situación que simula la realidad profesional permite desarrollar la capacidad para trabajar colaborativamente en el mercado laboral, así como la confianza para hacerlo.

Si retomamos los resultados expuestos en 8.3.3.1, cabe especificar que los 4 estudiantes de GI (27,8%) y las 2 estudiantes de GSC1 (25%) que señalan una influencia limitada (ya sea positiva o negativa) del trabajo en equipo en sus creencias de autoeficacia en la pregunta C3 del cuestionario mantienen constante su percepción sobre su capacidad para trabajar en equipo entre el comienzo y el final de TEAB (opción “de acuerdo” con el ítem 12 de la escala de creencias de autoeficacia en el caso de 5 de ellos y opción “totalmente de acuerdo” en el caso del estudiante restante), lo que coincide con la influencia escasa que asocian al trabajo colaborativo. Por el contrario, todos aquellos que desarrollan sus creencias de autoeficacia para trabajar colaborativamente con otros agentes del proceso traductor señalan que el trabajo en equipo durante TEAB ha influido bastante o mucho (y de forma positiva) en dichas creencias.

10.6. Creencias de autoeficacia para organizar y distribuir el trabajo entre los miembros del equipo

Según los resultados que ha arrojado el ítem 14 de la escala de creencias de autoeficacia (8.2.4), el porcentaje de estudiantes que entre el comienzo y el final de TEAB se consideran capaces de organizar y distribuir el trabajo entre sus compañeros de equipo ha aumentado 33,3 puntos en GI y 25 puntos en GSC1, mientras que en GSC2 se ha mantenido constante:

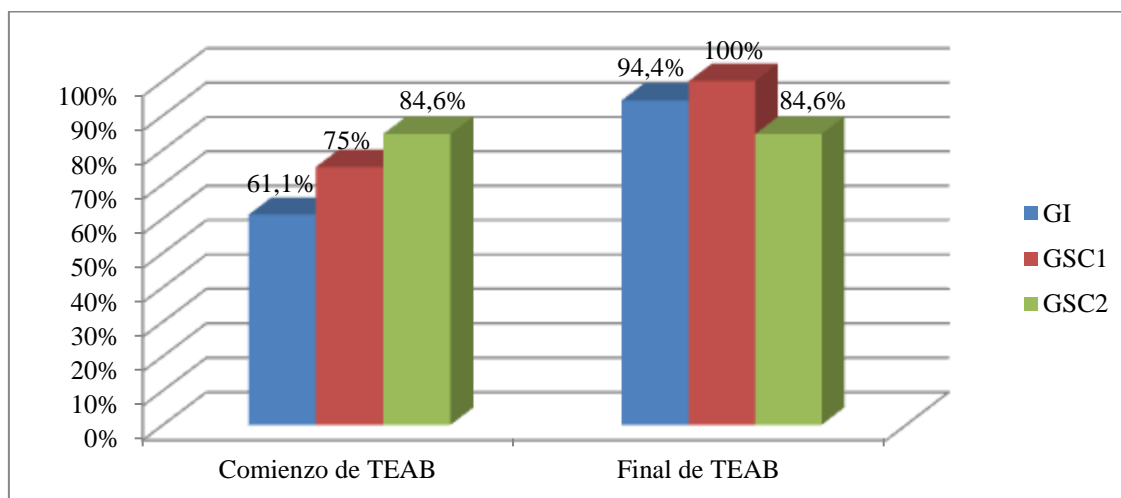


Gráfico 30. Creencias de autoeficacia para organizar y distribuir el trabajo entre los miembros del equipo al comienzo y al final de TEAB.

Para comprender la diferencia detectada entre GI y GSC1, por un lado, y GSC2, por otro, en cuanto al desarrollo de las creencias de autoeficacia de los estudiantes para organizar y distribuir el trabajo entre el resto de miembros de su equipo, debemos recordar que tanto en GI como en GSC1 los estudiantes debían trabajar colaborativamente siguiendo un sistema de desempeño y rotación de roles, entre los que se encontraba el rol de gestor del proyecto, encargado de distribuir el trabajo entre los compañeros, supervisar su compleción, ejercer como líder, etc. De acuerdo con la información cualitativa que arrojaron los grupos de discusión post-asignatura (9.2.1.2),

el desempeño y la rotación de roles favoreció las creencias de autoeficacia de la mayoría de los participantes que siguieron este sistema de trabajo porque, por medio de la experiencia directa, desarrollaron su autoeficacia y comprobaron que podían llevar a cabo tareas para las que inicialmente no se consideraban capacitados, lo que les permitió ajustar sus creencias de autoeficacia. De este modo, el incremento detectado en GI y GSC1 parece estar favorecido por la puesta en práctica del rol de gestor de proyectos. Por el contrario, en GSC2 los estudiantes no trabajaron siguiendo un sistema de desempeño de roles y, al menos en los equipos de trabajo de los participantes en el grupo de discusión correspondiente (3 de los 5 equipos), el trabajo se distribuía por consenso o, incluso, al azar, sin existir la figura de un gestor o líder que se encargara de esta tarea.

Más concretamente, los 6 estudiantes de GI que pasan de considerarse incapaces a considerarse capaces de organizar y distribuir el trabajo entre los miembros de su equipo han desempeñado el rol de gestor de proyectos en TEAB y, además, lo han desempeñado satisfactoriamente, ya que en la rúbrica correspondiente obtienen valores iguales o superiores a 3 (sobre 4). Junto a ellos, 3 estudiantes más desempeñan este rol: 2 ya se consideraban *totalmente* capaces de hacerlo al comienzo de la asignatura y continúan considerándose totalmente capaces al final, mientras que 1 aumenta sus creencias de autoeficacia y pasa de considerarse capaz al comienzo de TEAB a considerarse totalmente capaz al final de esta asignatura. Todo ello apunta a la influencia positiva que la experiencia directa como gestor de proyectos ha ejercido en sus creencias de autoeficacia.

Antes de continuar retomaremos los porcentajes presentados en 8.3.3.2 sobre la influencia que, según los estudiantes de GI, ha tenido el sistema de desempeño y rotación de roles en sus creencias de autoeficacia. Todos los estudiantes de GI indicaron en la pregunta C3 del cuestionario de fin de asignatura que este sistema de trabajo había favorecido bastante o mucho sus creencias de autoeficacia, lo cual concuerda con el incremento que hemos detectado en sus creencias de autoeficacia para desempeñar una de las funciones asociadas al rol de gestor de proyectos. Sin embargo, encontramos 3 estudiantes que señalaron que el desempeño de roles había repercutido poco (ya sea positiva o negativamente, 2 estudiantes) o bastante negativamente (1) en sus creencias de autoeficacia. Conviene detenernos, si bien brevemente, en las respuestas de estos 3 estudiantes a la escala de creencias de autoeficacia.

- El estudiante que escogió la opción “poco influyente (positivamente)” mantiene constantes sus creencias de autoeficacia y se considera capaz de desempeñar la actividad que nos ocupa tanto al comienzo como al final de TEAB. Como no participa en los grupos de discusión ni incluye información sobre esta percepción en las preguntas abiertas del cuestionario, desconocemos los motivos por los que señala dicha influencia limitada, que no ha provocado cambios en sus creencias de autoeficacia.

- La estudiante que escoge la opción “poco influyente (negativamente)” participa en uno de los grupos de discusión post-asignatura (participante B de GDI.2, véase 9.2.1.2) y explica que esta influencia negativa, si bien limitada, se debe a que no ha podido desempeñar el rol de traductora. Sin embargo, sí ha ejercido el rol de gestora de proyectos y se encuentra entre los estudiantes que han incrementado sus creencias de autoeficacia para distribuir el trabajo entre los miembros del equipo.
- La estudiante que se decanta por “bastante influyente (negativamente)” en C3 es la participante E de GDI.1 que, recordemos, explica que esta influencia negativa se debe a su fracaso al desempeñar el rol de revisora. No obstante, ejerce satisfactoriamente el rol de gestor de proyectos y se encuentra también entre los 6 participantes que desarrollan sus creencias de autoeficacia en este sentido.

Por su parte, el incremento detectado en GSC1 corresponde a 2 estudiantes que también desempeñaron el rol de gestor del proyecto durante TEAB, lo que apunta, de nuevo, a la influencia positiva que la experiencia directa como gestor de proyectos ejerce en las creencias de autoeficacia de los estudiantes. De los 3 estudiantes restantes de este grupo que desempeñan el rol de gestor de proyectos, 2 ya se consideraban totalmente capaces de desempeñar la actividad que nos ocupa al comienzo de la asignatura y se siguen considerando capaces al final¹⁶⁹, mientras que 1 pasa de considerarse capaz a considerarse totalmente capaz de distribuir el trabajo entre los miembros de su equipo. Los 3 estudiantes que no ejercen el rol de gestor del proyecto, entre las que se encuentran las participantes A y D de GDSC1, cuyo equipo de trabajo no funcionó como debía (9.2.1.2), mantienen constantes sus creencias de autoeficacia (“de acuerdo” con el ítem 14 al comienzo y al final de la asignatura).

10.7. Creencias de autoeficacia con respecto a la capacidad de liderazgo

Tal y como se expuso en 8.2.4, el porcentaje de estudiantes que se consideran capaces de encargarse de que sus compañeros de equipo realicen su trabajo de acuerdo con las fechas establecidas (ítem 15 de la escala de creencias de autoeficacia) aumenta 33,3 puntos (6 estudiantes) en GI y 25 puntos (2 estudiantes) en GSC1, mientras que permanece constante en GSC2 entre el comienzo y el final de TEAB:

¹⁶⁹ Estos 2 estudiantes escogen la opción “poco influyente (positivamente)” en la pregunta C3 del cuestionario de fin de asignatura (25% del total grupal, 8.3.3.2).

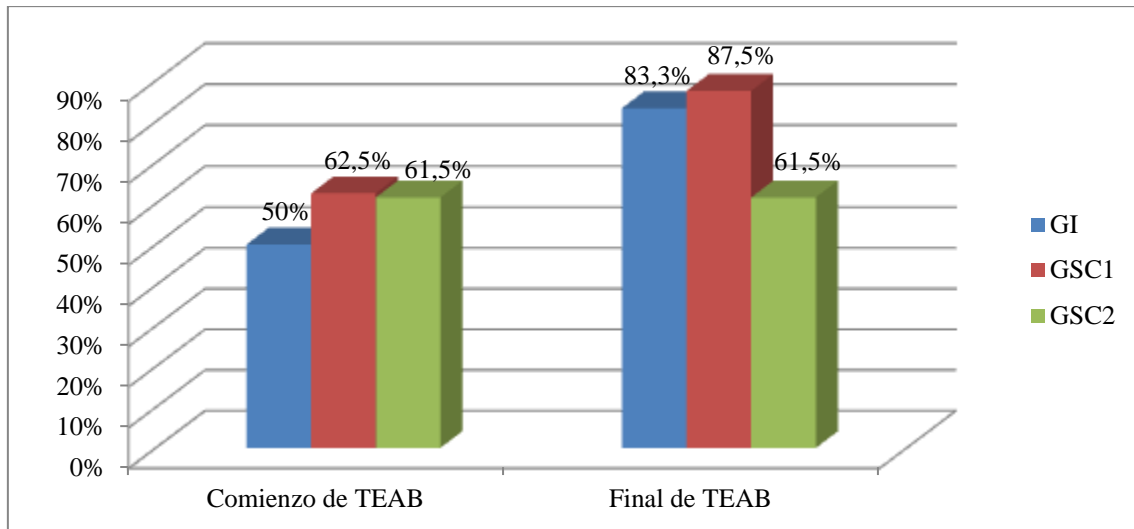


Gráfico 31. Creencias de autoeficacia con respecto a la capacidad de liderazgo al comienzo y al final de TEAB.

Nos encontramos en una situación muy similar a la descrita en el apartado anterior. Tanto en GI como GSC1, donde los estudiantes debían trabajar en equipo siguiendo un sistema de desempeño y rotación de roles, se ha producido un incremento notable en el porcentaje de estudiantes que se consideran capaces de encargarse de que sus compañeros de equipo realicen el trabajo que han asumido respetando las fechas establecidas. Por el contrario, en GSC2, donde los estudiantes decidieron no desempeñar roles al trabajar en equipo (8.3.3.2), este porcentaje se ha mantenido constante. De acuerdo con la información cualitativa recopilada mediante los grupos de discusión post-asignatura sobre las razones por las que el sistema de desempeño y rotación de roles ha influido o no en sus creencias de autoeficacia (9.2.1.2), estimamos que la experiencia directa en el rol de gestor de proyectos, que implica adoptar una actitud de liderazgo y asegurarse de que cada miembro del equipo finaliza su trabajo de acuerdo con las fechas establecidas, ha favorecido la autoeficacia para desempeñar esta tarea de los estudiantes que han ejercido dicho rol y, con ello, su confianza para hacerlo. Por su parte, los estudiantes que no han ejercido dicho rol han mantenido constantes sus creencias de autoeficacia para ejercer una actitud de liderazgo.

De forma más concreta, de los 9 estudiantes de GI que desempeñan el rol de gestor de proyectos, 6 pasan de considerarse incapaces a considerarse capaces de garantizar que los miembros de su equipo cumplan con su responsabilidad en las fechas establecidas, 1 pasa de considerarse capaz a considerarse totalmente capaz y 2 ya se consideraban totalmente capaces al comienzo de la asignatura, al igual que al final. Todos ellos indican en la pregunta C3 del cuestionario de fin de asignatura (apartado 8.3.3.2) que el desempeño y la rotación de roles han influido de forma positiva y bastante o mucho en sus creencias de autoeficacia, excepto 2 estudiantes que, como ya se ha expuesto en el apartado anterior, señalan una influencia negativa (poca en un caso y bastante en otro) asociada al rol de traductor en el primer caso y al rol de revisora en el segundo.

En GSC1, de los 5 estudiantes que ejercen el rol que nos ocupa, 3 pasan de considerarse incapaces a considerarse capaces de encargarse de que sus compañeros cumplan con las fechas establecidas. Ello coincide con su respuesta a C3, donde escogen la opción “bastante influyente (positivamente)”. Los 2 estudiantes restantes se consideran plenamente capaces de desempeñar la tarea citada tanto al comienzo como al final de TEAB (escogen en C3 “poco influyente (positivamente)”). Sin embargo, de acuerdo con el gráfico anterior, el incremento que se produce en GSC1 en las creencias de autoeficacia con respecto a la capacidad de liderazgo es de 25 puntos, es decir, corresponde a 2 estudiantes. Ello se debe a que una estudiante de GSC1, cuyo equipo de trabajo no funciona de forma eficaz, disminuye sus creencias de autoeficacia y pasa de considerarse capaz a considerarse incapaz de conseguir que sus compañeros de equipo finalicen el trabajo asignado de acuerdo con las fechas de entregas. Se trata de la participante A de GDSC1. Tal y como se expuso en 9.2.1.2, esta estudiante, junto con la participante D, explican que a pesar de que intentaron que sus compañeros de equipo respetasen las fechas de entrega, no lo consiguieron, por lo que finalmente todo el trabajo recayó sobre ellas. En consecuencia, no es de extrañar que la estudiante A haya percibido este hecho como un fracaso y haya pasado de considerarse plenamente capaz de lograr que cada compañero cumpla con las fechas de entrega a considerarse incapaz de hacerlo. La estudiante D también ha disminuido sus creencias de autoeficacia, si bien ha pasado de considerarse plenamente capaz a considerarse capaz de ejercer dicha capacidad, lo que indica que parece contar con creencias de autoeficacia más sólidas en lo que a la capacidad de liderazgo se refiere.

10.8. Creencias de autoeficacia para justificar las decisiones de traducción ante el cliente

Según los resultados que ha arrojado el ítem 17 de la escala de creencias de autoeficacia (8.2.4), el porcentaje de estudiantes que se consideran capaces de justificar sus decisiones de traducción ante el cliente aumenta 11,1 puntos en GI (del 88,9% al 100%), mientras que se mantiene constante en GSC1 (75%) y en GSC2 (92,3%). Ahora bien, es importante especificar que mientras que en GSC1 no se ha registrado ningún tipo de variación en los porcentajes obtenidos al comienzo y al final de TEAB para el ítem que nos ocupa, en GSC2 el porcentaje de estudiantes que se consideran totalmente capaces de justificar sus decisiones ante el cliente aumenta 30,8 puntos del comienzo (15,4%) al final de TEAB (53,8%), llegando a ser el más elevado de los tres grupos.

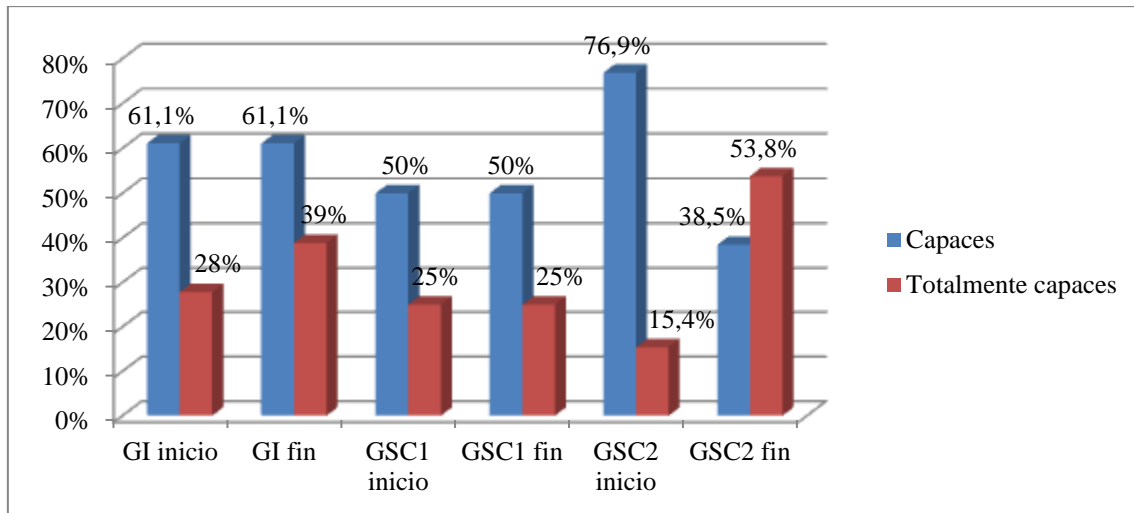


Gráfico 32. Creencias de autoeficacia para justificar decisiones ante el cliente al comienzo y al final de TEAB.

Para interpretar el incremento detectado en GI en el porcentaje de estudiantes que se consideran capaces o totalmente capaces de justificar sus decisiones de traducción ante el cliente, así como el aumento registrado en GSC2 en el porcentaje de estudiantes que se consideran *totalmente* capaces de hacerlo, frente a la inexistencia de cambios en las creencias de autoeficacia de los estudiantes de GSC1; debemos traer a colación los resultados cualitativos presentados en el capítulo 9, es decir, las prácticas que pueden favorecer la confianza en la justificación de decisiones de acuerdo con la percepción de los participantes en los grupos de discusión post-asignatura y de su triangulación con la información recopilada mediante la observación en el aula. Entre estas prácticas se encuentran las presentaciones grupales en GI, donde los estudiantes debían justificar ante el profesorado y el resto de estudiantes las decisiones adoptadas (9.2.1.3), respondiendo a las preguntas que PI y/o los compañeros planteaban. Asimismo, la experiencia directa en la justificación de decisiones (y el desarrollo de la confianza en la capacidad para hacerlo que traía consigo) tenía lugar en el seno del equipo de trabajo, según indican estudiantes de los tres grupos en los que desarrollamos nuestro estudio (GI, GSC1 y GSC2) que participaron en los grupos de discusión post-asignatura. Además, al revisar las traducciones que otros equipos de trabajo elaboraban, los estudiantes de GSC1 (durante la primera parte de la asignatura) y de GSC2 (durante toda la asignatura) debían justificar las correcciones que proponían.

Habida cuenta de la información cualitativa recopilada, el incremento detectado en GI parece haberse visto favorecido mediante la puesta en práctica (experiencia directa) de la justificación de decisiones tanto al trabajar en equipo como al presentar en el aula el trabajo realizado, donde los estudiantes debían justificar sus decisiones ante el profesor y ante los compañeros en una situación que, como los participantes en GDI.1 y GDI.2 señalan, simula la realidad profesional. De forma similar, el incremento detectado en GSC2 parece guardar relación con la puesta en práctica de la justificación de decisiones al trabajar colaborativamente tanto con los miembros del equipo de trabajo como al revisar las traducciones de otros equipos.

Sin embargo, si en GSC1 los estudiantes también han trabajado en equipo, si durante la primera parte de la asignatura debían revisar las traducciones de otros equipos y si durante la segunda mitad de TEAB participaban en presentaciones grupales, ¿por qué no se ha detectado ninguna variación en los porcentajes obtenidos con respecto a las creencias de autoeficacia de los estudiantes de este grupo para justificar sus decisiones ante el cliente? De acuerdo con los resultados cualitativos presentados en 9.2.1.3 y 9.2.1.4, estimamos que la respuesta a esta pregunta reside, una vez más, en el enfoque centrado en el profesor que adopta PSC1.2, responsable de la segunda mitad de la asignatura en GSC1, así como en la calidad del *feedback* que este profesor proporciona a los estudiantes. De este modo, el escaso protagonismo que adquieren los estudiantes en GSC1 durante las presentaciones grupales dificulta el debate sobre las decisiones adoptadas y la justificación de dichas decisiones (9.2.1.3). Por añadidura, el *feedback* poco efectivo que proporciona PSC1.2, centrado principalmente en los errores y mediante el que no se analizan las causas de las soluciones (in)adecuadas, dificulta la comprensión de dichas causas (9.2.1.4). Ello puede dificultar, a su vez, tanto la autorregulación del aprendizaje y la toma de decisiones posteriores con confianza, como la justificación de dichas decisiones (véase el gráfico 24 presentado en 9.2.1.3). Por todo ello, consideramos que, aunque los estudiantes de GSC1 hayan puesto en práctica la justificación de decisiones al trabajar en equipo durante la segunda parte de la asignatura, en tanto que no comprendían los motivos por los que determinadas decisiones son o no adecuadas, no podían justificarlas con confianza ni desarrollar la confianza que poseían en su capacidad para justificar decisiones. Es cierto que durante la primera parte de la asignatura recibían *feedback* constructivo por parte de PSC1.1/PSC2 y ponían en práctica la justificación de decisiones al revisar las traducciones de otros equipos. No obstante, como también apuntaban los resultados presentados en 10.4, los porcentajes que hemos obtenido mediante el ítem 17 de la escala de creencias de autoeficacia parecen indicar que son las prácticas implementadas durante la segunda mitad de la asignatura, más cercana al final de la misma (y a la compleción del cuestionario de final), las que parecen ejercer una mayor influencia en las creencias de autoeficacia de los estudiantes de GSC1.

10.9. Creencias de autoeficacia para resolver problemas de traducción aplicando las estrategias adecuadas según el encargo

De acuerdo con los resultados presentados en 8.2.5, en GI y en GSC2 se produce un aumento de 11,1 puntos y 7,7 puntos, respectivamente, en el porcentaje de estudiantes que se consideran capaces de resolver problemas de traducción aplicando las estrategias adecuadas según el encargo, porcentaje que al final de la asignatura se sitúa en un 88,9% en GI y en un 100% en GSC2. Por el contrario, el porcentaje de estudiantes que se consideran capaces de hacerlo en GSC1 disminuye notablemente (50 puntos) entre el comienzo y el final de TEAB:

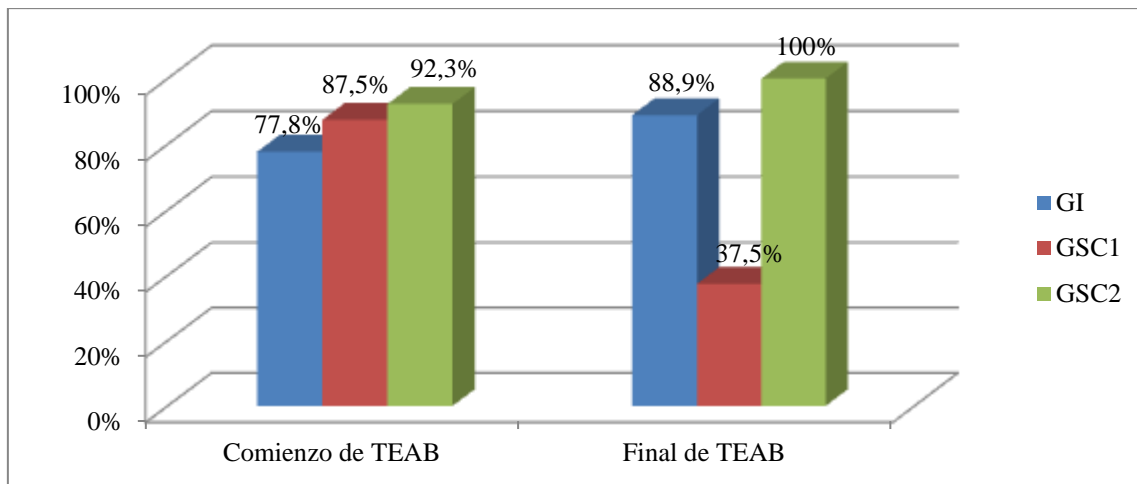


Gráfico 33. Creencias de autoeficacia para resolver problemas de traducción adoptando estrategias adecuadas según el encargo al comienzo y al final de TEAB.

Comenzaremos analizando la situación en GI. Es importante mencionar que son 4 los estudiantes que pasan de considerarse incapaces a considerarse capaces de resolver adecuadamente problemas de traducción. Sin embargo, a ellos hay que restarle el caso de 2 estudiantes que disminuyen sus creencias de autoeficacia para resolver adecuadamente problemas de traducción entre el comienzo de TEAB, cuando se consideran capaces de hacerlo, y el final de esta asignatura, cuando pasan a juzgarse incapaces de lograrlo. Se trata de los 2 estudiantes que suspendieron el examen parcial. Teniendo en cuenta estos datos y a la luz de la información cualitativa que han arrojado los grupos de discusión post-asignatura sobre las razones por las que distintas prácticas han repercutido (o no) en sus creencias de autoeficacia, estimamos que el incremento detectado en GI se relaciona con la reflexión sobre las decisiones adoptadas que favorecen las presentaciones grupales, con el *feedback* efectivo que proporciona PI, así como con el sistema y los criterios de evaluación adoptados en este grupo, entre los que se encuentra la resolución adecuada de problemas de traducción aplicando las estrategias pertinentes.

Recordemos que, tal y como se expuso en 9.2.1.3, las preguntas que PI planteaba a los estudiantes durante las presentaciones grupales les ayudaban a reflexionar sobre las decisiones que habían adoptado y a tomar consciencia de las razones que motivaban dichas decisiones. Ello les ayudaba a autorregular su aprendizaje y a adoptar soluciones adecuadas en proyectos posteriores. Dichas soluciones constituían logros de ejecución, es decir, podían finalmente favorecer su confianza para tomar decisiones adecuadas o, dicho de otro modo, para resolver problemas de traducción adecuadamente¹⁷⁰. A ello contribuía también el *feedback* constructivo y efectivo de PI, mediante el que se analizaban las causas de los aciertos y los errores cometidos. Ello permitía, según los participantes en GDI.1 y GDI.2, comprender las razones de la (in)adecuación de las

¹⁷⁰ Véase el gráfico 24 presentado en 9.2.1.3, donde hemos representado, basándonos en la literatura existente al respecto (Way 2008, 2014) y en los comentarios de los participantes en los grupos de discusión, el proceso de desarrollo de la confianza en la toma y justificación de decisiones a partir de la reflexión sobre las decisiones adoptadas.

decisiones que habían tomado y, de nuevo, autorregular el aprendizaje y adoptar soluciones adecuadas en proyectos posteriores, con el desarrollo de la confianza que estos logros de ejecución pueden traer consigo (9.2.1.4). Además, debemos recordar que la superación del examen parcial constituye un logro de ejecución que permite a los estudiantes detectar y confiar en su autoeficacia real (9.2.1.9). Uno de los dos criterios en los que se basa esta calificación es la resolución adecuada de problemas de traducción, por lo que la calificación en este criterio constituye también un logro de ejecución, cuando es o se percibe como adecuada, que permite a los estudiantes tomar consciencia de que son capaces de desempeñar esta tarea y confiar en dicha capacidad. Es por ello que los 2 estudiantes que suspenden el examen parcial, que interpretan esta calificación negativa como un fracaso, disminuyen sus creencias de autoeficacia para resolver problemas de traducción. En el caso del estudiante que sí supera el examen parcial pero no obtiene la calificación que esperaba, también disminuye sus creencias de autoeficacia para resolver adecuadamente problemas de traducción, si bien en este caso pasa de considerarse totalmente capaz de hacerlo a juzgarse a simplemente capaz. Ello parece apuntar que es la calificación que obtiene en el criterio de expresión lingüística la que ejerce una influencia negativa de mayor intensidad en sus creencias de autoeficacia, como pudimos comprobar en el apartado 10.1, donde expusimos que este estudiante había pasado de considerarse capaz a considerarse incapaz de redactar textos especializados en inglés.

Si nos desplazamos a GSC2 y tomamos en consideración los resultados presentados en 9.2.1.4, podemos comprender que el incremento que se produce en el porcentaje de estudiantes que se consideran capaces de resolver adecuadamente problemas de traducción en función del encargo se ha visto favorecido probablemente por el *feedback* constructivo que PSC2 proporcionaba a través de las presentaciones que realizaba tras cada proyecto de traducción. En dichas presentaciones proporcionaba a los estudiantes *feedback* sobre su desempeño, explicando las causas de sus aciertos y sus errores. Al igual que sucedía en GI y como indican los participantes en la sesión grupal correspondiente (GDSC2), comprender las razones por las que determinadas decisiones eran o no adecuadas favorecía la autorregulación del aprendizaje, la mejora del rendimiento (logros de ejecución) y el desarrollo de la confianza que poseían en sus capacidades para resolver problemas de traducción adecuadamente. Además, la consecución de logros de ejecución se veía favorecida en GSC2 por el *feedback* que PSC2 proporcionaba a los estudiantes a modo de *scaffolding* a través de Google Drive.

A diferencia de lo que ocurre en GI y GSC2, no es de extrañar que en GSC1 se haya producido un descenso de 50 puntos en el porcentaje de estudiantes que se consideran capaces de resolver problemas de traducción adoptando estrategias adecuadas en función del encargo si tenemos en cuenta que el enfoque centrado en el profesor que PSC1.2 adopta durante las presentaciones grupales (9.2.1.3) impide la reflexión y el debate sobre las decisiones de traducción adoptadas y, por tanto, la toma de consciencia de las razones de su (in)adecuación, la autorregulación del aprendizaje y la mejora de la confianza que se posee en la propia capacidad para resolver problemas de traducción. El

feedback centrado en los errores de PSC1.2 tampoco favorece la toma de consciencia de las razones que por las que determinadas soluciones son o no adecuadas. Es cierto que durante la primera parte de la asignatura los estudiantes de GSC1 recibían *feedback* constructivo por parte de PSC1.1, mediante el que comprendían las causas de los aciertos y los errores cometidos, con la repercusión positiva que ello tenía en sus creencias de autoeficacia (9.2.1.4). Sin embargo, como también indican los resultados presentados en apartados anteriores, parecen ser las prácticas implementadas en la segunda parte de la asignatura las que ejercen mayor influencia en las creencias de autoeficacia de los estudiantes de este grupo.

10.10. Creencias de autoeficacia para identificar los errores de una traducción en la fase de revisión

Los resultados presentados en 8.2.5 revelan que en GI y en GSC2 se produce un aumento de 22,2 puntos y 15,4 puntos, respectivamente, en el porcentaje de estudiantes que se consideran capaces de identificar los errores de una traducción cuando la revisan. Por el contrario, en GSC1 se produce un descenso de 25 puntos:

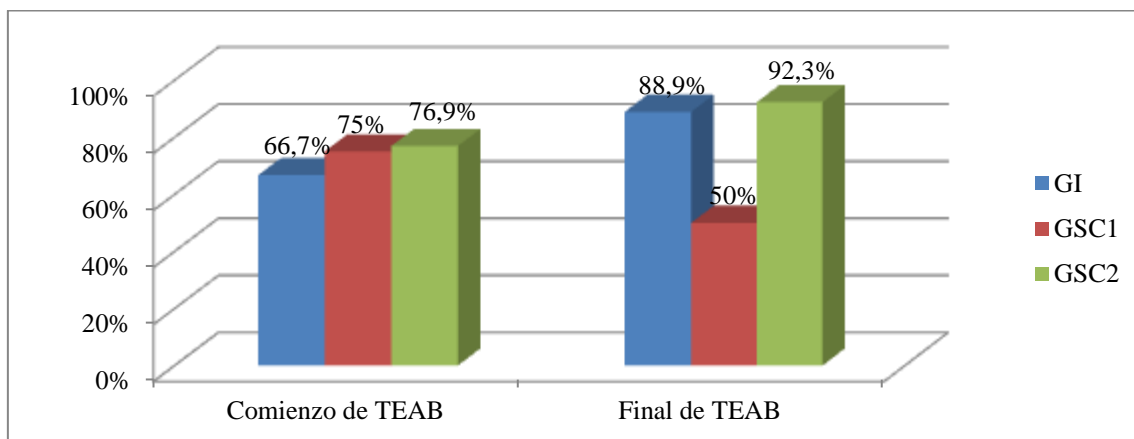


Gráfico 34. Creencias de autoeficacia para identificar errores al revisar una traducción.

Para interpretar la diferencia detectada entre GI y GSC2, por un lado, y GSC1, por otro, debemos traer a colación los resultados cualitativos que arrojaron los grupos de discusión post-asignatura sobre las prácticas que, de acuerdo con los participantes en GDI.1, GDI.2, GDSC1 y GDSC2, han contribuido al desarrollo de su autoeficacia para identificar errores en una traducción cuando la revisan y, con ello, al desarrollo de la confianza que poseen en dicha autoeficacia. En este sentido, tal y como se expuso en 9.2.2.1, la puesta en práctica de la capacidad de revisión de traducciones y la consecución de logros de ejecución, es decir, la identificación satisfactoria de los errores que dichas traducciones contenían favoreció las creencias de autoeficacia de varios participantes de GDI.1 y GDI.2. La experiencia directa revisando traducciones tenía lugar cuando los estudiantes desempeñaban el rol de revisor dentro de sus equipos de trabajo, así como cuando revisaban con anterioridad a cada sesión de clase la traducción que había elaborado otro equipo de trabajo y que se corregiría en el aula. Asimismo, tal

y como afirman varios estudiantes, al analizar durante las presentaciones grupales, donde los estudiantes desempeñaban una posición central, distintas versiones de la traducción (la elaborada por el traductor, la que preparaba el revisor, las propuestas que planteaban otros compañeros, etc.), entraban en contacto con una gran variedad de aciertos y errores, comprendían sus causas y aprendían diversas formas de evitar los errores cometidos, ayudados por las preguntas y por el *feedback* de PI. Todo ello favoreció su capacidad y su confianza para identificar los errores que contiene una traducción.

Por su parte, en GSC2 los estudiantes ponían en práctica su capacidad para identificar los errores de una traducción al revisar las traducciones que elaboraban otros equipos de trabajo. Aunque los participantes en GDSC2 no hacen referencia explícita a la mejora de la confianza que ello traía consigo, los participantes en GDSC1, que tuvieron que ejercer esta misma tarea durante la primera parte de la asignatura con PSC1.1/PSC2, sí señalan el efecto positivo que tuvo en sus creencias de autoeficacia y, de acuerdo con los resultados presentados en el gráfico anterior, parece haber ejercido este mismo efecto en las creencias de autoeficacia de los estudiantes de GSC2 en lo que respecta a la identificación de los errores que plantea una traducción (9.2.2.1).

Ahora bien, si los estudiantes de GSC1 también debían revisar las traducciones de otros equipos de trabajo durante la primera parte de la asignatura y si trabajaban siguiendo un sistema de desempeño de roles, entre los que se encuentra el de revisor, durante la segunda parte de la asignatura, ¿por qué no se ha detectado un incremento en sus creencias de autoeficacia para identificar los errores que plantea una traducción? Consideramos que la respuesta a esta pregunta reside, de nuevo, en los siguientes hechos: a) son las prácticas implementadas durante la segunda parte de la asignatura las que parecen ejercer una mayor repercusión en las creencias de autoeficacia de los estudiantes de GSC1 al finalizar la asignatura, como apuntan también los resultados presentados en apartados anteriores, probablemente porque son aquellas más cercanas a la prueba de evaluación final y al cierre de TEAB; y b) el enfoque de enseñanza-aprendizaje tradicional y transmisionista adoptado por PSC1.2 durante las presentaciones grupales. De este modo, los estudiantes intervienen brevemente en dichas presentaciones y no se analizan en detalle las distintas versiones de la traducción que cada equipo ha elaborado. A ello hay que sumar el *feedback* que proporciona PSC1.2, mediante el que no se analizan las causas de los errores ni de los aciertos cometidos, lo que impide a los estudiantes comprender por qué un error se considera como tal y, por tanto, identificar errores al revisar traducciones, ya sean propias o ajenas. Por añadidura, no debemos olvidar que, como se detectó mediante la observación en el aula y como indican los participantes en el grupo de discusión correspondiente, no disponían de la traducción que se presentaba en cada clase con antelación, por lo que, a diferencia de lo que sucedía en GI, los estudiantes no podían practicar identificando errores ni comprobar posteriormente que desempeñaban esta tarea posteriormente.

10.11. Creencias de autoeficacia para traducir textos especializados del español al inglés en el mercado laboral

De acuerdo con los resultados que ha arrojado el ítem 25 de nuestra escala de creencias de autoeficacia, presentados en 8.2.6, el porcentaje de estudiantes que se consideran capaces de traducir textos especializados del español al inglés en el mercado laboral aumenta ligeramente (5,6 puntos) en GI hasta situarse en un 55,6% al final de TEAB, se mantiene constante en GSC1 en un 25% y aumenta 15,4 puntos en GSC2 hasta alcanzar un 84,6%:

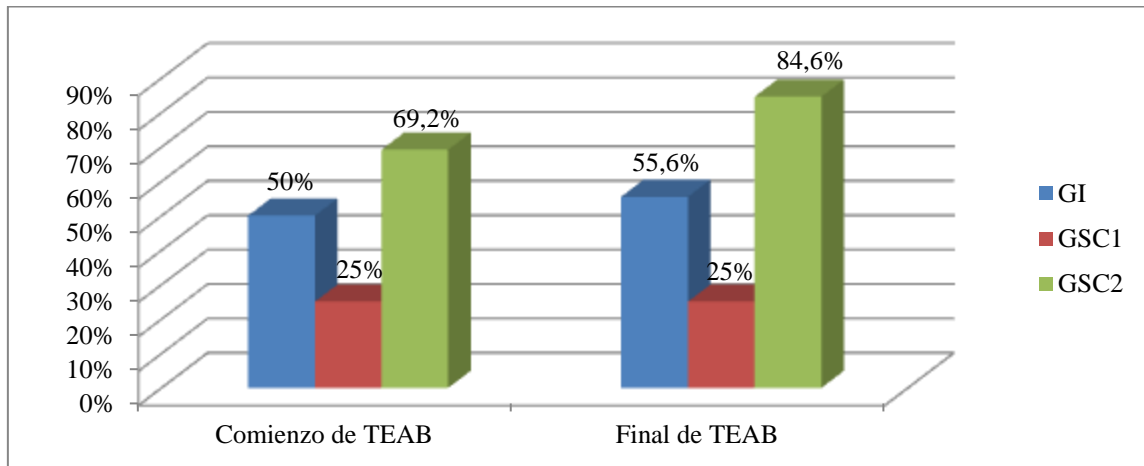


Gráfico 35. Creencias de autoeficacia para traducir textos especializados al inglés en el mercado laboral.

Arrojar luz a los porcentajes anteriores resulta complicado en tanto que el ítem 25 incluye una referencia al ejercicio de la profesión en el mercado laboral, entorno que la inmensa mayoría de los estudiantes de nuestra muestra desconoce por no haber tenido en él ninguna experiencia como traductores (8.1.7 y 8.1.8) y entorno en el que no hemos recogido datos en la presente investigación. Recordemos, además, que en ninguno de los tres grupos de nuestro estudio se llevan a cabo proyectos auténticos, entendidos como proyectos que los estudiantes tuvieran que llevar a cabo para satisfacer las necesidades de un cliente real¹⁷¹. Consideramos que analizar e interpretar este cuadro requiere de un estudio de casos en el que se analicen minuciosamente todas las variables referentes al perfil de cada estudiante (como su experiencia académica o laboral previa y/o adquirida durante el cuatrimestre, la superación o no del examen parcial, sus puntos débiles y fuertes como traductor/a, así como sus ideas o expectativas sobre el mercado laboral, entre otras), por lo que será en un estudio de casos que siga a esta tesis doctoral donde arrojemos luz a los porcentajes obtenidos. Hemos resuelto no incluir aquí dicho estudio de casos, como se indicó en la introducción a este capítulo, con el objetivo de no alargar aún más la presente investigación. En consecuencia, en este apartado nos

¹⁷¹ Nótese que, como se indicó en 9.2.1.1, adoptamos, por tanto, la definición de *proyectos auténticos* que propone Kiraly (2012: 84): “a holistic piece of work undertaken by a team of students in the service of a real-world client or user”.

limitaremos a aportar una serie de pinceladas al complejo cuadro que supone la confianza en la capacidad para traducir profesionalmente textos especializados en el mercado laboral, especialmente cuando se analiza desde la perspectiva de la formación de traductores.

Estas pinceladas se manifiestan en la reflexión que incluimos a continuación, si bien brevemente. A partir de los comentarios de los participantes en los grupos de discusión post-asignatura, hemos detectado que existen dos tipos de estudiantes en lo que a la percepción sobre su capacidad para traducir en el mercado laboral se refiere: a) aquellos que estiman que aún deben continuar aprendiendo y desarrollando sus creencias de autoeficacia hasta ser capaces de incorporarse satisfactoriamente al mercado laboral; y b) aquellos que consideran que, incluso no habiendo cursado asignaturas con mayor grado de especialización que TEAB, son capaces de aplicar lo aprendido a lo largo de su formación a la traducción de textos especializados en el mercado laboral, es decir, consideran que poseen las herramientas necesarias para afrontar la traducción de textos especializados profesionalmente. Esta última percepción explicaría que, ya al comienzo de TEAB, contemos con estudiantes en GI (1), GSC1 (2) y GSC2 (6) que se consideran capaces de traducir textos especializados hacia el inglés en el mercado laboral, a pesar de haber cursado únicamente TEAB y TEBA (u otra asignatura introducción equivalente). En esta misma línea, llama la atención el elevado porcentaje de estudiantes de GSC2 que ya al comienzo del cuatrimestre (69,2%), pero principalmente al final del mismo (84,6%) se consideran capaces de traducir textos especializados al inglés en el mercado laboral. De estos 11 estudiantes (84,6%), 4 tienen como única experiencia en traducción especializada las asignaturas de introducción a la traducción TEBA y TEAB, 1 tiene como lengua A inglés y los 6 restantes solo han cursado, además de las asignaturas de introducción a la traducción especializada citadas, una asignatura con mayor grado de especialización en la dirección inglés-español. Podríamos pensar que la opinión de los estudiantes que se consideran capacitados para traducir profesionalmente en el mercado laboral sin contar apenas con experiencia laboral o académica en traducción especializada puede guardar relación con el desconocimiento de lo que implica traducir profesionalmente, lo que podría solucionarse con la incorporación de proyectos de traducción auténticos a la formación en traducción, si bien en niveles más avanzados de la formación y siempre que se puedan solventar las dificultades que plantean este tipo de proyectos, como la retribución que los estudiantes percibirían (o no) por su trabajo¹⁷².

10.12. Recapitulación

En este capítulo hemos retomado e interpretado los resultados que arrojaron algunos de los ítems de la escala de creencias de autoeficacia del traductor que diseñamos y validamos como parte de la presente tesis doctoral. Dichos resultados reflejaban

¹⁷² Véase Kiraly (2000, 2005, 2013), Kiraly *et al.* (2016) o Cnyrim (2016), entre otros, para consultar ejemplos de la incorporación de proyectos auténticos en programas de formación de traductores.

similitudes o diferencias entre los grupos en los que realizamos nuestro estudio longitudinal (GI, GSC1 y GSC2) en cuanto al desarrollo que han experimentado (o no) las creencias de autoeficacia de sus estudiantes para desempeñar tareas propias de la actividad traductora durante el cuatrimestre en el que desarrollamos nuestro estudio, concretamente en la asignatura TEAB. Para comprender e interpretar las similitudes y diferencias detectadas, hemos recurrido a otros resultados que hemos recopilado en esta investigación mediante la observación en el aula, los grupos de discusión post-asignatura y mediante otras secciones de nuestro cuestionario, todos ellos referentes a las prácticas que se habían implementado en cada uno de los grupos que nos ocupan, a la influencia e intensidad de la influencia que, de acuerdo con los estudiantes de nuestra muestra, estas prácticas han tenido en sus creencias de autoeficacia, y a las razones por las que han influido de un modo u otro en dichas creencias.

De este modo, mediante la triangulación de los resultados cuantitativos y cualitativos que han arrojado diversas técnicas de investigación:

- Sabemos ahora que la experiencia directa se erige como una de las fuentes principales de las creencias de autoeficacia de los estudiantes de nuestra muestra, tal y como establece la TSC de Bandura (1986, 1987, 1997). Tanto es así que la experiencia directa al trabajar colaborativamente en equipo, al leer textos especializados en español o al utilizar fuentes de documentación especializadas han permitido a los estudiantes de GI, GSC1 y GSC2 desarrollar sus creencias de autoeficacia para trabajar con otros agentes del proceso traductor, para comprender textos especializados en español y para utilizar fuentes de documentación especializadas. Asimismo, la puesta en práctica de roles, como el de gestor de proyectos, ha favorecido el desarrollo de las creencias de autoeficacia de varios estudiantes de GI y GSC1 para organizar y distribuir el trabajo entre otros compañeros de equipo o para ejercer una actitud de liderazgo. Por el contrario, puesto que en GSC2 ningún estudiante ejerció el rol de gestor de proyectos ni las funciones asociadas a este, no se ha producido ninguna variación en el porcentaje de los estudiantes de este grupo que se consideran capaces de actuar como líderes o de distribuir el trabajo entre sus compañeros del comienzo y al final de TEAB.
- Hemos detectado que la experiencia directa por sí sola no siempre viene acompañada del desarrollo de las creencias de autoeficacia para desempeñar la tarea o actividad en cuestión, sino que su efecto puede verse bloqueado o favorecido según diversas prácticas, según el enfoque de enseñanza-aprendizaje adoptado y según el resultado positivo (logros de ejecución) o negativo (fracaso). En este sentido, la información presentada en este capítulo ha revelado que el desarrollo de las creencias de autoeficacia para redactar en inglés puede verse favorecido o dificultado por las características del sistema de evaluación adoptado, así como por la superación (o no) de las pruebas de evaluación. De este modo, la superación de pruebas de evaluación, que incluyen entre otras tareas la redacción de textos especializados en inglés, ha favorecido el desarrollo de las creencias de autoeficacia

de varios estudiantes de GI y GSC2 para redactar dichos textos en su lengua B/C (inglés). Sin embargo, los únicos estudiantes de nuestra muestra (pertenecientes a GI) que suspenden la prueba de evaluación parcial a la que han de enfrentarse, o que no obtienen la calificación que esperaban (fracaso), disminuyen sus creencias de autoeficacia para redactar textos especializados en inglés. Además, entra aquí en juego el peso que se concede al examen final en el sistema de evaluación: si en el sistema de evaluación se presta demasiada atención al examen final se corre el riesgo de que los estudiantes no perciban la superación de las pruebas de evaluación parciales como logros de ejecución y, por tanto, no desarrollen sus creencias de autoeficacia. Es lo que sucede a la mayoría de los estudiantes de GSC1, que mantienen constantes sus creencias de autoeficacia para redactar textos especializados en inglés entre el comienzo y el final de TEAB a pesar de haber superado todas las pruebas de evaluación parciales.

- Sabemos que otro ejemplo de cómo el desarrollo de las creencias de autoeficacia que la experiencia directa puede traer consigo puede verse favorecido o frenado por las prácticas que se adopten en la formación de traductores y por el enfoque de enseñanza-aprendizaje que las presida reside en el hecho de que, aunque los estudiantes de GI, GSC1 y GSC2 preparan a lo largo de TEAB glosarios terminológicos, solo se ha detectado un incremento del porcentaje de estudiantes que se consideran capaces de buscar la terminología adecuada en GI y GSC2, donde se adopta un enfoque centrado en el estudiantado que permite a este colectivo asimilar estrategias de búsqueda de terminología. De forma opuesta, en GSC1, donde se adopta un enfoque transmisionista que no favorece la identificación y comprensión de estrategias de búsqueda de la terminología adecuada, el porcentaje de estudiantes que se consideran capaces de desempeñar esta tarea disminuye a lo largo de TEAB.
- De forma similar, sabemos ahora que aunque la puesta en práctica de la justificación de decisiones ha tenido lugar en los tres grupos en los que desarrollamos nuestro estudio (mediante las presentaciones grupales y el trabajo en equipo en GI, y mediante el trabajo en equipo y la revisión de traducciones de otros equipos en GSC1 y GSC2), solo se ha detectado un aumento del porcentaje de estudiantes que se consideran capaces de justificar sus decisiones ante el cliente en GI y GSC2. Ello parece relacionarse con la comprensión de las razones por las que las decisiones adoptadas son o no adecuadas, donde la calidad del *feedback* que proporciona el profesorado ejerce un papel central. En este sentido, el *feedback* constructivo de PI y PSC2 permite a los estudiantes de GI y GSC2 comprender por qué determinadas soluciones son (in)adecuadas, autorregular su aprendizaje tomando decisiones adecuadas con confianza y justificar dichas decisiones con confianza. Sin embargo, en tanto que el *feedback* que proporciona PSC1.2 no analiza las causas de los errores y los aciertos cometidos, los estudiantes no comprenden por qué sus decisiones son (in)adecuadas y, por tanto, no pueden justificarlas con confianza.

- En esta misma línea, es fácil comprender por qué el porcentaje de estudiantes que se consideran capaces de identificar los errores que plantea una traducción cuando la revisan aumenta a lo largo de TEAB en GI y en GSC2 pero disminuye en GSC1. De nuevo, el enfoque centrado en el profesorado en GSC1 y el *feedback* poco efectivo que PSC1.2 proporciona impiden que los estudiantes analicen durante las presentaciones grupales los aciertos y errores de diversas versiones de una misma traducción, como sucede en GI, y comprendan el porqué de ellos, como sucede en GI y GSC2 gracias al *feedback* constructivo de PI y PSC2. De este modo, a pesar de que ponen en práctica su capacidad para identificar errores en una traducción al ejercer el rol de revisor cuando trabajan en equipo (experiencia directa), en tanto que los estudiantes de GSC1 no comprenden por qué las soluciones que se han adoptado son (in)adecuadas, no se consideran capaces de identificar los errores y aciertos que contiene una traducción.

- Finalmente, la interpretación de resultados que hemos llevado a cabo en apartados anteriores ha revelado que el incremento del porcentaje de estudiantes que se consideran capaces de resolver problemas de traducción adecuadamente registrado en GI y GSC2 se ha visto favorecido por la autorregulación del aprendizaje que los estudiantes de estos grupos pueden llevar a cabo ayudados por el *feedback* constructivo de PI y PSC2, así como por las preguntas que PI plantea durante las presentaciones para llevar a los estudiantes a reflexionar sobre la (in)adecuación de determinadas soluciones. Asimismo, la asimilación de los logros de ejecución que suponen las pruebas de evaluación parciales parece haber favorecido el incremento detectado en GI y GSC2. Por el contrario, la disminución detectada en GSC1 a pesar de la experiencia directa preparando diversos proyectos de traducción guarda relación, una vez más, con el *feedback* poco efectivo de PSC1.2, así como con el hecho de que los estudiantes de este grupo no perciben la superación de pruebas de evaluación parciales como logros de ejecución debido al peso que ocupa el examen final en dicho sistema.

CAPÍTULO 11. CONCLUSIONES FINALES

Presentamos en este último capítulo las conclusiones principales que hemos alcanzado para cada uno de los objetivos que perseguíamos con esta investigación. Además, incluiremos una relación de las líneas de investigación en las que resultaría de interés continuar indagando. Dada la extensión de este trabajo y puesto que tras cada capítulo se ha incluido una sección de recapitulación en la que se recogían las principales ideas expuestas y los resultados alcanzados de mayor relevancia, las conclusiones siguientes se expondrán de forma resumida.

11.1. Consecución de los objetivos de investigación

Perseguíamos con esta investigación la consecución de los siguientes objetivos:

Objetivo específico 1. Delimitar el significado de *creencias de autoeficacia* y establecer las fronteras que permiten distinguirlo de otros conceptos similares (como *autoconfianza*, *autoestima*, o *autoconcepto*).

Comenzamos nuestra investigación aclarando y delimitando el significado del concepto de creencias de autoeficacia dado que se ha incorporado recientemente a los estudios de traducción, donde hasta el momento se solía hablar de la autoconfianza del traductor. De este modo, comprobamos que las creencias de autoeficacia representan una autopercepción sobre las propias capacidades para desarrollar una tarea o actividad particular, por lo que definimos las creencias de autoeficacia del traductor y del estudiante de Traducción como la confianza que poseen en sus capacidades para traducir.

Además, presentamos la propuesta terminológica que seguimos en esta investigación, basada en la distinción entre *creencias de autoeficacia* y *autoeficacia* con el fin de emplear una terminología clara que refleje el significado del concepto al que representa. En este sentido, empleamos *autoeficacia* para referirnos al componente competencial de las creencias de autoeficacia, es decir, a las capacidades que un individuo posee, mientras que empleamos *creencias de autoeficacia* para referirnos a la autopercepción, o confianza, que se posee en dichas capacidades.

Por añadidura, establecimos las fronteras que separan las creencias de autoeficacia de otras autopercepciones con las que suele confundirse (Pajares 1997), como la autoconfianza, que representa una autopercepción sobre las propias capacidades que no se construye en función de una tarea particular; la autoestima, que constituye una autopercepción sobre la propia *valía*, y el autoconcepto, que representa una autopercepción que engloba a todas las anteriores, que tiene por objeto tanto las capacidades que se poseen como los sentimientos de autovalía que traen consigo.

Objetivo específico 2. Analizar el marco teórico en el que se apoyan las creencias de autoeficacia, es decir, la Teoría Social Cognitiva de Bandura (1986, 1987, 1997).

Una vez delimitado nuestro objeto de estudio lo contextualizamos dentro de la TSC, en la que ocupa una posición central. La revisión de esta teoría y del modelo de determinismo recíproco en el que se basa nos permitió detectar que las creencias de autoeficacia pueden verse influidas por el entorno y por los resultados del propio aprendizaje. Ello indica que las prácticas que se implementen durante la formación que cursa un estudiante de Traducción pueden repercutir en sus creencias de autoeficacia para traducir. Más concretamente, identificamos las cuatro fuentes a partir de las que, de acuerdo con la teoría citada, se generan las creencias de autoeficacia: experiencia directa, aprendizaje vicario, persuasión verbal y estados fisiológicos y emocionales.

Objetivo específico 3. Revisar los antecedentes del estudio de la confianza del traductor en sus capacidades para traducir.

De la psicología educativa nos desplazamos al campo de la traducción, donde revisamos los antecedentes del estudio de las creencias de autoeficacia del traductor. Puesto que el término (*creencias de*) *autoeficacia* es relativamente reciente en nuestro campo, donde las primeras investigaciones que lo emplean comienzan a desarrollarse hace apenas una década (por ejemplo, Dam-Jensen y Heine 2009 o Atkinson 2012, entre otros), analizamos también los estudios que se han llevado a cabo sobre la *autoconfianza del traductor*, término frecuentemente utilizado desde comienzos de los años 1990 (Hönig 1991; Kussmaul 1995, entre otros). Asimismo, revisamos estudios que utilizan sintagmas que reflejan el significado de *creencias de autoeficacia*, como *confidence in their ability to translate competently* (Kiraly 1995) o *confidence in their translator competence* (Way 2008, 2009).

La revisión realizada nos permitió alcanzar las siguientes conclusiones:

- Existe inconsistencia en el metalenguaje empleado para hacer referencia a la confianza del traductor en sus capacidades para traducir.
- En la gran mayoría de los estudios revisados se subraya la importancia de contemplar la confianza del traductor en la formación en traducción.
- Sin embargo, son escasos los estudios *empíricos* desarrollados hasta el momento sobre la confianza del traductor en sus capacidades para traducir (independientemente del término que se emplee para hacer mención a este objeto de estudio). Por tanto, convendría desarrollar estudios con respaldo empírico para avanzar en la identificación de prácticas que permitan contemplar dicha confianza en la formación de traductores, así como estudios que permitan estudiar los efectos que confiar en la propia autoeficacia para traducir puede traer consigo. Más concretamente, convendría desarrollar estudios de tipo (cuasi-)experimental en los que poder analizar la influencia que las prácticas que proponen diversos autores,

identificadas mediante la revisión de antecedentes realizada, pueden tener en las creencias de autoeficacia del traductor.

La revisión de los antecedentes del estudio de la confianza del traductor nos permitió también conocer las prácticas que diversos autores proponen con el fin de fomentar las creencias de autoeficacia de sus estudiantes durante la formación en Traducción que reciben.

Objetivo específico 4 (primera fase de nuestro estudio empírico). Identificar prácticas que durante la formación en traducción puedan repercutir en las creencias de autoeficacia del estudiantado desde la percepción de los dos colectivos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje (el profesorado y el estudiantado).

Para satisfacer este objetivo llevamos a cabo un estudio exploratorio basado en la técnica del grupo de discusión en el que participaron tanto profesores como estudiantes del Grado en TI (especialidad inglés) de la UGR. Esta primera fase de nuestro estudio empírico nos permitió detectar que:

- Las creencias de autoeficacia del estudiantado permanecen, en general, relegadas a un segundo plano en la formación que cursan, de acuerdo tanto con los estudiantes como con los miembros del profesorado que participan en los grupos de discusión. Ello coincide con la observación de autores como Atkinson y Crezee (2014), que identifican el vacío identificado en la formación de traductores en torno a las creencias de autoeficacia del estudiantado. No obstante, ambos colectivos consideran importante comenzar a contemplar las creencias de autoeficacia durante la formación en traducción.
- Los estudiantes reconocen que la práctica y el aprendizaje de la traducción (experiencia directa) durante la titulación que cursan ha sido la fuente principal de sus creencias de autoeficacia.
- Además, diversos agentes pueden influir en las creencias de autoeficacia del estudiantado durante su formación en traducción: el profesorado, los compañeros, el plan de estudios, los egresados de la titulación y el propio estudiante.
- Más concretamente, entre las prácticas y factores que pueden favorecer las creencias de autoeficacia del estudiantado durante su formación, de acuerdo con los profesores y los estudiantes que participan en nuestro estudio, se encuentran las siguientes:
 - Enfoque centrado en el estudiantado frente a enfoques transmisionistas.
 - *Feedback* positivo y constructivo frente al *feedback* destructivo.
 - Progresión en la dificultad de los textos a partir de la autoeficacia con la que parten los estudiantes en cada asignatura.
 - Toma de consciencia de la evolución del rendimiento.
 - Persuasión verbal.

- Sistema de evaluación continua frente a un sistema donde el examen final ocupe una posición central.
- Trabajo en equipo.
- Además, los estudiantes señalan que las siguientes prácticas han favorecido sus creencias de autoeficacia durante la formación que cursan:
 - Aprendizaje situado.
 - Aprendizaje vicario, que incluye la comparación con egresados de la titulación a los que toman como modelos, así como la comparación con otros compañeros de la titulación.
- Por su parte, el profesorado señala también que las siguientes prácticas pueden influir en las creencias de autoeficacia de los estudiantes:
 - Insistir en que los errores son parte del proceso de aprendizaje.
 - Fomentar la participación en el aula (experiencia directa).
 - Atención personalizada en tutorías.
- Sin embargo, el estudiantado señala diversos motivos por los que el plan de estudios dificulta el desarrollo de sus creencias de autoeficacia debido al hecho de que no contempla la realización de prácticas ni incluye asignaturas optativas en las que adquirir conocimientos temáticos especializados, así como debido a que las asignaturas de traducción no comienzan hasta el segundo cuatrimestre del segundo curso.

Objetivo específico 5 (segunda fase del estudio empírico). Analizar la influencia que distintas prácticas implementadas en una asignatura del Grado en TI de la UGR (TEAB), han tenido en las creencias de autoeficacia de los estudiantes de tres grupos de esta asignatura a partir de:

- e) la percepción de este colectivo,**
- f) la escala de creencias de autoeficacia que diseñamos y validamos como parte de esta investigación.**

Este objetivo se desglosó en distintos sub-objetivos presentados en capítulos anteriores. No obstante, para facilitar la lectura y en aras de evitar repeticiones innecesarias, expondremos las conclusiones alcanzadas para el objetivo específico 5 en su conjunto, sin detenernos, de nuevo, en los sub-objetivos en los que se divide.

De acuerdo con los resultados obtenidos en nuestro estudio cuasi-experimental de campo, hemos alcanzado las siguientes conclusiones:

- La experiencia directa, en nuestro caso el aprendizaje y la práctica de la traducción, constituye una de las fuentes principales de las creencias de autoeficacia de los estudiantes de nuestra muestra. De forma más específica, cuando se manifiesta en logros de ejecución, que reflejan el desarrollo de la propia autoeficacia, la experiencia directa puede venir acompañada del desarrollo de las creencias de

autoeficacia de los estudiantes, mientras que cuando el resultado de la experiencia directa se percibe como un fracaso, puede traer consigo la disminución de la confianza en la propia autoeficacia. Ello coincide con la TSC de Bandura (1986, 1987, 1997). No resulta por tanto sorprendente que el aprendizaje situado, es decir, la experiencia directa en una situación que simule la realidad profesional pueda favorecer el empoderamiento de los estudiantes y la confianza que poseen en su autoeficacia como traductores.

- No obstante, hemos detectado que el desarrollo de las creencias de autoeficacia que la mejora de la autoeficacia (logros de ejecución) puede traer consigo puede verse favorecido o frenado por distintas prácticas y enfoques metodológicos. Incluso una misma práctica, según el modo en el que se aplique, puede frenar o favorecer el desarrollo de las creencias de autoeficacia que se derivaría de la experiencia directa. En este sentido, los resultados de nuestro estudio cuasi-experimental apuntan que:
 - Un enfoque de enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiante parece favorecer las creencias de autoeficacia de este colectivo, mientras que un enfoque transmisionista donde el profesor ocupa una posición central y mantiene una relación de jerarquía con el estudiantado parece frenar dicho desarrollo.
 - Un entorno de trabajo colaborativo que no solo se produzca a nivel de cada equipo de trabajo, sino que trascienda al “grupo clase” parece favorecer las creencias de autoeficacia de los estudiantes como traductores y, más específicamente, su confianza a la hora de tomar y justificar decisiones, así como de identificar los errores que plantea una traducción en particular.
 - La adopción de los principios del enfoque *caring-teaching*, basado en la cercanía y la confianza mutua entre los dos colectivos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje parece también contribuir a la creación de un entorno en el que los estudiantes desarrollen sus creencias de autoeficacia. Ello guarda relación con el hecho de que la cercanía y confianza entre el profesorado y el estudiantado permite a los primeros recurrir a la persuasión verbal para ayudar a los segundos a tomar consciencia de sus capacidades reales, según el rendimiento mostrado en la asignatura, y a confiar en ellas. Asimismo, esta relación de cercanía parece también influir en la decisión de los estudiantes de acudir a sesiones de tutoría en las que poder recibir atención personalizada (que no siempre es fácil proporcionar en el aula por la masificación de estudiantes) que los ayude a autorregular su aprendizaje, mejorar su rendimiento y, con ello, la confianza que poseen en su autoeficacia como traductores.
 - Para ayudar a los estudiantes a confiar en su autoeficacia como traductores resulta esencial que el profesorado conozca y realice un seguimiento de la autoeficacia de cada estudiante. Podrá así recurrir a la persuasión verbal de forma efectiva y realista. Además, podrá así proporcionar *feedback*

constructivo acorde a las capacidades de cada estudiante mediante el que le indique vías para desarrollarlas. Diversas prácticas pueden favorecer este seguimiento, todas ellas presididas por un enfoque en el que el estudiante es el protagonista del aprendizaje: las presentaciones grupales en el aula del trabajo realizado en equipo siguiendo un sistema de desempeño y rotación de roles, la entrega de rúbricas individuales, las sesiones de tutoría o el seguimiento del proceso de traducción a través de las prestaciones que ofrecen las nuevas tecnologías (por ejemplo, Google Drive).

- El *feedback* constructivo, en tanto que favorece la autorregulación del aprendizaje y, con ello, la consecución de logros de ejecución, contribuye al desarrollo de las creencias de autoeficacia de los estudiantes de nuestra muestra. Por el contrario, el *feedback* propio de un enfoque transmisionista, es decir, el *feedback* centrado en los errores cuyas causas no se analizan constituye un obstáculo a la autorregulación del aprendizaje y, con ello, al desarrollo de la autoeficacia y de la confianza que se posee en dicha autoeficacia.
- En relación con la conclusión anterior, la comprensión de las causas de la (in)adecuación de las soluciones adoptadas parece ejercer un papel fundamental en el desarrollo de las creencias de autoeficacia de los estudiantes de nuestra muestra a la hora de tomar y justificar decisiones. En este sentido, el *feedback* constructivo, junto con prácticas que ofrecen un espacio en el que los estudiantes puedan poner en práctica la justificación de decisiones y en el que reflexionen sobre la (in)adecuación de determinadas decisiones de traducción parecen favorecer la confianza en la toma y justificación de decisiones de los estudiantes de nuestra muestra. Entre estas prácticas se encuentran las presentaciones grupales en el aula, siempre y cuando estén presididas por un enfoque de enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiante, así como el trabajo colaborativo. Con respecto al trabajo colaborativo es importante subrayar que, para que pueda favorecer las creencias de autoeficacia del estudiantado, cada equipo de trabajo debe funcionar como tal, por lo que conviene que el profesorado realice un seguimiento del funcionamiento de cada equipo, para lo que puede recurrir a las prácticas anteriormente citadas en este párrafo, y que intervenga para facilitar dicho funcionamiento, como ya señalaban autores como Kiraly (2000: 37) o Huertas-Barros (2013: 407).
- El uso de rúbricas no solo permite al profesorado llevar un seguimiento de la autoeficacia de cada estudiante, sino también proporcionar *feedback* constructivo sobre su desempeño, con el efecto positivo que ello puede tener en la autorregulación del aprendizaje y las creencias de autoeficacia del estudiantado. Asimismo, las rúbricas permiten ofrecer a los estudiantes *feedback* positivo, es decir, reconocer sus aciertos (logros de ejecución), lo que parece ayudarlos a tomar consciencia de su autoeficacia y a confiar en

ella. Sin embargo, cuando en lugar de funcionar como instrumentos de evaluación formativa, las rúbricas se usan principalmente como instrumentos de evaluación sumativa, es decir, cuando el profesor las usa para calcular una calificación y no las entrega completas a los estudiantes, su influencia en las creencias de autoeficacia de los estudiantes de nuestra muestra es limitada. Por añadidura, los resultados obtenidos indican que las rúbricas han de contar con descriptores claros para que puedan ejercer una influencia positiva en las creencias de autoeficacia de los estudiantes. Ello no debe sorprendernos habida cuenta de que son los descriptores de una rúbrica los que ofrecen a los estudiantes *feedback* para alcanzar niveles de desempeño superiores (Andrade 2000).

- Este trabajo de investigación nos ha permitido también conocer y comprender que el sistema de evaluación puede influir en las creencias de autoeficacia de los estudiantes, en tanto que la calificación obtenida en las pruebas de evaluación constituye (o se percibe como) un logro de ejecución o un fracaso. Además, hemos detectado que ciertas características del sistema de evaluación favorecen la asimilación de los logros de ejecución que supone la superación de las pruebas de evaluación parciales, mientras que otras dificultan esta asimilación y, con ello, el desarrollo de las creencias de autoeficacia que hubieran podido acompañar a dichos logros. En este sentido, los resultados obtenidos indican que un sistema de evaluación en el que el examen final ocupa una posición central puede impedir que los estudiantes asimilen los logros de ejecución que supone la superación de las pruebas de evaluación parciales. En otra dirección, nuestros resultados parecen indicar que un sistema de evaluación que incluya pruebas que simulen la realidad profesional favorece las creencias de autoeficacia de los estudiantes, mientras que la falta de realismo profesional parece limitar la influencia que los logros de ejecución alcanzados en las pruebas de evaluación pueden tener en las creencias de autoeficacia del estudiantado. Sabemos ahora también que la aplicación de los criterios de evaluación de forma clara y coherente, que implica que las correcciones a las que conducen vayan acompañadas de *feedback* para que los estudiantes puedan comprenderlas, puede favorecer sus creencias de autoeficacia puesto que les permiten asimilar la calificación obtenida como un logro de ejecución y autorregular su aprendizaje, mejorando así su rendimiento posterior.
- En relación con la reflexión sobre la propia autoeficacia y el rendimiento alcanzado, nuestro estudio nos ha permitido conocer que, de los tres instrumentos destinados a favorecer el pensamiento autorreferente que hemos empleado (Ficha de Autorregistro, Ficha de Talón de Aquiles y Ficha de Gestión de Proyectos), es el primero de ellos el que parece resultar más eficaz a la hora de favorecer el desarrollo de las creencias de autoeficacia de los estudiantes de nuestra muestra. Ello parece deberse principalmente a que

lleva a los estudiantes a reflexionar sobre sus capacidades y su rendimiento de forma contextualizada (tras cada proyecto de traducción y una vez que han recibido *feedback* sobre su desempeño), lo cual los ayuda a tomar consciencia de los logros de ejecución acometidos en cada proyecto y del desarrollo que experimenta su autoeficacia de un proyecto a otro. Además, parece facilitar la autorregulación del aprendizaje y, con ello, la mejora del rendimiento posterior (logros de ejecución).

- Junto con la Ficha de Autorregistro, que diseñamos como parte de nuestra investigación, introdujimos en uno de los grupos en los que desarrollamos nuestro estudio (GI, grupo de intervención) una sesión de aproximación teórica al concepto de creencias de autoeficacia con la que perseguíamos que los estudiantes se familiarizaran con el funcionamiento de este concepto y pudieran así observar los resultados de sus acciones de forma más consciente para que, de ser necesario, ajustaran finalmente sus creencias de autoeficacia. Si bien tuvo una influencia reducida en las creencias de autoeficacia de algo más de la mitad de los estudiantes debido a su efecto imperceptible a corto plazo, parece haber servido para mostrar a los estudiantes que el profesor adoptaría los principios del enfoque *caring teaching*, con la influencia positiva que este enfoque puede tener en las creencias de autoeficacia de los estudiantes, como se explicó en párrafos anteriores.
- De las fuentes de las creencias de autoeficacia que establece la TSC de Bandura (1986, 1987, 1997), hemos presentado hasta el momento las conclusiones alcanzadas en relación con la experiencia directa y, más concretamente, en relación con las prácticas que pueden favorecer o frenar la influencia de la experiencia directa en las creencias de autoeficacia de los estudiantes de nuestra muestra. También hemos hecho referencia a la persuasión verbal, que para resultar eficaz debe versar sobre la autoeficacia del estudiante, autoeficacia que el profesorado puede conocer mediante varias de las prácticas anteriormente mencionadas. No obstante, los resultados obtenidos nos han permitido, además, identificar prácticas que parecen favorecer el aprendizaje vicario en la formación de traductores, otra de las fuentes de las creencias de autoeficacia según la TSC:
 - Conocer la experiencia de egresados de la titulación que los estudiantes se encontraban cursando favoreció sus creencias de autoeficacia a la hora de incorporarse al mercado laboral, en tanto que la gran mayoría de los estudiantes percibieron a los egresados como modelos, es decir, interpretaron los logros de ejecución de estos (incorporación satisfactoria al mercado) como futuros logros posibles propios. Además, los egresados representaban perfiles profesionales muy diversos, lo que también parece haber repercutido positivamente en las creencias de autoeficacia de algunos de los estudiantes de nuestra muestra.

- La comparación con compañeros de clase ha repercutido también en las creencias de autoeficacia de varios participantes en los grupos de discusión. Esta comparación se establece por medio de las presentaciones grupales, del trabajo en equipo o de la revisión de traducciones de otros equipos.
- Finalmente, sabemos ahora que la realización de una introducción teórica al comienzo de cada bloque temático tratado en la asignatura parece haber favorecido las creencias de autoeficacia de los estudiantes de nuestra muestra, según su percepción, si bien prefieren la incorporación al Grado en TI de asignaturas optativas donde puedan familiarizarse con áreas especializadas del saber, coincidiendo así con los estudiantes participantes en la primera fase de nuestro estudio empírico. Ello resulta lógico teniendo en cuenta que la mayoría de los estudiantes de nuestra muestra señalan que su escasez de conocimientos temáticos especializados es uno de los factores que hace tambalear sus creencias de autoeficacia.

Objetivo general. Identificar prácticas docentes que puedan influir en las creencias de autoeficacia del estudiantado de Traducción y analizar el modo en el que ejercen su influencia.

Como reflejan las conclusiones anteriores, hemos satisfecho todos los objetivos específicos de los que partimos y, en consecuencia, hemos alcanzado el objetivo general que los engloba: identificar prácticas docentes que puedan influir en las creencias de autoeficacia del estudiantado de Traducción y analizar el modo en el que ejercen su influencia.

A este respecto cabe añadir que, como ya adelantaban autores Wyatt (2014) o Glackin y Hohenstein (2017), la adopción de un enfoque metodológico mixto en el que el enfoque cuantitativo que tradicionalmente se ha empleado para estudiar las creencias de autoeficacia se complete con técnicas que permitan recopilar datos cualitativos ha resultado esencial en nuestra investigación para poder satisfacer nuestro objetivo general, así como los distintos objetivos específicos en los que se desglosa.

Esperamos que los resultados alcanzados y las conclusiones expuestas sirvan de orientación al profesorado que desee comenzar a contemplar el desarrollo de las creencias de autoeficacia de sus estudiantes. En este sentido y como conclusión final, estimamos pertinente añadir que, si bien somos conscientes de que por cuestiones logísticas (como la masificación de las aulas o el tiempo disponible) no siempre es posible implementar todas o algunas de las prácticas anteriores, resultaría conveniente, llegado el momento, que el profesorado recibiera formación en la que pudiera tomar consciencia de cómo la actitud que muestran en el aula, el enfoque que adoptan, las prácticas que aplican y el modo en el que las aplican pueden repercutir en las creencias de autoeficacia de sus estudiantes.

11.2. Futuras líneas de investigación

A lo largo de este trabajo hemos señalado aspectos relacionados con las creencias de autoeficacia en los que resultaría de interés indagar en el futuro. Estimamos innecesario volver a repetirlos en este apartado, donde sí señalaremos las líneas principales que han surgido a partir de este trabajo y en las que pueden agruparse los aspectos específicos identificados en capítulos anteriores. Estas líneas son:

- Continuar con el proceso de validación de la escala de creencias de autoeficacia que diseñamos y validamos para su uso en esta investigación.
- Replicar el estudio aquí presentado en otras asignaturas, combinaciones lingüísticas y centros de formación para poder así continuar identificando prácticas que puedan repercutir en las creencias de autoeficacia del estudiantado de Traducción.
- Conocer la percepción de los estudiantes mientras cursan el Grado en TI y una vez que se hayan incorporado satisfactoriamente al mercado laboral para comprobar si cambia su opinión sobre las prácticas que influyen en sus creencias de autoeficacia durante la formación en traducción.
- Indagar en el estudio de la calibración de las creencias de autoeficacia de los estudiantes. Ello requiere tomar tanto medidas de sus creencias de autoeficacia (confianza) como de su autoeficacia (capacidades) y comprobar si existe (o no) equilibrio entre ellas. Se trata de un aspecto sobre el que no se ha desarrollado hasta el momento ningún estudio en el campo de la traducción. Ello resulta fácil de comprender si tenemos en cuenta que apenas existían estudios sistemáticos sobre las prácticas que pueden influir en las creencias de autoeficacia del estudiantado durante la formación en traducción, si bien los resultados aquí presentados, junto con los que añadan estudios posteriores, establecen una base de la que partir a la hora de estudiar la calibración de las creencias de autoeficacia del estudiantado.
- Profundizar en el estudio de las creencias de autoeficacia colectiva. Más concretamente, identificar prácticas que puedan repercutir en dichas creencias y el modo en el que lo hacen (por ejemplo, la entrega de rúbricas individuales a cada miembro del equipo frente a la entrega de una rúbrica colectiva).
- Profundizar en cómo el andamiaje y la progresión en la dificultad que existe entre los textos que se trabajan en clase puede repercutir en el desarrollo de las creencias de autoeficacia del estudiantado.
- Profundizar en la influencia que la atención personalizada que se recibe en tutorías puede repercutir en las creencias de autoeficacia del estudiantado. Para ello, será necesario valorar si se recurre a la observación en tutorías, ya sea con la presencia de un observador o mediante la grabación de estas sesiones, a pesar del efecto Hawthorne (Van Peer *et al.* 2012: 74) que ello puede traer consigo.

- Centrarnos en la educación a distancia y realizar una radiografía de las creencias de autoeficacia del estudiantado en esta modalidad de aprendizaje e identificar prácticas que puedan favorecer la confianza que los estudiantes poseen en su autoeficacia real.
- Dada la utilidad de la observación en el aula que este estudio ha puesto de manifiesto en lo que respecta a la mejora de la formación de traductores, estudiar posibles modos en los que la observación de la propia docencia y la de otros profesores pueda incorporarse a la formación de formadores de traductores.
- Conocer y analizar las creencias de autoeficacia del profesorado y su relación (de existir) con el enfoque metodológico que adoptan, la actitud que muestran en el aula y las prácticas que implementan, así como con las creencias de autoeficacia de sus estudiantes.

Es evidente que queda aún un largo camino que recorrer en la incorporación de las creencias de autoeficacia del estudiantado a la formación en traducción y en la investigación acerca de cómo hacerlo. Esperamos que esta radiografía ofrezca unas primeras pautas de las que poder partir para comenzar a hacerlo cuando factores situacionales como el número de estudiantes lo permitan.

BIBLIOGRAFÍA

- Albin, J. (2012). “Competencia y autoeficacia: Estudio de los factores afectivos en el traductor”. *Hikma*, 11. 9-33.
- Allport, G. W. (1961). *Pattern and Growth in Personality*. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.
- Andrade, H. (2000). “Using Rubrics to Promote Thinking and Learning”. *Educational Leadership: Journal of the Department of Supervision and Curriculum Development*, 57 (5). 13-18.
- Andrade, H. y Du, Y. (2005). “Student Perspectives on Rubric-referenced Assessment”, *Practical Assessment. Research and Evaluation*, 10 (3). 1-11.
- Araghian, R., Ghonsooly, B. y Ghanizadeh, A. (2018). “Investigating Problem-solving Strategies of Translation Trainees with High and Low Levels of Self-efficacy”. *Translation, Cognition and Behaviour*, 1 (1). 74-97.
- Atkinson, D. (2012). “Freelance Translator Success and Psychological Skill: A Study of Translator Competence with Perspectives from Work Psychology”. Tesis doctoral. Auckland: University of Auckland. [En línea]. Disponible en: <https://researchspace.auckland.ac.nz/handle/2292/18723>. [Última consulta: 01/09/2018].
- Atkinson, D. P. (2014). “Developing Psychological Skill for the Global Language Industry: An Exploration of Approaches to Translator and Interpreter Training”. *Translation Spaces*, 3. 1-24.
- Atkinson, D. P. y Crezee, I. H. M. (2014). “Improving Psychological Skill in Trainee Interpreters”. *International Journal of Interpreter Education*, 6 (1). 3-18.
- Baessler, J. y Schwarzer, R. (1996). “Evaluación de la autoeficacia: Adaptación española de la escala de autoeficacia general”. *Ansiedad y Estrés*, 2 (1). 1-8.
- Bandura, A. (1976/1982). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa Calpe.
- Bandura, A. (1977). “Self-efficacy: Towards a Unifying Theory of Behavioural Change”. *Psychological Review*, 84 (2): 191-215.

- Bandura, A. (1978). "The Self System in Reciprocal Determinism". *American Psychologist*, 33 (4). 344-358.
- Bandura, A. (1982). "Self-efficacy Mechanism in Human Agency". *American Psychologist*, 37 (2). 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bandura, A. (1989). "Human Agency in Social Cognitive Theory". *American Psychologist*, 44 (9). 1175-1184.
- Bandura, A. (1991). "Social Cognitive Theory of Self-regulation". *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50. 248-287.
- Bandura, A. (1993). "Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning". *Educational Psychologist*, 28 (2). 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. Nueva York: Freeman.
- Bandura, A. (1999). "A Social Cognitive Theory of Personality". En Pervin, L. y John, O. (Eds.). *Handbook of Personality*. Nueva York: Guilford Publications. 154-196.
- 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.
- Barceló Martínez, T. y Delgado Tugés, I. (2017). "La adquisición de conocimiento experto en el aula de traducción jurídica (francés-español): Estado de la cuestión en la universidad española". *Cédille, revista de estudios franceses*, 13. 35-51.
- Baron, R. A. (1988). "Negative Effects of Destructive Criticism: Impact on Conflict, Self-efficacy, and Task Performance". *Journal of Applied Psychology*, 73 (2). 199-207.
- Bell, R. T. (1991). *Translation and Translating*. Londres: Longman.

- Benmansour, N. (1999). "Motivational Orientations, Self-efficacy, Anxiety and Strategy Use in Learning High School Mathematics in Morocco". *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 4. 1-15.
- Betz, N. E. y Hackett, G. (1986). "Applications of Self-efficacy Theory to Understanding Career Choice Behavior". *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4 (3). 279-289.
- Betz, N. E. y Hackett, G. (1992). "Self-efficacy Perceptions and the Career-related Choices of College Students". En Schunk, D. H. y Meece, J. L. (Eds.). *Student Perceptions in the Classroom*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates. 229-246.
- Biel, L. (2011). "Professional Realism in the Legal Translation Classroom: Translation Competence and Translator Competence". *Meta*, 56 (1). 162-178.
- Bisquerra Alzina, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Blanco Vega, H., Martínez Martín, M., Zueck Enríquez, M. C. y Gastélum Cuadras, G. (2011). "Análisis psicométrico de la escala autoeficacia en conductas académicas en universitarios de primer ingreso". *Actualidades Investigativas en Educación*, 11 (3). 1-27.
- Bolaños-Medina, A. (2014a). "La investigación de las diferencias individuales en traductología cognitiva". *Trans*, 18. 199-214.
- Bolaños-Medina, A. (2014b). "Self-efficacy in Translation." *Translation and Interpreting Studies*, 9 (2). 197-218.
- Bolaños-Medina, A. (2015). "La tolerancia a la ambigüedad y los procesos cognitivos del traductor". *Babel*, 61 (2): 147-169.
- Bolaños-Medina, A. (2016). "Translation Psychology within the Framework of Translator Studies: New Research Perspectives". En Martín de León, C. y González Ruiz, V. (Eds.). *From the Lab to the Classroom and Back Again. Perspectives on Translation and Interpreting Training*. Fráncfort: Peter Lang. 59-100.
- Bolaños-Medina, A. e Isern González, J. (2012). "Análisis de las actitudes de los estudiantes hacia las herramientas informáticas de traducción asistida". *Sendebarr*, 23. 275-300.

- Bolaños-Medina, A. y Núñez, J. L. (2018). “A Preliminary Scale for Assessing Translators’ Self- efficacy”. *Across Languages and Cultures*, 19 (1). 53-78.
- Bonals Picas, J. (2000). *El trabajo en pequeños grupos en el aula*. Barcelona: Graó.
- Bong, M. (2002). “Predictive Utility of Subject-, Task-, and Problem-specific Self- efficacy Judgments for Immediate and Delayed Academic Performances”. *Journal of Experimental Education*, 70 (2). 133-162.
- Bong, M. y Skaalvik, E. M. (2003). “Academic Self-concept and Self-efficacy: How Different Are They Really?”. *Educational Psychology Review*, 15 (1). 1-40.
- Bontempo, K. y Napier, J. (2011). “Evaluating Emotional Stability as a Predictor of Interpreter Competence and Aptitude for Interpreting”. *Interpreting*, 13 (1). 85-105.
- Borja Albi, A. (1999). “La traducción jurídica: Didáctica y aspectos textuales”. En Gil de Carrasco, A. y Hickey, L. (Eds.). *Aproximaciones a la traducción*. Madrid: Instituto Cervantes. [En línea]. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/lengua/aproximaciones/borja.htm>. [Última consulta: 01/10/2017].
- Borja Albi, A. (2002). “La enseñanza de la traducción jurídica y las nuevas tecnologías”. *Discursos, Estudos de Tradução*, 2. 37-47.
- Borja Albi, A. (2005). “Organización del conocimiento para la traducción jurídica a través de sistemas expertos basados en el concepto de género textual”. En García Izquierdo, I. (Ed.). *El género textual y la traducción. Reflexiones teóricas y aplicaciones pedagógicas*. Berna: Peter Lang.
- Borja Albi, A. (2007). “Los géneros jurídicos”. En Alcaraz Varó, E. (Ed.). *Las lenguas profesionales y académicas*. Barcelona: Ariel. 141-154.
- Borja Albi A., García Izquierdo, I. y Montalt i Resurrecció, V. (2009). “Research Methodology in Specialized Genres for Translation Studies”. *The Interpreter and Translator Trainer*, 3 (1). 57-77.
- 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.

- Cabanach González, R. G., Valle, A., Rodríguez Martínez, S., Piñeiro, I. y González Millán, P. (2010). “Las creencias motivacionales como factor protector del estrés en estudiantes universitarios”. *European Journal of Education and Psychology*, 3 (1). 75-87.
- Callejo Gallego, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.
- Calvo Encinas, E. (2009). *Análisis curricular de los estudios de Traducción e Interpretación en España*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada. [En línea]. Disponible en: <https://hera.ugr.es/tesisugr/1852574x.pdf>. [Última consulta: 01/09/2018].
- Calvo Encinas, E. (2015). “Scaffolding Translation Skills through Situated Training Approaches: Progressive and Reflective Methods”. *The Interpreter and Translator Trainer*, 9 (3). 306-322.
- Campbell, S. (1998). *Translation into the Second Language*. Londres/Nueva York: Longman.
- Campos Pinar, M. I. (2005). *Relaciones interpersonales: Trabajo en equipo*. Alcalá la Real: Formación Alcalá.
- Cannon, H. M., Feinstein, A. H. y Friesen, D. (2010). “Managing Complexity: Applying the Conscious-competence Model to Experiential Learning”. *Developments in Business Simulations and Experiential Learning*, 37. 172-182.
- Cattell, R. B. (1966). *The Scientific Analysis of Personality*. Chicago: Aldine.
- Cebrián de la Serna, M., Raposo Rivas, M. y Accino Domínguez, J. (2008). “E-portafolio en el prácticum: Un modelo de rúbrica”. *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 218. 8-14.
- Cerezo Merchán, B. (2012). *La didáctica de la traducción audiovisual en España: Un estudio de caso empírico-descriptivo*. Tesis doctoral. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I. [En línea]. Disponible en: <https://www.tdx.cat/handle/10803/83363>. [Última consulta: 01/09/2018].
- Chacón Corzo, C. T. (2006). “Las creencias de autoeficacia: un aporte para la formación del docente de inglés”. *Acción pedagógica*, 15. 44-54.

- Cnyrim, A. (2016). "Developing Intercultural Competence through Authentic Projects in the Classroom". En Kiraly, D. (Ed.). *Authentic Experiential Learning in Translator Education*. Göttingen: V&R Unipress. 129-145.
- Contreras, F., Espinosa, J. C., Esguerra, G., Haikal, A., Polanía, A. y Rodríguez, A. (2005). "Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes". *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 1 (2). 183-194.
- Cooley, C. H. (1902). *Human Nature and the Social Order*. Nueva York: Scribner.
- Corral Llorente, L. A. (2005). "Grupos". En Campos Pinar, M. I. (coord.). *Relaciones interpersonales: Trabajo en equipo*. Alcalá la Real: Formación Alcalá.
- Dam-Jensen, H. y Heine, C. (2009). "Process Research Methods and their Application in the Didactics of Text Production and Translation". *Trans-kom*, 2 (1). 1-25.
- De Vaus, D. A. (2001/2013). *Research Design in Social Research*. Londres: Sage.
- De Vaus, D. A. (2014). *Surveys in Social Research*. Nueva York: Routledge.
- Delisle, J. (1980/1984). *L'Analyse du Discours comme Méthode de Traduction: Initiation á la Traduction Française de Textes Pragmatiques Anglais, Théorie et Pratique*. Ottawa: Universidad de Ottawa.
- Delisle, J. (1992). "Les Manuels de Traduction: Essai de Classification". *Traduction, Terminologie, Rédaction*, 5 (1). 17-47.
- Dollerup, C. (1994). "Systematic Feedback in Teaching Translation". En Dollerup, C. y Lindegaard, A. *Teaching Translation and Interpreting 2. Insights, Aims and Visions*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins. 121-132.
- Donamsetti, M. y Narayanan, A. (2009). "Impact of the Human Element on Information Security". En Gupta, M. y Sharman, R. (Eds.). *Social and Human Elements of Information Security: Emerging Trends and Countermeasures*. Hershey, Nueva York: Information Science Reference. 27-42.
- Ehrensberger-Dow M. y Massey, G. (2013). "Indicators of Translation Competence: Translators' Self-concept and the Translation of Titles". *Journal of Writing Research*, 5 (1). 103-131.

- EMT. (2009). *Competences for Professional Translators, Experts in Multilingual and Multimedia Communication*. [En línea]. Disponible en: http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key_documents/emt_competences_translators_en.pdf. [Última consulta: 01/09/2018].
- Englund Dimitrova, B. (2005). *Expertise and Explicitation in the Translation Process*. Ámsterdam/Filadelphia: John Benjamins.
- Fernández Núñez, L. (2006). “¿Cómo analizar datos cualitativos?”. *Butlletí La Recerca*, 6. 1-13.
- Feshbach, N. D. y Feshbach, S. (2009). “Empathy and Education”. En Decety, J. y Ickes, W. (Eds.). *The Social Neuroscience of Empathy*. Cambridge, MA: MIT Press. 85-98.
- Fink, A. (2003). *The Survey Handbook*. Thousand Oaks, CA/Londres: Sage.
- Fox, O. (2000). “The Use of Translation Diaries in a Process-oriented Translation Teaching Methodology.” En Schaeffner, C. y Adab, B. (Eds.). *Developing Translation Competence*. Ámsterdam/Filadelphia: John Benjamins. 115-130.
- Fraser, J. (1995). “Professional Versus Student Behaviour.” En Dollerup, C. y Appel, V. (Eds.). *Teaching Translation and Interpreting 3. New Horizons*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins. 243-250.
- Fraser, J. (2000). “The Broader View: How Freelance Translators Define Translation Competence”. En Schaeffner, C. y Adab, B. (Eds.). *Developing Translation Competence*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins. 51-62.
- Froeliger, N. (2004). “Les mécanismes de la confiance en traduction: aspects relationnels”. *The Journal of Specialised Translation*, 2. 24-39.
- Galán-Mañas, A. y Hurtado Albir, A. (2015). “Competence Assessment Procedures in Translator Training”. *The Interpreter and Translator Trainer*. 9 (1). 63-82.
- García Ferrando, M. (2005). “La encuesta”. En Alvira Martín, F., Ibáñez Alonso, J. y García Ferrando, M., (Eds.). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Alianza Editorial: Madrid. 167-201.

- García Irlés, M., Sempere Ortells, J. M., Marco de la Calle, F., De la Sen Fernández, M. L. (2011). “La rúbrica de evaluación como instrumento de evaluación formativa y sumativa”. *IX Jornades de xarxes d'investigació en docència universitària: Disseny de bones pràctiques docents en el context actual*. 1814-1826. [En línea]. Disponible en: <http://web.ua.es/va/ice/jornadas-redes-2011/documentos/posters/184446.pdf>. [Última consulta: 01/10/2017].
- García Izquierdo, I. (2009). *Divulgación médica y traducción: El género Información para pacientes*. Berna: Peter Lang.
- Garrido Nombela, R. y Martorell Linares, A. (2006). “Bases didácticas de la enseñanza de la traducción jurídica”. *Miscelánea Comillas*. 64 (125). 597-616.
- 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.
- Gile, D. (1995/2009). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- Glackin, M. y Hohenstein, J. (2017). “Teachers’ Self-efficacy: Progressing Qualitative Analysis”. *International Journal of Research and Method in Education*. 41 (3). 271-290.
- Godoy-Izquierdo, D. y Godoy García, J. F. (2001). *Escala de autoeficacia específica para el afrontamiento del estrés (EAEAE)*. Versión experimental no publicada.
- Godoy-Izquierdo, D. y Godoy García, J. F. (2006). “Escala de autoeficacia específica para el afrontamiento del estrés (EAEAE)”. En Caballo Manrique, V. E. (Dir.). *Manual para la evaluación clínica de los trastornos psicológicos*. Madrid: Pirámide. s.p.
- González, J. y Waagenar, R. (Eds.). (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase One*. [En línea]. Disponible en: http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUI_Final-Report_EN.pdf. [Última consulta: 19/08/2018].
- González-Davies, M. (2005). “Minding the Process, Improving the Product”. En: Tennent, M. (Ed.). *Training for the New Millennium: Pedagogies for Translation and Interpreting*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins. 67-82.

- González-Davies, M. y Scott-Tennent, C. (2005). "A Problem-solving and Student-centred Approach to the Translation of Cultural References". *Meta*, 50 (1). 160-179.
- González-Davies, M. y Kiraly, D. (2006). "Translation: Pedagogy". En Brown, K. (Ed.). *Encyclopedia of Language and Linguistics*. Oxford: Elsevier. 81-85.
- González-Davies, M. y Enríquez-Raído, V. (2016). "Situated Learning in Translator and Interpreter Training: Bridging Research and Good Practice". *The Interpreter and Translator Trainer*, 10 (1). 1-11.
- Göpferich, S. (2009). "Towards a Model of Translation Competence and its Acquisition: The Longitudinal Study *TransComp*." En Göpferich, S., Jakobsen, A. L., y Mees, I. M. (Eds.). *Behind the Mind: Methods, Models and Results in Translation Process Research*. Copenhagen: Samfundslitteratur. 12-37.
- Göpferich, S., Bayer-Hohenwarter, G., Prassl, F. y Stadlober J. (2011). "Exploring Translation Competence Acquisition: Criteria of Analysis Put to the Test". En O'Brien, S. (Ed.). *Cognitive Explorations of Translation*. Londres: Continuum. 57-85.
- Gregorio Cano, A. (2014). *Estudio empírico-descriptivo del desarrollo de la competencia estratégica en la formación de traductores*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada. [En línea]. Disponible en: <http://digibug.ugr.es/handle/10481/34169>. [Última consulta: 19/08/2018].
- Gross, A. (2003). "Teaching Translation as a Form of Writing. Improving Translator Self-concept". En Baer, B. y Koby, G. (Eds.). *Beyond the Ivory Tower. Rethinking Translation Pedagogy*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins. 83-93.
- Grotjahn, R. (1987). "On the Methodological Basis of Introspective Methods". En Faerch, C. y Kasper, G. (Eds.). *Introspection in Second Language Research*. Bristol: Multilingual Matters. 54-81.
- Guba, E. y Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park/Nueva Delhi/Londres: Sage.
- Hansen, G. (1997). "Success in Translation". *Perspectives: Studies in Translatology*, 5 (2). 201-210.

- Hansen, G. (2003). "Controlling the Process. Theoretical and Methodological Reflections on Research into Translation Processes". En Alves, F. (Ed.). *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins. 25-42.
- Harlen, W. y Deakin-Crick, R. (2002). "A Systematic Review of the Impact of Summative Assessment and Tests on Students' Motivation for Learning (EPPI-Centre Review, version 1.1)". En *Research Evidence in Education Library. Issue 1*. Londres: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education. 1-147.
- Haro-Soler, M. M. (2017a). "¿Cómo desarrollar la autoeficacia del estudiantado? Presentación y evaluación de una experiencia formativa en el aula de traducción". *Revista Digital de Docencia Universitaria*, 11 (2). 50-74.
- Haro-Soler, M. M. (2017b). "El derecho comparado y el análisis crítico del discurso como herramientas para la incorporación de metodologías activas al aula de traducción y de derecho". En Marchal Escalona, N. (Dir.). *El derecho comparado en la docencia y en la investigación*. Madrid: Dykinson. 127-145.
- Haro-Soler, M. M. (2017c). "Teaching Practices and Translation Students' Self-efficacy: A Qualitative Study of Teachers' Perceptions. *Current Trends in Translation Teaching and Learning E*, 4. 198-228.
- Haro-Soler, M. M. (2018). "Self-confidence and its Role in Translator Training: The Students' Perspective". En Lacruz, I. y Jääskeläinen, R. (Eds.). *Innovation and Expansion in Translation Process Research*. Ámsterdam/Filadelfia: ATA Series, John Benjamins. 131-160.
- Hatim, B. y Mason, I. (1997). *The Translator as Communicator*. Londres/Nueva York: Routledge.
- Hattie, J. y Timperley, H. (2007). "The Power of Feedback". *Review of Educational Research*, 77 (1). 81-112.
- Hewson, L. y Martin, J. (1991). *Redefining Translation. The Variational Approach*. Londres: Routledge.
- Hiu, T. T. M. (2012). *Risk Management by Trainee Translators: A Study of Translation Procedures and Justifications in Peer-group Interaction*. Tesis doctoral. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili. [En línea]. Disponible en: <http://www.intercultural.urv.cat/research/hui/>. [Última consulta: 19/08/2018].

- Hjort-Pedersen, M. y Faber, D. (2009). "Uncertainty in the Cognitive Processing of a Legal Scenario: A Process Study of Student Translators". *Hermes: Journal of Language and Communication*, 42. 189-209.
- Ho, H. N. (2010). *The Relationship between Levels of Expertise, Task Difficulty, Perceived Self-efficacy, and Mental Effort Investment in Task Performance*. Tesis doctoral. Los Ángeles, CA: University of South California. [En línea]. Disponible en: <http://digitallibrary.usc.edu/cdm/ref/collection/p15799coll127/id/340678> [Última consulta: 19/08/2018].
- Hönig, H. (1991). "Holmes' 'Mapping Theory' and the Landscape of Mental Translation Processes". En Van Leuven-Zwart, K. y Naaijken, T. (Eds.). *Translation Studies: The State of the Art. Proceedings of the First James S. Holmes Symposium on Translation Studies*. Ámsterdam/Atlanta: Rodopi. 77-90.
- Howell, W. S. (1982). *The Empathic Communicator*. Minnesota: Wadsworth Publishing Company.
- Hubscher-Davidson, S. (2013). "Emotional Intelligence and Translation Studies: a New Bridge". *Meta*, 58 (2). 324-346.
- Hubscher-Davidson, S. (2016). "Trait Emotional Intelligence and Translation: A Study of Professional Translators". *Target*, 28 (1). 132-157.
- Hubscher-Davidson, S. (2018). *Translation and Emotion: A Psychological Perspective*. Londres/Nueva York: Routledge.
- Huertas-Barros, E. (2013). *La competencia interpersonal en la formación de traductores en España: Un estudio empírico-descriptivo del trabajo colaborativo durante la primera etapa de formación en Traducción e Interpretación*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada. [En línea]. Disponible en: <https://hera.ugr.es/tesisugr/22074508.pdf>. [Última consulta: 18/08/2018].
- Huertas-Barros, E y Vigier Moreno, F. J. (2010). "El grupo de discusión como técnica de investigación en la formación de traductores: dos casos de su aplicabilidad". *Entreculturas*, 2. 181-196. [En línea]. Disponible en <http://www.entreculturas.uma.es/>. [Última consulta: 15/07/2018].
- Huertas-Barros, E. y Vine, J. (2018). "Current Trends on MA Translation Courses in the UK: Changing Assessment Practices on Core Translation Modules". *The Interpreter and Translator Trainer*. 12 (1), 5-24.

- Huertas-Barros, E. y Vine, J. (2019). "Constructing Standards in Communities: Tutors' and Students' Perceptions of Assessment Practices on an MA Translation Course". En Huertas-Barros, E., Vandepitte, S. y Iglesias-Fernández, E. (Eds.). *Quality Assurance and Assessment Practices in Translation and Interpreting*. IGI Global: Hershey, PA. 245-262.
- Hunziker Heeb, A. (2016). "Professional Translators' Self-concepts and Directionality: Indications from Translation Process Research". *Journal of Specialised Translation*, 25. 74-88.
- Hurtado Albir, A. (1996a). "La cuestión del método traductor. Método, estrategia y técnica de traducción". *Sendebarr*, 7. 39-57.
- Hurtado Albir, A. (1996b). "La enseñanza de la traducción directa general. Objetivos de aprendizaje y metodología". En Hurtado Albir, A. *La enseñanza de la traducción*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I. 31-56.
- Hurtado Albir, A. (1999/2003). *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Madrid: Edelsa.
- Hurtado Albir, A. (2001/2011). *Traducción y traductología: Introducción a la traductología*. Madrid: Cátedra.
- Hurtado Albir, A. (2015). "The Acquisition of Translation Competence. Competences, Tasks, and Assessment in Translator Training". *Meta*. 60 (2). 256-280.
- 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 Ferrando, M., (Eds.). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Alianza Editorial: Madrid. 418-434.
- Isenbarger, L. y Zembylas, M. (2006). "The Emotional Labour of Caring in Teaching". *Teaching and Teacher Education*, 22 (1). 120-134.
- Jääskeläinen, R. (2012). "Translation Psychology". En Gambier, Y. y Van Doorslaer, L. (Eds.). *Handbook of Translation Studies III*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins. 191-197.

- Jiménez Ivars, A. y Pinazo Calatayud, D. (2001). "I Failed because I Got very Nervous". Anxiety and Performance in Interpreter Trainees: An Empirical Study". *Interpreters' Newsletter*, 11. 105-119.
- Jiménez Ivars, A., Pinazo Catalayud, D. y Ruiz i Forés, M. (2014). "Self-Efficacy and Language Proficiency in Interpreter Trainees". *The Interpreter and Translator Trainer*, 8 (2). 167-182.
- Katan, D. (2008). "University Training, Competencies and the Death of the Translator. Problems in Professionalizing Translation and in the Translation Profession". En Musacchio, M. T. y Henrot, G. (Eds.). *Tradurre: Formazione e Professione*. Padua: CLEUP. 113-140.
- Kelly, D. (1999). *Proyecto docente e investigador* (inédito). Granada: 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. (2002). "Un modelo de competencia traductora: Bases para el diseño curricular". *Puentes*, 1. 9-21
- 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. (1990). *Toward a Systematic Approach to Translation Skills Instruction*. Tesis doctoral. Urbana-Champaign, IL: University of Illinois at Urbana-Champaign. [En línea]. Disponible en: <https://www.ideals.illinois.edu/handle/2142/22213>. [Última consulta: 31/08/2018].
- Kiraly, D. (1995). *Pathways to Translation. Pedagogy and Process*. Kent, OH: Kent State University Press.

- Kiraly, D. (2000). *A Social Constructivist Approach to Translator Education*. Londres/Nueva York: Routledge.
- Kiraly, D. (2005). "Project-Based Learning: A Case for Situated Translation". *Meta*, 50 (4). 1098-1111.
- Kiraly, D. (2006). "Beyond Social Constructivism: Complexity Theory and Translator Education". *Translation and Interpreting Studies*, 1 (1). 68-86.
- Kiraly, D. (2009). "Acknowledging Learning as Enaction: Moving beyond Social Constructivism towards Empowerment in Translator Education". En Laplace, C., Lederer, M. y Gile, D. (Eds.). *La traduction et ses métiers*. Caen: Lettres Modernes Minard. 179-191.
- Kiraly, D. (2012). "Growing a Project-Based Translation Pedagogy: A Fractal Perspective". *Meta*, 57 (1). 82-95.
- Kiraly, D. (2013). "Towards a View of Translator Competence as an Emergent Phenomenon: Thinking outside the Box(es) in Translator Education". En Kiraly, D., Hansen-Schirra, S. y Maksymski, K. (Eds.). *New Prospects and Perspectives for Educating Language Mediators*. Tübingen: Gunter Narr. 197-224.
- Kiraly, D. (2015). "Occasioning Translator Competence: Moving beyond Social Constructivism toward a Postmodern Alternative to Instructionism." *Translation and Interpreting Studies*, 10 (1). 8-32.
- Kiraly, D., R  th, L. y Wiedmann, M. (2016). "Enhancing Translation Course Design and Didactic Interventions with E-Learning". En Kiraly, D. (Ed.). *Authentic Experiential Learning in Translator Education*. Göttingen: V&R Unipress. 89-112.
- Kokkinos, C. M. y Kipritsi, E. (2012). "The Relationship between Bullying, Victimization, Trait Emotional Intelligence, Self-efficacy and Empathy among Preadolescents". *Social Psychology of Education*, 15 (1): 41-58.
- Krueger, N. Jr. y Dickson, P. R. (1994). "How Believing in Ourselves Increases Risk Taking: Perceived Self-efficacy and Opportunity Recognition". *Decision Sciences*, 25 (3). 385-400.
- Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión: Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pir  mide.

- 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.
- Laukkanen, J. (1996). "Affective and Attitudinal Factors in Translation Processes". *Target*, 2. 257-274.
- Le Poder, M. E. (2010). "Introducción a la traducción jurídica". En Cifuentes Honrubia, J. L., Gómez González-Jover, A., Lillo, A. y Yus Ramos, F. (Eds.). *Los caminos de la lengua: Estudios en homenaje a Enrique Alcaraz Varó*. Alicante: Universidad de Alicante. 177-188.
- 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). 183-203.
- Lent, R. W., Brown, S. D. y Larkin, K. C. (1986). "Self-efficacy in the Prediction of Academic Performance and Perceived Career Options". *Journal of Counseling Psychology*, 33 (3). 265-269.
- Lent, R. W. y Hackett, G. (1987). "Career Self-efficacy: Empirical Status and Future Directions." *Journal of Vocational Behavior*, 30 (3). 347-382.
- Litwin, M. S. (2003). *How to Assess and Interpret Survey Psychometrics*. Thousand Oaks, CA/Londres: Sage.
- López, C. y Ramírez, M. (2005). "Apego". *Revista Chilena de Medicina Familiar*, 6 (1). 20-24.
- Lorenzo, M. P. (1999). "La seguridad del traductor profesional en la traducción a una lengua extranjera". En Hansen, G. (Ed.). *Probing the Process in Translation: Methods and Results*. Copenhagen: Samfundslitteratur. 121-134.
- Lorenzo, M. P. (2002). "¿Es posible la traducción inversa? Resultados de un experimento sobre traducción profesional a una lengua extranjera". *Copenhagen Studies in Language*, 27. 85-124.

- Lowe, P. (1987). "Revising the ACTFL/ETS Scales for a New Purpose: Rating Skill in Translating". En Gaddis, M. (Ed.). *Translation Excellence: Assessment, Achievement, Maintenance (American Translators Association Series 1)*. Nueva York: SUNY Binghamton Press. 53-61.
- Lunenburg, F. C. (2011). "Self-efficacy in the Workplace: Implications for Motivation and Performance". *International Journal of Management, Business, and Administration*, 14 (1). 1-6.
- Mackenzie, R. y Vienne, J. (2000). "Resource Research Strategies: A Key Factor in Teaching Translation into the Non-mother Tongue". En Grosman, M., Kadric M., Kovaèiè, I. y Snell-Hornby, M. (Eds.). *Translation into Non-mother Tongues*. Tübingen: Stauffenberg. 125-132.
- Macnamara, B. (2012). "Interpreter Cognitive Aptitudes". *Journal of Interpretation*, 19 (1). 9-24.
- Maddux, J. E. (1995). "Self-efficacy Theory: An Introduction". En Maddux, J. E. (Ed.) *Self-efficacy, Adaptation, and Adjustment: Theory, Research, and Application*. Nueva York: Plenum Press. 3-33.
- Mansilla, D. y González-Davies, M. (2017). "El uso de estrategias socioafectivas en el aula virtual de traducción: Una propuesta didáctica". *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11 (1). 251-273.
- Mashhady, H., Fatollahi, M. y Pourgalavi, M. (2015). "Self-efficacy and Prediction of Note-taking Inclination among Undergraduate Translation Students". *Theory and Practice in Language Studies*, 5 (11). 2366-2372.
- 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.
- McAlinden, M. (2014). "Can Teachers Know Learners' Minds? Teacher Empathy and Learner Body Language in English Language Teaching". En Dunworth, K. y Zhang, G. (Eds.). *Critical Perspectives on Language Education: Australia and the Asia Pacific*. Suiza: Springer International Publishing. 71-100.
- Monzó Nebot, E. (2003). "La traducción jurídica a través de los géneros: El transgénero y la socialización del traductor en los procesos de enseñanza/aprendizaje". *Discursos. Revista de Tradução*, 2. 21-36.

- Morón Martín, M. (2009). *Percepciones sobre las aportaciones de la movilidad a la formación de traductores: La experiencia del programa LAE (Lenguas Aplicadas Europa)*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada. [En línea]. Disponible en: digibug.ugr.es/bitstream/10481/3496/1/18608620.pdf. [Última consulta: 19/08/2018].
- Multon, R., Brown, S. y Lent, R. (1991). "Relation of Self-efficacy Beliefs to Academic Outcomes: A Meta-analytic Investigation". *Journal of Counseling Psychology*, 38 (1). 30-38.
- Muñoz Martín, R. (2009). "Expertise and Environment in Translation." *Mutatis Mutandis*, 2 (1). 24-37.
- Muñoz Martín, R. (2014). "Situating Translation Expertise: A Review with a Sketch of a Construct". En Schwieter, J. W. y Ferreira, A. (Eds.). *The Development of Translation Competence: Theories and Methodologies from Psycholinguistics and Cognitive Science*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing. 2-56.
- NEA (s.f.). *Caring in Action*. [En línea]. Disponible en: www.nea.org/tools/15751.htm. [Última consulta: 30/06/2018].
- Neubert, A. (1994). "Competence in Translation: A Complex Skill, How to Study and How to Teach it". En Hornby, M. S., Pochhacker, F. y Kaindl, K. (Eds.). *Translation Studies. An Interdiscipline*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins. 411-420.
- Neubert, A. (2000). "Competence in Language, in Languages, and in Translation". En Schaeffner, C. y Adab, B. (Eds.). *Developing Translation Competence*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins. 3-18.
- Nicholson, L. J., Putwain, D. W., Connors, L. y Hornby-Atkinson, P. (2013). "The Key to Successful Achievement as an Undergraduate Student: Confidence and Realistic Expectations?". *Studies in Higher Education*, 38 (2). 285-298.
- 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.
- Nord, C. (1991/2005). *Text Analysis in Translation. Theory, Methodology and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*. Ámsterdam/Filadelfia: Rodopi.

- Nord, C. (1992). "Text Analysis in Translator Training." En Dollerup, C. y Loddegaard, A. (Eds.). *Teaching Translation and Interpreting. Training, Talent and Experience. Papers from the First Language International Conference*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins. 39-48.
- Nunan, D. (1992/2007). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Núñez, J. L. y Bolaños-Medina, A. (2017). "Predictors of Problem-solving in Translation: Implications for Translator Training". *The Interpreter and Translator Trainer*, 12 (3). 282-298.
- Oppenheim, A. N. (2000). *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement*. Londres/Nueva York: Continuum.
- PACTE (1998). "La competencia traductora y su aprendizaje: Objetivos, hipótesis y metodología de un proyecto de investigación". *IV Congr s Internacional sobre Traducció*, Barcelona, mayo (póster).
- PACTE (2000). "Acquiring Translation Competence: Hypotheses and Methodological Problems of a Research Project". En Beeby, A., Ensinger, D. y Presas, M. (Eds.). *Investigating Translation. Selected Papers from the Fourth International Congress on Translation*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins. 99-106.
- PACTE (2001). "La competencia traductora y su adquisición". *Quaderns, Revista de Traducció*, 6. 39-45.
- PACTE (2002). "Exploratory Tests in a Study of Translation Competence". *Conference Interpretation and Translation*, 4 (2). 41-69.
- PACTE (2003). "Building a Translation Competence Model". En Alves, F. (Ed.). *Triangulating Translation: Perspectives in Process-oriented Research*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins. 43-66.
- PACTE (2005). "Primeros resultados de un experimento sobre la competencia traductora". En Romana, M. L. (coord.). *Actas del II Congreso Internacional de la AIETI. Información y documentación*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas. 573-587.

- PACTE (2008). "First Results of a Translation Competence Experiment: 'Knowledge of Translation' and 'Efficacy of the Translation Process'". En Kearns, J. (Ed.). *Translator and Interpreter Training. Issues, Methods and Debates*. Londres: Continuum. 104-126.
- Pajares, F. (1996). "Self-efficacy Beliefs in Academic Settings". *Review of Educational Research*, 66 (4). 543-578.
- Pajares, F. (1997). "Current Directions in Self-efficacy Research". En Maehr, M. y Pintrich, P. R. (Eds.). *Advances in Motivation and Achievement*. Greenwich, CT: JAI Press. 1-49.
- Pajares, F. (2000). Frank Pajares on Nurturing Academic Confidence. *Emory Report*, 52 (21). [En línea]. Disponible en: http://www.emory.edu/EMORY_REPORT/erarchive/2000/February/erfebruary.14/2_14_00pajares.html. [Última consulta: 04/08/2018].
- Pajares, F. y Miller, M. D. (1994). "The Role of Self-efficacy and Self-concept Beliefs in Mathematical Problem-solving: A Path Analysis". *Journal of Educational Psychology*, 86 (2). 193-203.
- Pajares, F. y Graham, L. (1999). "Self-efficacy, Motivation Constructs, and Mathematics Performance of Entering Middle School Students". *Contemporary Educational Psychology*, 24. 124-13
- Pajares, F. y Schunk, D. H. (2001). "Self-beliefs and School Success. Self-efficacy, Self-concept and School Achievement". En Riding, R. y Rayner, S. (Eds.). *Perception*. 239-266. Londres: Ablex Publishing.
- 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.
- Pekrun, R. (2007). "Emotions in Students' Scholastic Development". En Perry, R. P. y Smart, J. C. (Eds.). *The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: An Evidence-based Perspective*. 553-610.
- Pekrun, R., Goetz, T. y Titz, W. (2002). "Academic Emotions in Students' Self-regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research". *Educational Psychologist*, 37 (2). 91-106.

- Pérez-Escoda, N. y Alegre, A. (2012). “La inteligencia y la seguridad emocional: El caso de la adaptación de los preadolescentes en la escuela”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60 (1). 1-11.
- Presas Corbella, M. (1996). *Problemes de traducció i competència traductora. Bases per a una pedagogia de la traducció*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. [En línea]. Disponible en: <https://www.tdx.cat/handle/10803/5273>. [Última consulta: 05/08/2018].
- Presas Corbella, M. (1998). “Los componentes de la competencia pretraductora en el marco del diseño curricular”. En García Izquierdo, I. y Verdegall, J. (Eds.). *Estudios de Traducción: Un reto didáctico*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.
- Presas Corbella, M. (2008). “Formar traductores expertos en el EEES: Un marco para la formulación de competencias de los estudios de Grado”. *Sendebarr*, 19. 213–244.
- Prieto Navarro, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario: Eficacia percibida y práctica docente*. Madrid: Narcea.
- Prieto Ramos, F. (2011). “Developing Legal Translation Competence: An Integrative Process-oriented Approach”. *Comparative Legilinguistics*, 5. 7-21.
- Prieto Ramos, F. (2014). “Legal Translation Studies as Interdiscipline: Scope and Evolution”. *Meta*, 59 (2). 260-277.
- 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.
- Pym, A. (2003). “Redefining Translation Competence in an Electronic Age”. *Meta*, 48 (4). 481-497.
- Pym, A. (2006). *Localization, Training and the Threat of Fragmentation*. [En línea]. Disponible en: http://www.tinet.org/~apym/online/translation/Localization_monterey.doc. [Última consulta: 18/08/2018].
- Rasinger, S. M. (2008). *Quantitative Research in Linguistics: An Introduction*. Londres, Nueva Delhi/Nueva York/Sídney: Bloomsbury.

- Rayar, L. (1991). "The Limburg Combined Course for Lawyers and Translators". En Picken, C. (Ed.). *ITI Conference 5: Windows on the World: Proceedings*. Londres: ASLIB. 12-23.
- Real Academia de la Lengua Española (2005). *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid: Santillana.
- Risku, H., Dickinson, A. y Pircher, R. (2010). "Knowledge in Translation Practice and Translation Studies: Intellectual Capital in Modern Society". En Gile, D., Hansen, G. y Pokorn, N. K. (Eds.). *Why Translation Studies Matters*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins. 83-94.
- Rivière, A. (1990). "La teoría cognitiva social del aprendizaje: Implicaciones educativas". En Coll Salvador, C., Palacios, J. y Marchesi Ullastres, A. (Eds.). *Desarrollo psicológico y educación II*. Madrid: Alianza Psicología. 69-80.
- Roberts, R. (1984). "Compétence du nouveau diplômé en traduction". En Société des traducteurs du Québec and Conseil de la langue française (Eds.). *Traduction et qualité de langue: Actes du colloque*. Quebec: Éditeur officiel du Québec. 172-184.
- Rodríguez Porras, J. M. (2003). *El factor humano en la empresa*. Bilbao: Deusto.
- Rojo López, A. M. (2013). *Diseños y métodos de investigación en traducción*. Madrid: Síntesis.
- Rojo López, A. R. y Ramos Caro, M. (2016). "Can Emotion Stir Translation Skill?". En Muñoz Martín, R. (Ed.). *Reembedding Translation Process Research*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins. 107-130.
- Rojo López, A. R. y Ramos Caro, M. (2018). "The Role of Expertise in Emotion Regulation: Exploring the Effect of Expertise on Translation Performance under Emotional Stir". En Lacruz, I. y Jääskeläinen, R. (Eds.). *Innovation and Expansion in Translation Process Research*. Ámsterdam/Filadelfia: ATA Series, John Benjamins. 105-130.
- Rubio Martín, M. J. y Varas, J. (2011). *El análisis de la realidad en la intervención social: Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: CCS.

- Salanova, M., Peiró, J. M. y Shaufeli, W. E. (2002). "Self-efficacy Specificity and Burnout among Information Technology Workers: An Extension of the Job Demand-control Model". *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 11 (2). 1-25.
- Saldanha, G. y O'Brien, S. (2013). *Research Methodologies in Translation Studies*. Nueva York: Routledge.
- Sales Salvador, D. (2008). "Toward a Student-centred Approach to Information Literacy Learning: A Focus Group Study on the Information Behaviour of Translation and Interpreting Students". *Journal of Information Literacy*, 2 (1). 41-60. [En línea]. Disponible en: <http://jil.lboro.ac.uk/ojs/index.php/JIL/article/view/RA-V2-I1-2008-3>. [Última consulta: 13/03/2018].
- Sandín, B. y Chorot, P. (1995). "Concepto y categorización de los trastornos de ansiedad". En Belloch, A. B., Sandín, B. y Ramos, F. (Eds.). *Manual de psicopatología 2*. Madrid: McGraw-Hill. 53-80.
- Scholz, U., Gutiérrez Doña, B., Sud, S. y Schwarzer, R. (2002). "Is General Self-efficacy a Universal Construct? Psychometric Findings from 25 Countries". *European Journal of Psychological Assessment*, 18 (3). 242-251.
- Schunk, D. H. (1990). "Goal Setting and Self-efficacy during Self-regulated Teaming". *Educational Psychologist*, 25. 71-86.
- Schunk, D. H. (1991). "Self-efficacy and Academic Motivation". *Educational Psychologist*, 26 (3-4). 207-231.
- Schunk, D. H. y DiBenedetto, M. (2016). "Self-efficacy Theory in Education". En Wentzel, K. R. y Wigfield, A. (Eds.). *Handbook of Motivation at School*. Londres/Nueva York: Routledge. 35-54.
- Schwarzer, R. y Jerusalem, M. (1995). "Generalized Self-efficacy Scale". En Weinman, J., Wright, S. y Johnston, M. (Eds.). *Measures in Health Psychology: A User's Portfolio. Causal and Control Beliefs*. Windsor: Nfer-Nelson. 35-37.
- Shavelson, R. J. y Bolus, R. (1982). "Self-concept: The Interplay of Theory and Methods". *Journal of Educational Psychology*, 74 (1). 3-17.

- Sheldrake, R., Mujtaba, T. y Reiss, M. J. (2014). "Calibration of Self-evaluations of Mathematical Ability for Students in England Aged 13 and 15, and their Intentions to Study Non-compulsory Mathematics after Age 16". *International Journal of Educational Research*, 64. 49-61
- Shreve, G. M. (1997). "Cognition and the Evolution of Translation Competence". En Danks, J. H., Shreve, G. M., Fountain, S. B. y McBeath, M. K. (Eds.). *Cognitive Processes in Translation and Interpreting*. Thousand Oaks, CA/Londres/Nueva Delhi: Sage. 120-136.
- Shreve, G. M. (2002). "Knowing Translation: Cognitive and Experiential Aspects of Translation Expertise from the Perspective of Expertise Studies". En Riccardi, A. (Ed.). *Translation Studies. Perspectives on an Emerging Discipline*. Cambridge: Cambridge University Press. 150-171.
- Shreve, G. M., Angelone, E. y Lacruz, I. (2018). "Are Expertise and Translation Competence the Same?". En Lacruz, I. y Jääskeläinen, R. (Eds.). *Innovation and Expansion in Translation Process Research*. Ámsterdam/Filadelfia: ATA Series, John Benjamins. 37-54.
- Sierra Bravo, R. (1998). *Técnicas de investigación social*. Madrid: Paraninfo.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and Human Behavior*. Nueva York: Macmillan.
- Skinner, B. F. (1969). *Contingencies of Reinforcement: A Theoretical Analysis*. Nueva York: Appleton-Century-Crofts.
- Soler Caamaño, E. (2006). *La calidad en formación especializada en interpretación: Análisis de los criterios de evaluación de un jurado en un posgrado de interpretación de conferencia médica*. Tesis Doctoral. Barcelona: Universidad Pompeu Fabra. [En línea]. Disponible en: <https://www.tdx.cat/handle/10803/7584>. [Última consulta: 18/08/2018].
- Soriano Barabino, G. (2013). "La competencia temática en la formación de traductores de textos jurídicos en la combinación lingüística francés/español". *Estudios de Traducción*, 3. 45-54.
- Soriano Barabino, G. (2016). *Comparative Law for Legal Translators*. Oxford/Berna: Peter Lang.

- Spada, N. (1990). "Observing Classroom Behaviors and Learning Outcomes in Different Second Language Programmes". En Richards, J. y Nunan, D. (Eds.). *Second Language Teacher Education*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Suárez Ortega, M. (2005). *El grupo de discusión: Una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes.
- Tanner, H. y Jones, S. (2003). "Self-efficacy in Mathematics and Students' Use of Self-regulated Learning Strategies during Assessment Events". En Pateman, N. A., Dougherty, B. J. y Zilliox, J. T. (Eds.). *Proceedings of the 27th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education held jointly with the 25th Conference of PME-NA*. Honolulu: Universidad de Hawái. 275-282.
- Torre Puente, J. C. (2007). *Una triple alianza para un aprendizaje universitario de calidad*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Torres Gordillo, J. J. y Perera Rodríguez, V. H. (2010). "La rúbrica como instrumento pedagógico para la tutorización y evaluación de los aprendizajes en el foro online en Educación Superior". *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 36. 141-149.
- Toury, G. (1984). "The Notion of Native Translator and Translation Teaching". En Wilss, W. y Thome, G. (Eds.). *Die Theorie des Übersetzens und ihr Aufschlusswert für die Übersetzungs- und Dolmetschdidaktik*. Tübingen: Gunter Narr. 186-195.
- Valderrey Reñones, C. (2003). "El perfil del aprendiz como circunstancia agravante en la enseñanza de la traducción jurídica". *Traducción y Comunicación*, 4. 141-168.
- Valderrey Reñones, C. (2011). "Didáctica de la traducción jurídica: ¿Cómo se puede enseñar/aprender a traducir textos jurídicos sin morir en el intento?". En Ortega Arjonilla, E., Martínez López, A. E. y Echevarría Pereda, E. (Eds.). *Panorama actual de la investigación en traducción e interpretación*. Granada: Atrio. 85-94.
- Van Peer, W., Hakemulder, F. y Zyngier, S. (2012). *Scientific Methods for the Humanities*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins.

- Vázquez Pérez, M. L. (2009). *Eficacia de un programa de entrenamiento en autoeficacia específica para el afrontamiento del estrés en pacientes psicóticos*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada. [En línea]. Disponible en: <http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/2390/18139784.pdf?sequence=1>. [Última consulta: 15/08/2018].
- Vienne, J. (1998). “Vous avez dit compétence traductionnelle?”. *Meta*, 43 (2). 187-190.
- Vienne, J. (2000). “Which Competences Should We Teach to Future Translators, and How?”. En Schaeffner, C. y Adab, B. (Eds.). *Developing Translation Competence*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins. 91-100.
- Vigier Moreno, F. J. (2010). *El nombramiento de traductores-intérpretes jurados de inglés mediante acreditación académica: Descripción de la formación específica y del grado de satisfacción de los egresados*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada. [En línea]. Disponible en: <https://hera.ugr.es/tesisugr/18896753.pdf>. [Última consulta: 15/08/2018].
- Way, C. (2002). “Traducción y Derecho: Iniciativas para desarrollar la colaboración interdisciplinar”. *Puentes*, 2. 15-26.
- Way, C. (2004). “La socialización de la profesión de intérprete jurado”. En García García, M. E., González Rodríguez, A., Kunschak, C. y Scarampi, P. (Eds.). *Actas de las IV Jornadas de Traducción e Interpretación: Calidad y Traducción. Perspectivas Académicas y Profesionales*. Madrid: Universidad Europea de Madrid. [En línea]. Disponible en: <http://abacus.universidadeuropea.es/handle/11268/6379?show=full>. [Última consulta: 01/05/2018].
- Way, C. (2008). “Systematic Assessment of Translator Competence: In Search of Achilles’ Heel”. En Kearns, J. (Ed.). *Translator and Interpreter Training: Issues, Methods and Debates*. Londres: Continuum. 88-103.
- Way, C. (2009). “Bringing Professional Practices into Translation Classrooms”. En Kemble, I. (Ed.). *The Changing Face of Translation*. Portsmouth: University of Portsmouth. 131-142.
- Way, C. (2014). “Structuring a Legal Translation Course: A Framework for Decision-making in Legal Translator Training”. En King Kui Sin, L. y Wagner, A. (Eds.). *The Ashgate Handbook of Legal Translation*. Farnham: Ashgate. 135-152.

- Way, C. (2016a). "Intra-university Projects as a Solution to the Simulated/Authentic Dilemma". En Kiraly, D. (Ed.). *Authentic Experiential Learning in Translator Education*. Göttingen: V&R Unipress. 147-160.
- Way, C. (2016b). "The Challenges and Opportunities of Legal Translation and Translator Training in the 21st Century". *International Journal of Communication*, 10. 1009-1029.
- Wilss, W. (1976). "Perspectives and Limitations of a Didactic Framework for the Teaching of Translation". In Brislin, R. W. (Ed). *Translation Applications and Research*. Nueva York: Gardner. 117-137.
- Wilss, W. (1982). *The Science of Translation: Problems and Methods*. Tübingen: Gunter Narr.
- Winlow, H., Simm, D., Marvell, A. y Schaaf, R. (2013). "Using Focus Group Research to Support Teaching and Learning". *Journal of Geography in Higher Education*, 37 (2). 292-303.
- Wood, R. E., Atkins, P. y Taberero, C. (2000). "Self-efficacy and Strategy on Complex Tasks". *Applied Psychology: An International Review*, 49 (3). 430-446.
- Wyatt, M. (2014). "Towards a Re-conceptualization of Teachers' Self-efficacy Beliefs: Tackling Enduring Problems with the Quantitative Research and Moving on". *International Journal of Research and Method in Education*, 37 (2). 166-189.
- Yang, X., Guo, X. y Yu, S. (2016). "Effects of Cooperative Translation on Chinese EFL Student Levels of Interest and Self-efficacy in Specialized English Translation". *Computer Assisted Language Learning*, 29 (3). 477-493.
- Zeldin, A. L. y Pajares, F. (2000). "Against the Odds: Self-efficacy Beliefs of Women in Mathematical, Scientific, and Technological Careers". *American Educational Research Journal*, 37 (1). 215-246.
- Zimmerman, B. J. (2000). "Self-efficacy: An Essential Motive to Learn". *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1). 82-91.

TABLE OF CONTENTS, SUMMARY AND CONCLUSIONS IN ENGLISH FOR THE INTERNATIONAL DOCTORATE

TABLE OF CONTENTS

List of abbreviations	xvii
List of tables	xix
List of graphs	xxiii
1. Introduction	1
1.1. Object of study and justification	1
1.2. Objectives	2
1.3. Methodological framework	3
1.4. Thesis structure	5
1.5. Referencing authors	6
PART I: THEORETICAL FRAMEWORK	
2. Self-efficacy (beliefs)?	11
2.1. A definition and a terminological proposal for <i>self-efficacy</i> and <i>self-efficacy beliefs</i>	13
2.2. Self-efficacy beliefs versus other similar concepts	13
2.2.1. Self-confidence	13
2.2.2. Self-esteem	16
2.2.3. Self-concept	16
2.3. Summary and conclusions	18
3. Self-efficacy beliefs in Bandura's Social Cognitive Theory (1986, 1987, 1997)	19
3.1. The model of reciprocal determinism	19
3.2. Sources	22
3.2.1. Mastery experience	22
3.2.2. Vicarious learning	22
3.2.3. Verbal persuasion	23
3.2.4. Emotional and physiological states	23
3.3. Effects	23
3.3.1. Choosing activities and situations	24
3.3.2. Effort and persistence	25
3.3.3. Thought processes and emotional reactions	25

3.3.4. Cognitive and motivational processes	25
3.4. Additional contextualisation of self-efficacy beliefs	26
3.4.1. Applying Howell's (1982) conscious competence model to self-efficacy beliefs	26
3.4.2. Self-regulation of learning, feedback and self-efficacy beliefs	28
3.5. Summary and conclusions	29
4. The state of the art of research into translators' confidence	31
4.1. Prior studies on translator self-confidence	32
4.2. Prior studies on translators' self-efficacy beliefs	35
4.3. Summary and conclusions	40

PART II: EMPIRICAL STUDY

PHASE ONE: EXPLORATORY STUDY

5. Self-efficacy beliefs in translator training: student and teacher perceptions	45
5.1. The focus group as an instrument in social research	46
5.1.1. Definition of the term "focus group"	47
5.1.2. Characteristics of the focus group	48
5.1.2.1. External characteristics	49
5.1.2.2. Internal characteristics	51
5.1.3. The design stages of the focus group	54
5.1.4. Advantages and limitations	55
5.1.5. The phases in the use of the focus group	56
5.1.5.1. Phase 1: exploratory phase	57
5.1.5.2. Phase 2: preparation stage	57
5.1.5.3. Phase 3: conducting the focus group	59
5.1.5.4. Phase 4: analysing and interpreting the information obtained	60
5.1.5.5. Phase 5: validating the strategy	62
5.1.5.6. Phase 6: writing a descriptive research report	64
5.1.6. Summary and conclusions	64
5.2. Design and implementation of the focus group	64
5.2.1. Planning the design	65
5.2.1.1. Selecting the target population	65

5.2.1.2. Group size and number of meetings	66
5.2.1.3. Focus group length	66
5.2.1.4. Date and venue	67
5.2.1.5. Designing the question script	67
5.2.2. Implementing the design	70
5.2.2.1. Recruiting participants	70
5.2.2.2. Conducting the focus groups	71
5.2.2.3. Treating, analysing and interpreting the information obtained	73
5.2.2.4. Evaluating the quality of the study	74
5.3. Results obtained in the focus groups	76
5.3.1. Student perceptions	76
5.3.1.1. The attention that self-efficacy beliefs receive in translator training	76
5.3.1.2. The development of self-efficacy beliefs in students	77
5.3.1.3. Agents who have influenced the development of student self-efficacy beliefs	78
5.3.2. Teacher perceptions	85
5.3.2.1. The importance of self-efficacy beliefs in translator training	86
5.3.2.2. Practices that may affect student self-efficacy beliefs	87
5.3.3. Summary and conclusions	91

PHASE TWO: QUASI-EXPERIMENTAL STUDY

6. Conceptualisation of the study	95
6.1. Objectives	95
6.2. Designing the study	96
6.3. Contextualising the study	99
6.4. Methodological approach and data collection methods	101
6.4.1. Interviews	102
6.4.2. Classroom observation	102
6.4.3. Questionnaires	103
6.4.4. Focus groups	103
6.5. Research paradigms	104
6.6. Summary and conclusions	105

7. Design and application of data collection and identification of practices	107
7.1. Prior teacher interviews: semi-structured script and sessions	107
7.2. Classroom observation: design and application of the Observation Sheet	110
7.3. Designing and applying the questionnaire	114
7.3.1. Establishing and implementing objectives	115
7.3.2. Questionnaire design	117
7.3.2.1. A self-efficacy beliefs scale for translators	121
7.3.3. Selecting the sample	124
7.3.4. Validating the questionnaire: validity and reliability	124
7.3.4.1. Expert evaluation of the questionnaires	125
7.3.4.2. Piloting the questionnaires	127
7.3.5. Administering the questionnaires	130
7.4. Summary and conclusions	131
8. Analysis and interpretative report of the results obtained in the questionnaire	133
8.1. Analysis of the results from Section A of the questionnaire: student profiles	133
8.1.1. Group and total sample size	133
8.1.2. Sex and age	134
8.1.3. University of origen	134
8.1.4. Language profiles	135
8.1.5. Specialised translation subjects followed prior to TEAB	136
8.1.6. Specialised translation subjects followed concurrently with TEAB	139
8.1.7. Internships	141
8.1.8. Work experience	141
8.1.9. Summary and conclusions	143
8.2. Analysis of the results from Section B of the questionnaire: perceptions on TC	145
8.2.1. Self-efficacy beliefs with respect to communicative and textual competence	145
8.2.2. Self-efficacy beliefs with respect to cultural and intercultural competence	147
8.2.3. Self-efficacy beliefs with respect to instrumental and/or professional competence	148
8.2.4. Self-efficacy beliefs with respect to interpersonal competence	151

8.2.5. Self-efficacy beliefs with respect to strategic competence	154
8.2.6. Self-efficacy beliefs with respect to translating specialised texts in the professional market conditional on directionality	156
8.2.7. Summary and conclusions	157
8.3. Analysis of the results from Section C of the questionnaire: perceptions about TEAB	159
8.3.1. Feelings at the start and end of TEAB	160
8.3.1.1. Reasons why students feel positive at the start of TEAB	163
8.3.1.2. Reasons why students feel negative at the start of TEAB	166
8.3.1.3. Reasons why students feel positive at the end of TEAB	170
8.3.1.4. Reasons why students feel negative at the end of TEAB	174
8.3.2. Aspects of specialised translation that lead students to doubt their ability to translate specialised texts	177
8.3.3. Practices affecting student self-efficacy beliefs during TEAB	183
8.3.3.1. Teamwork	183
8.3.3.2. Role play and role rotation	185
8.3.3.3. Group presentations of work completed outside the classroom	186
8.3.3.4. Project Management Sheet	187
8.3.3.5. Rubrics	188
8.3.3.6. Achilles' Heel Sheet	190
8.3.3.7. Self Evaluation Sheet	191
8.3.3.8. Constructive feedback	193
8.3.3.9. Destructive feedback	194
8.3.3.10. Presentations by PSC1.1/PSC2 after each translation project as a means of offering constructive feedback	194
8.3.3.11. Verbal persuasion	195
8.3.3.12. Assessment systems	196
8.3.3.13. Assessment criteria	199
8.3.3.14. Theoretical introduction to specialised fields in TEAB	201
8.3.3.15. Introductory session on the concept of self-efficacy beliefs	202

8.3.3.16. Graduate profiles	204
8.3.3.17. Tutorials	205
8.3.3.18. Other factors influencing student self-efficacy beliefs during TEAB	207
8.3.4. Other factors affecting student self-efficacy beliefs during the semester	210
8.3.5. Summary and conclusions	211
9. Interpretative report of the results of the post-TEAB focus groups	213
9.1. Design and implementation of the focus groups	213
9.1.1. Focus group design	213
9.1.1.1. Selecting the target group	214
9.1.1.2. Group size and number of meetings	215
9.1.1.3. Focus group length	215
9.1.1.4. Date and venue	216
9.1.1.5. Designing the question script	216
9.1.2. Implementing the design	219
9.1.2.1. Recruiting participants	219
9.1.2.2. Conducting the focus group	221
9.1.2.3. Treating, analysing and interpreting the information obtained	223
9.1.2.4. Evaluating the quality of the study	225
9.2. Results	228
9.2.1. Specific objective 1. Reasons why the practices in question C3 post-subject questionnaire responses affect (or not) the participants' self-efficacy beliefs	228
9.2.1.1. Teamwork	228
9.2.1.2. Role play and role rotation	240
9.2.1.3. Group presentations in the classroom	247
9.2.1.4. Feedback	265
9.2.1.5. Rubrics	275
9.2.1.6. Project Management Sheet	282
9.2.1.7. Achilles' Heel Sheet	288
9.2.1.8. Self Evaluation Sheet	294
9.2.1.9. Assessment systems	299
9.2.1.10. Assessment criteria	311
9.2.1.11. Verbal persuasion	321

9.2.1.12. Theoretical introduction to specialised fields in TEAB	328
9.2.1.13. Introductory session on the concept of self-efficacy beliefs	330
9.2.1.14. Graduate profiles	334
9.2.1.15. Tutorials	336
9.2.2. Specific objective 2. Other factors influencing the participants' self-efficacy beliefs during TEAB and how they have done so	342
9.2.2.1. Peer revisión of translations	342
9.2.2.2. Vicarious learning	344
9.2.3. Specific objective 3. Practices in other subjects affecting the participants' self-efficacy beliefs and how they have done so	345
9.3. Summary and conclusions	346
10. Triangulation of results: interpretation of the results of the self-efficacy scale	353
10.1. Self-efficacy beliefs for comprehension of specialised texts in Spanish	354
10.2. Self-efficacy beliefs for drafting specialised texts in English	355
10.3. Self-efficacy beliefs for use of specialised documentary resources	359
10.4. Self-efficacy beliefs for adequate terminology mining	360
10.5. Self-efficacy beliefs for working with other agents in the translation process	363
10.6. Self-efficacy beliefs for organising and distributing work among team members	364
10.7. Self-efficacy beliefs for leadership ability	366
10.8. Self-efficacy beliefs for justifying translation decisions to a client	368
10.9. Self-efficacy beliefs for solving translation problems by applying adequate strategies according to the brief	370
10.10. Self-efficacy beliefs for identifying translation errors in the revision phase	373
10.11. Self-efficacy beliefs for translating specialised texts from Spanish to English in the professional market	375
10.12. Summary and conclusions	376

11. Final conclusions	381
11.1. Achievement of research objectives	381
11.2. Future research	390
References	393
Table of contents, summary and conclusions in English for the international doctorate	419
Annexes	
Annex 12. Pre-subject questionnaire	443
Annex 13. Post-subject questionnaire	451
Annexes 1-15	CD

INTRODUCTION

This introduction will provide the reader with an overview of the research outlined in our doctoral thesis. Firstly we define the object of study and we justify the reasons for our choice. Then we explain our general and specific objectives and describe the methodological framework which underlies this thesis. Finally, we outline the thesis structure.

Object of study and justification

Our doctoral thesis is framed within the field of translator training and its object of study, as indicated in the title, are student self-efficacy beliefs. Bandura (1977) introduced the concept of self-efficacy beliefs in Psychology to refer to “the belief in one’s capabilities to organize and execute the courses of action required to manage prospective situations” (Bandura 1986: 416). Furthermore, Bandura underlines that this refers to the self-perception of one’s ability to perform a specific task (Bandura 2006: 307), in our case, translation. In other words, it is the *self-perception* of our own *abilities* to perform a *specific task* or the confidence an individual has in his/her abilities to perform the activities/tasks they attempt to execute (Blanco *et al.* 2011: 3). If we apply this definition to Translation Studies, self-efficacy beliefs to translate represent the confidence a translator or translation student has in their ability to translate.

Whilst our study is situated in translator training we must acknowledge that self-efficacy beliefs, like self-perception, may be considered as a concept pertaining to the psychology of translation, a branch of Translation Studies which embraces not only the study of the translation process, but also of translators as complex individuals who function as a whole, researching their emotions, perceptions or behaviour (Jääskeläinen 2012: 191; Bolaños-Medina 2016: 66).

Although self-efficacy beliefs have been studied in many fields (Pajares 1996: 545; Bong 2002: 133; Torre 2007: 85-86), especially in Education (Pajares 1996: 545), they have remained on the periphery in translator training, as Atkinson and Crezee have noted (2014: 5). This may be due to the difficulties entailed when attempting to reflect competences related to translator psychology in training objectives (Presas 1998: 134; Way 2009: 130-132, 2014: 143). Nevertheless, the scarce attention paid to translation students’ self-efficacy beliefs is in stark contrast to the effects that this perception can generate. According to Bandura’s Social Cognitive Theory (1986, 1987, 1997), self-efficacy beliefs can affect decision-making processes, establishing objectives, motivation, the effort and persistence when performing a task, as well as the control of emotional states, such as anxiety, which can hamper problem solving. Likewise, research in Translation Studies indicates that translator self-efficacy beliefs correlate positively with variables related to professional success (such as income) (Atkinson 2012, 2014) or with tolerance of ambiguity (Bolaños-Medina 2014b, 2015).

Against this backdrop several authors (Fraser 2000: 116; Way 2009: 133; Atkinson 2014 or Atkinson and Crezee 2014) have highlighted the need for empirical studies which will begin to resolve the lacuna identified in translator training on the development of student self-efficacy beliefs and of other competences related to the translator's psychology. This doctoral thesis hopes to contribute to filling the lacuna detected by identifying possible ways to incorporate student self-efficacy beliefs in translator training. We must bear in mind, as our thesis title indicates, that we will focus on the *sources* or factors that affect the *development* of self-efficacy beliefs in translator training. The *effects* that self-efficacy beliefs may generate and/or the relation between the confidence and the real abilities one has (known as *calibration*) will be addressed in future research.

Objectives

The general objective of our doctoral thesis is to:

- Identify teaching practices that may affect translation students' self-efficacy beliefs and analyse how they impact on students.

Thus, our research will be able to offer translator trainers a set of guidelines as a basis for incorporating the development of student self-efficacy beliefs explicitly and in a structured way during their training.

We have subdivided our general research objectives into the following specific objectives, which can be classified into the two parts according to their relation to the theoretical framework (Part I) or to the empirical study (Part II):

Part I: Theoretical framework:

- To define the meaning of *self-efficacy beliefs* and establish the boundaries which allow us to distinguish them from other similar concepts (such as *self-confidence*, *self-esteem*, or *self-concept*).
- To analyse the theoretical framework for self-efficacy beliefs: Bandura's Social Cognitive Theory (1986, 1987, 1997).
- To examine previous studies on translator's confidence in their ability to translate.

Part II: Empirical study:

- Phase One: to identify teaching practices which may impact on students' self-efficacy beliefs through the perceptions of the two agents involved in the teaching-learning process (teachers and students).
- Phase Two: to analyse the impact that different practices used in a subject in the Degree in Translating and Interpreting of the University of Granada, Specialised AB

Translation (Spanish-English) (TEAB), have had on students' self-efficacy beliefs in three groups of this subject through:

- g) Student perceptions,
- h) The Self-efficacy Scale designed and validated as a component of our research.

The main objectives of each phase of our empirical study will be outlined in specific objectives in the following chapters.

Methodological framework

The first step in achieving our objectives required a review of the pertinent literature. This allowed us to construct a solid theoretical framework for our empirical study, which has been developed in two phases as described above.

The first exploratory phase allowed us to address our object of study (students' self-efficacy beliefs) from the perspective of the two agents involved in the teaching-learning process. According to Grotjahn's (1987: 59-60) classification of research paradigms, our research in the first empirical phase can be framed within Paradigm 1 (exploratory-interpretative, with qualitative data) as it is non-experimental and provides qualitative data through focus groups. The data is analysed through an interpretative, non-statistical approach. The design and application of our focus groups adhere to the methodological proposals of Krueger (1991), Callejo (2001), Ibáñez (2005), Mayorga and Tójar (2004), Suárez (2005) or Krueger and Casey (2015).

The second, quasi-experimental, phase of our study compares three groups of a subject in the Degree in Translating and Interpreting of the University of Granada: Specialised AB Translation (Spanish-English) (TEAB). It is a quasi-experimental *field* study as it is conducted in the translation classroom, despite the limitations and difficulties that this entails. This second phase uses mixed methodology through four research techniques: interviews, classroom observation, questionnaires and focus groups.

Firstly we conducted semi-structured interviews with the teachers of each of the three groups in our study prior to the start of the subject which we would study. These interviews allowed us to identify practices, amongst those that each teacher would use in the groups that they each teach, that may impact on students' self-efficacy beliefs in line with the information gleaned from the literature review in the first part of the thesis and the results provided by the first phase of our empirical study. These practices and their possible impact on the self-efficacy beliefs of the students in each group became, then, the object of our study. Although these prior interviews allowed us to detect the practices impacting on self-efficacy beliefs that we would study, we decided to register how these practices were implemented in the classroom and, as a result, verify that they corresponded to the information provided in the prior interviews. To this end, we observed all the classes in the three groups of TEAB, using the Observation Sheet designed *ad hoc* for our study.

Our survey, in the form of a questionnaire, was distributed at the start and end of TEAB to ascertain the development (or not) of the students' self-efficacy beliefs. We specifically included a section in the questionnaire with the Self-efficacy Scale for translators that we designed and validated as part of our research. This scale is one of only two instruments of this type, the other is the scale recently published by Bolaños-Medina and Núñez (2018), which allow us to measure translators' self-efficacy beliefs.

Lastly, after TEAB had finalised we organised focus groups for each of the three subject groups included in our quasi-experiment. The qualitative data collected here has allowed us to understand and interpret the results collected (mainly quantitatively) in the questionnaires.

Triangulation of the results obtained through the four research techniques used in the second phase of our empirical study have allowed us perform a detailed study, or as reflected in the title of this thesis, an X ray of the development (or not) of self-efficacy beliefs in the students who participated in this second empirical phase and of the impact (positive, negative or none) which different practices had on this development.

The research paradigm adopted in the second empirical phase of our quasi-experimental study can be classified according to Grotjahn (1987: 59-60), in two principle paradigms: paradigm 3 (experimental-interpretative, with qualitative data) and paradigm 8 (experimental-interpretative, with quantitative data). Whilst it is true that we have used statistics for the analysis obtained from our questionnaires, our quasi-experimental study can also be classified in paradigms 2 (quasi-experimental design with quantitative data and statistical analysis) and 4 (quasi-experimental design, qualitative data and statistical analysis). Nevertheless, we must point out that statistics, specifically descriptive statistics, have been used to analyse and present the results obtained, and that our analysis adopts an interpretative approach. As Calvo (2009: 329) has indicated, our study does not intend to establish generalizable statistical incidences of our variables, but rather to *detect, map and interpret* (our emphasis) possible causes of and explanations for specific realities.

Thesis structure

The structure of this thesis reflects the objectives established and the different steps followed to accomplish them. The thesis is divided into two main parts: Part I, the theoretical framework and Part II, our empirical study.

Part I defines the meaning of the concept of self-efficacy beliefs and distinguishes it from other similar concepts, such as *self-confidence*, *self-esteem* or *self-concept* (**Chapter 2**). We situate self-efficacy beliefs within the pertinent theory, Bandura's Social Cognitive Theory (1986, 1987, 1997) (**Chapter 3**) and we review the literature available to date on translator confidence (**Chapter 4**) to identify practices that may impact on students' self-efficacy beliefs during their translator training.

Part II of this thesis is divided into two main phases: Phase One presents the exploratory study which is the first phase of our empirical study (**Chapter 5**). Phase Two presents the quasi-experimental study in five chapters (**6 to 10**). **Chapter 6** offers a detailed description of questions concerning the design of our quasi-experimental study and **Chapter 7** outlines the process followed to design and apply the prior interviews with teachers, the classroom observation and our survey. In **Chapter 8** we present the results obtained from our questionnaires, whilst in **Chapter 9** we describe the process followed to design and conduct the post-subject focus groups and we present the plethora of qualitative data obtained. In **Chapter 10** we triangulate the results obtained through the different techniques used in our quasi-experimental study and analyse and interpret similarities and differences detected in the students' self-efficacy beliefs in the three TEAB groups studied in light of the practices implemented in one or more than one of them.

Each of the chapters includes a summary describing their main points to facilitate the narrative thread of this thesis.

Finally, **Chapter 11** presents the main final conclusions drawn from our research study in accordance with our general and specific research objectives and suggests possible future research paths. This chapter is followed by our bibliographical references and the English translation of the **Index**, **Chapter 1** (Introduction) and **Chapter 11** (Conclusions) to comply with the requirements of the International Doctorate.

Our Annexes are included in a CD, due to their sheer volume. Nevertheless, the pre- and post-subject questionnaires have been included in this thesis for ease of use. The thesis also includes a bookmark to facilitate the examination of the analysis and interpretation of the quasi-experimental study.

Referencing authors

We will cite authors with two surnames joined by a hyphen when the authors prefer this (for example, Haro-Soler). We will also cite authors with both their surnames when the use of only the first surname may lead to confusion (for example, Prieto Navarro or Prieto Ramos). In all other cases we will use only the first surname of authors. When a surname begins with a preposition (such as *van* or *de*) we will use an initial capital letter in the preposition as recommended by Fundéu.

CHAPTER 11. FINAL CONCLUSIONS

Our final chapter present the main conclusions reached for each of the objectives of this thesis. We also outline future research paths of interest. Given the magnitude of this thesis and the summaries provided after each chapter with the main ideas and principal results described, our conclusions will be concise.

Achievement of research objectives

Our doctoral thesis aims to fulfil the following research objectives:

Specific objective 1. To define the meaning of *self-efficacy beliefs* and establish the boundaries which allow us to distinguish them from other similar concepts (such as *self-confidence*, *self-esteem*, or *self-concept*).

We began our thesis by clarifying and defining the meaning of the concept of self-efficacy beliefs, as this concept has only recently been adopted in Translation Studies, which previously referred to translator self-confidence. This allowed us to determine that self-efficacy beliefs represent an individual's beliefs in his/her abilities to perform a certain task or activity. Therefore, we defined translator/translation students' self-efficacy beliefs as their confidence in their ability to translate.

Furthermore, we presented the terminological proposal used in this thesis, based on the distinction between *self-efficacy beliefs* and *self-efficacy*, in order to use precise terminology which represents the concept in question. Accordingly, we use *self-efficacy* to refer to the competence component of self-efficacy beliefs, in other words, to the abilities that an individual has, whilst we use *self-efficacy beliefs* to refer to the self-perception, or confidence, an individual has in said abilities.

We also established the boundaries between self-efficacy beliefs and other self-perceptions with which they are often confused (Pajares 1997), such as self-confidence, which represents an individual's self-perception of their capabilities, without reference to a particular task; self-esteem, which represents an individual's self-perception of their own *worth*, and self-concept, which represents an individual's self-perception encompassing all of the other concepts, including capabilities and feelings of self-worth.

Specific objective 2. To analyse the theoretical framework for self-efficacy beliefs: Bandura's Social Cognitive Theory (1986, 1987, 1997).

Once we established our object of study, we contextualised it within Bandura's Social Cognitive Theory (SCT), where it plays a central role. The examination of this theory and of the model of reciprocal determinism on which it is based allowed us to determine that self-efficacy beliefs may be impacted by context and by the results of learning itself. This indicates that the practices implemented during translator training may impact on students' self-efficacy beliefs to translate. We specifically identified four sources from which, according to the theory reviewed, self-efficacy beliefs are generated: mastery experience, vicarious learning, verbal persuasion and emotional and physiological states.

Specific objective 3. To examine previous studies on translators' confidence in their ability to translate.

Having examined Educational Psychology, we proceeded to review previous studies on translator self-efficacy beliefs in Translation Studies. As the term *self-efficacy (beliefs)*

is relatively new to our field, with the first research citing it appearing barely ten years ago (for example, Dam-Jensen and Heine 2009 or Atkinson 2012), we also analysed previous studies on *translator self-confidence*, a term frequently used since the early 1990s (Hönig 1991; Kussmaul 1995, for example). Additionally, we consulted studies using syntagmas which reflect the meaning of *self-efficacy beliefs*, such as *confidence in their ability to translate competently* (Király 1995) or *confidence in their translator competence* (Way 2008, 2009).

This led us to the following conclusions:

- Inconsistency in the use of metalanguage used to refer to translators' confidence in their ability to translate is prevalent.
- Most of the studies underline the importance of contemplating translator confidence in translator training.
- Nevertheless, little *empirical* research on translators' confidence in their ability to translate has been conducted to date (independently of the terminology used to refer to the object of study). Therefore, more empirical studies are needed in order to further identify practices which incorporate translator confidence into translator training, and to facilitate research into the effects that confidence in one's own self-efficacy to translate may generate. It would be particularly pertinent to develop quasi-experimental studies to analyse the impact that practices proposed by different authors, identified through literature reviews, may have on translator self-efficacy beliefs.

Our literature review of previous research on translator confidence also allowed us to identify the practices proposed by different authors to develop students' self-efficacy beliefs in translator training.

Specific objective 4. Phase One of the empirical study: to identify training practices which may impact on students' self-efficacy beliefs through the perceptions of the two agents involved in the teaching-learning process (teachers and students).

To accomplish this objective we conducted an exploratory study using focus groups with both students and teachers of the Degree in Translating and Interpreting (English division) of the University of Granada. This first phase of our empirical study allowed us to detect that:

- Students' self-efficacy beliefs are, generally, relegated to the back burner in translator training, according to both the students and the teaching staff who participated in the focus groups. This coincides with the observations of authors such as Atkinson and Crezee (2014), who identify a lacuna in translator training with regard to students' self-efficacy beliefs. Nevertheless, both the students and the teaching staff consider that it is important to begin to contemplate self-efficacy beliefs during translator training.

- The students recognise that the learning how to translate and the practice of translation (mastery experience) during their training has been their primary source of self-efficacy beliefs.
- Furthermore, other agents may impact on students' self-efficacy beliefs during their translator training: teachers, peers, the curriculum, graduates of the same degree and the students themselves.
- Both the teachers and students who participated specifically identified the following practices and factors which may improve students' self-efficacy beliefs during their training:
 - o A student-centred approach as opposed to a transmissionist approach.
 - o Constructive feedback as opposed to destructive feedback.
 - o Scaffolding of the difficulty of texts from the level of self-efficacy that students have in each subject.
 - o Awareness of the development of performance.
 - o Verbal persuasion.
 - o A continuous assessment system as opposed to an assessment system where a final exam is paramount.
 - o Teamwork.
- Additionally, the students identified the following practices as having improved their self-efficacy beliefs during their training:
 - o Situated learning.
 - o Vicarious learning, which includes comparison with graduates of the same degree that they adopt as models, as well as comparison with their peers.
- The teaching staff also identified the following practices that may impact on self-efficacy beliefs:
 - o Insisting that committing errors is part of the learning process.
 - o Encouraging classroom participation (direct experience).
 - o Personalised attention in tutorials.
- The students also identified, however, several factors in the curriculum which impede the development of their self-efficacy beliefs: internships are not contemplated, nor are there electives to cover specialised field knowledge, and their translation subjects do not commence until the second semester of their second year.

Specific objective 5. Phase Two of the empirical study: to analyse the impact that different practices used in a subject in the Degree in Translating and Interpreting of the University of Granada, TEAB, have had on students' self-efficacy beliefs in three groups of this subject through:

- i) Student perceptions,**
- j) The Self-Efficacy Beliefs Scale designed and validated as a component of our research.**

This objective was divided into several sub-objectives as described in previous chapters. Nonetheless, to avoid unnecessary repetition, we will present the general conclusions for this objective.

The results of our quasi-experimental field study have led to the following conclusions:

- Direct experience, in our case learning how to translate and the practice of translation, constitute one of the main sources of self-efficacy beliefs for the students in our sample. When this is manifested, particularly in successful outcomes, which reflect the development of an individual's self-efficacy, direct experience may also impact on the development of students' self-efficacy beliefs. On the other hand, when the outcome of direct experience is perceived as a failure, it may lower the individual's confidence in their own self-efficacy. This coincides with Bandura's SCT (1986, 1987, 1997). It is not surprising, therefore, that situated learning, or direct experience of a situation that simulates the professional world may facilitate the empowerment of students and improve the confidence that they have in their self-efficacy as translators.
- We have, however, detected that the development of self-efficacy beliefs that the improvement of self-efficacy (successful outcomes) generate may be enhanced or hampered by different practices and methodological approaches. The same practice, depending on how it is executed, may hamper or enhance the development of self-efficacy beliefs when derived from direct experience. Accordingly, the results of our quasi-experimental study indicate that:
 - A student-centred teaching-learning approach seems to enhance students' self-efficacy beliefs, whilst a transmissionist approach, where the teacher occupies the central role and maintains a hierarchical relation with students seems to hamper this development.
 - A collaborative work environment, not only within each translation project group, but which transcends to the "class as a group" seems to enhance self-efficacy beliefs of the students as translators and, particularly, their confidence when justifying decisions and identifying errors within their translations.
 - Adopting the principles of the *caring-teaching* approach, based on proximity and mutual trust between the two agents involved in the teaching-learning

process also seems to contribute to the creation of an environment in which the students develop their self-efficacy beliefs. This is related to the fact that proximity and trust between teachers and students allow teachers to use verbal persuasion to help students become aware of their actual abilities, in line with their performance in the subject, and to be confident about them. Moreover, this relation of proximity also seems to impact on students' decisions to request tutorial sessions where they can receive personalised attention (which is not always easy to provide in overcrowded classrooms), which helps them to self-regulate their learning processes, improve their performance and, as a result, their confidence in their self-efficacy as translators.

- In order to help students to gain confidence in their self-efficacy as translators it is essential that teachers are aware of and monitor the self-efficacy of each student. It is only then that they can use verbal persuasion effectively and realistically. They will also be able to provide constructive feedback in line with the abilities of each student as a means to indicating how they can develop them. Different practices can help to achieve this monitoring, all of them through a student-centred learning approach: group presentations in the classroom of teamwork following a system of role-play and role rotation, giving students individual correction rubrics, tutorial sessions or monitoring the translation process with new technology (Google Drive, for example).
- Constructive feedback, insofar as it facilitates the self-regulation of learning and, as a result, the achievement of successful outcomes, contributed to the development of the self-efficacy beliefs of the students in our sample. On the other hand, the feedback often inherent in a transmissionist approach, in other words, feedback focusing on student errors with no analysis of their causes, constitute an obstacle for self-regulation of learning and, as a result, of the development of self-efficacy and of confidence in said self-efficacy.
- In relation to the previous conclusion, according to the students in our sample, understanding the reasons for the (in)adequacy of the translation solutions adopted plays a pivotal role in the development of students' self-efficacy beliefs when making or justifying decisions. Accordingly, constructive feedback, alongside practices which offer students an environment where they can practice justifying their decision-making and reflect upon the (in)adequacy of their translation decisions improve their confidence when taking and justifying decisions of the students in our sample. Some of these practices include group presentations in the classroom, provided that they are used with a student-centred teaching-learning approach and collaborative work. It is important to note that if collaborative work is to impact favourably on students' self-efficacy beliefs, each team must function correctly, which requires monitoring of teams by

teachers, which is possible using the practices mentioned above, and that teachers intervene to facilitate team work, as proposed by authors such as Kiraly (2000: 37) or Huertas-Barros (2013: 407).

- Using rubrics not only allows teachers to monitor each student's self-efficacy, but also provides constructive feedback on their performance, with the positive effects that this can have on the self-regulation of their learning and their self-efficacy beliefs. Likewise, rubrics allow teachers to offer positive feedback, recognising their achievements (successful outcomes), which seems to help them to become aware of their self-efficacy and to have confidence in it. When rubrics are used, however, principally as instruments for summative assessment rather than for formative assessment, that is, when the teacher uses them to calculate a mark and the complete rubric is not delivered to the students, their impact on the self-efficacy beliefs of the students in our sample was limited. Our results also show that the rubrics must contain clearly defined descriptors in order to positively impact on student self-efficacy beliefs. This is hardly surprising, as it is the descriptors in rubrics which provide feedback to students in order to improve their performance (Andrade 2000).
- Our research has allowed us to become aware, and understand, that assessment systems may impact on students' self-efficacy beliefs, insofar as the mark obtained in assessment tests constitutes (or is perceived as) a successful outcome or a failure. Furthermore, we have detected that certain characteristics of assessment systems facilitate the assimilation of successful outcomes, such as success in mid-term subject assessments, whilst others hinder this assimilation and, as a result, hinder the development of self-efficacy beliefs that could have been generated by such successful outcomes. In this respect, our results indicate that an assessment system based mainly on a final exam may prevent students from assimilating their successful outcomes which mid-term assessments would have facilitated. In another vein, our results indicate that assessment systems that include tests simulating professional reality improve students' self-efficacy beliefs, whilst a lack of professional realism seems to limit the influence of the successful outcomes achieved in the assessments on students' self-efficacy beliefs. We have also detected that applying clear and coherent assessment criteria, which implies providing corrections with feedback so that the students understand the corrections, can improve their self-efficacy beliefs as they allow the students to assimilate their mark as a successful outcome and self-regulate their learning, leading to improved performance later.
- Our study has allowed us to detect that, of the three instruments (Self Evaluation Sheet, Achilles' Heel Sheet and Project Management Sheet) which favour self-reference thought (i.e. reflection on one's own self-efficacy and the performance achieved), it is the first of these which has

proved most effective in favouring the development of self-efficacy beliefs in the students in our sample. This seems to be mainly due to the fact that it leads students to reflect on their abilities and their performance in context (after each translation project and once they have received feedback on their performance). This helps them to become aware of their successful outcomes in each project and of how their self-efficacy has developed from one project to another. Likewise, it seems to facilitate self-regulation of their learning and, as a result, an improvement in subsequent performance (successful outcomes).

- Besides using the Self Evaluation Sheet, designed as part of our intervention, we also introduced an introductory theoretical session on the concept of self-efficacy beliefs in GI (the intervention group) in order to familiarise students with how this concept works and to help them to consciously observe the results of their actions so that, if required, they could adjust their self-efficacy beliefs accordingly. While this had discrete influence in just over half the students' self-efficacy beliefs due to its short term, imperceptible effect, it appears to have demonstrated the teacher's *caring teaching* approach to the students. This approach can impact positively on students' self-efficacy beliefs, as explained above.
- Of the sources of self-efficacy beliefs established in Bandura's SCT (1986, 1987, 1997) we have presented thus far, the conclusions related to direct experience and, specifically, those associated with practices which may enhance or hinder the influence of direct experience on students' self-efficacy beliefs in our sample. We have also discussed verbal persuasion, which must contemplate students' self-efficacy if it is to be effective. Teachers can monitor this self-efficacy using the different practices described above. Nevertheless, our results have also allowed us to identify practices which may enhance vicarious learning (another of the sources of self-efficacy beliefs in SCT) in translator training:
 - Being made aware of the career paths of graduates of the same degree had considerable impact on the participants' self-efficacy beliefs related to their future transition into the professional market. The majority of the participants perceived the graduates as models, thereby interpreting the graduates' successful outcomes (satisfactory incorporation into the professional market) as their own possible future successful outcomes. Besides, the graduates represented a wide range of professional profiles, which also impacted positively on the participants' self-efficacy beliefs.
 - Peer comparison also impacted on the self-efficacy beliefs of several participants in the focus groups. This comparison occurred through group presentations, teamwork or in the revision of translations by other teams.
- Finally, all participants highlighted the fact that a theoretical introductory session for each specialised field included in TEAB had enhanced their self-efficacy beliefs.

Nonetheless, they would prefer the inclusion in the TI degree of elective subjects in specialised fields which would allow them to learn about specialised fields, in line with the results obtained from the students in the first phase of our empirical study. This is a logical result if we recall that the majority of the participating students indicated the lack of specialised field knowledge is one of the factors which undermine their self-efficacy beliefs.

General objective. To identify teaching practices that may affect translation students' self-efficacy beliefs and analyse how they impact on students.

According to the conclusions above, we have achieved our specific objectives and, consequently, our general objective by identifying teaching practices which may impact on translation students' self-efficacy beliefs and by analyzing how they may do so.

In this regard, as Wyatt (2014) or Glackin and Hohenstein (2017) hold, adopting a mixed methodological approach, in which the quantitative approach traditionally used to study self-efficacy beliefs is complemented by techniques permitting qualitative data collection, has been crucial in our research. This has allowed us to achieve our general objective and our specific objectives.

We hope that the results obtained and the conclusions we have drawn can provide guidance for teachers who want to incorporate the development of students' self-efficacy beliefs into their training. In this regard, and as a final conclusion, we are well aware that logistical questions (such as overcrowded classrooms and heavy workloads) hinder the incorporation of all or some of the practices we have described. It would, nevertheless, be advisable, when possible, to provide translator teacher training which allows teachers to become aware of how their attitude in the classroom, the approaches they adopt, the practices they employ and how these practices are implemented may impact on student self-efficacy beliefs.

Future research

Throughout this thesis we have indicated aspects related to self-efficacy beliefs which merit further research. Whilst it is unnecessary to repeat them all, we will highlight the principal future research paths which encapsulate the specific aspects identified in earlier chapters that we have detected:

- To continue with the validation process of the Self-efficacy Beliefs Scale designed and validated to perform our research.
- To replicate the study we have undertaken in other subjects, language combinations and translator training institutions in order to continue identifying practices that may impact on translation students' self-efficacy beliefs.
- To analyse student perceptions whilst studying for their degree in Translation and Interpreting and once they have successfully joined the professional market to

determine whether their perception of the practices which impact on their self-efficacy beliefs during training have changed.

- To investigate the calibration of students' self-efficacy beliefs. This implies measuring both their self-efficacy beliefs (confidence) and their self-efficacy (abilities), besides ascertaining if a balance exists (or not) between them. No field research has been conducted to date on this aspect in Translation Studies. This is hardly surprising if we bear in mind that systematic studies on the practices that may impact on students' self-efficacy beliefs during training are scarce, although our results, together with future studies, could provide the basis for the study of calibration of student self-efficacy beliefs.
- To delve further into the study of collective self-efficacy beliefs. More specifically, we could identify the practices that may impact on collective self-efficacy beliefs and how they do so (for example, the use of individual rubrics as opposed to one collective rubric per team).
- To analyze how scaffolding and progressively increasing text difficulty in class may impact on the development of student self-efficacy beliefs.
- To examine the influence that personalised attention in tutorials may have on students' self-efficacy beliefs. To this end, we must consider whether observation of tutorials will be viable (through an observer or recordings), despite the Hawthorne effect (Van Peer *at al.* 2012: 74) that this may entail.
- Extend our X ray of students' self-efficacy beliefs to distance learning to identify practices that may impact positively on the confidence that students have in their real self-efficacy.
- Given the usefulness of classroom observation for improving translator education, as shown in this thesis, explore how observing one's own and other colleagues teaching may be incorporated into translation teacher training.
- To identify and analyse teachers' self-efficacy beliefs and the relation (should it exist) they may have with the methodological approach they adopt, their attitude in the classroom, the practices they implement and their students' self-efficacy beliefs.

Incorporating students' self-efficacy beliefs into translator training and research into how to do this is still in incipient stages. We hope that our X ray has offered some first guidelines as a starting point for incorporating it into translator training when the time and conditions permit.

ANEXOS

ANEXOS 12 Y 13



Universidad de Granada

Por favor, lee la siguiente información antes de comenzar a completar el cuestionario.

Este cuestionario forma parte de un proyecto de investigación desarrollado en el seno del grupo de investigación AVANTI de la Universidad de Granada y dentro del programa de doctorado “Lenguas, Textos y Contextos”.

Concretamente, la investigación que estamos llevando a cabo pertenece al ámbito de la Didáctica de la Traducción y con ella pretendemos mejorar la formación en traducción que se ofrece en España.

Como estudiante del Grado en Traducción e Interpretación, necesitamos tu colaboración para llevar a cabo dicho proyecto. Por ello, te pedimos que dediques unos minutos a completar el cuestionario que has recibido. No te llevará más de 15 minutos y con tus opiniones ayudarás a mejorar la formación de futuros traductores.

En el caso de que necesites espacio adicional para tus respuestas, puedes utilizar el reverso del folio, pero recuerda indicar el número de la pregunta correspondiente.

Si deseas realizar comentarios sobre el cuestionario o sobre alguna de sus partes, puedes hacerlo en el espacio destinado para ello al final del cuestionario. Del mismo modo, puedes incluir en dicho espacio cualquier otro tipo de comentarios o aclaraciones que consideres pertinentes.

Necesitamos identificar cada cuestionario, para lo cual os pedimos que indiquéis vuestro DNI, NIE o pasaporte. No obstante, garantizamos la confidencialidad de vuestros datos y en ningún momento de la investigación se asociará vuestro número de identificación con la persona a la que corresponde.

¡Gracias por participar en esta investigación!

POR FAVOR, INDICA TU DNI, PASAPORTE O NIE: _____

SI ERES ESTUDIANTE DE INTERCAMBIO INDICA TU UNIVERSIDAD DE ORIGEN: _____

A) PERFIL DEL ESTUDIANTE

A1. Grupo de Traducción Especializada AB (español-inglés) en el que estás matriculado/a: A B C D

A2. Sexo: a) Mujer b) Hombre

A3. Edad: (rodea la respuesta que corresponda y en el caso de seleccionar la respuesta “d”, indica tu edad en este momento)

- a) Entre 19 y 22 años
- b) Entre 23 y 26 años
- c) Entre 27 y 30 años
- d) Otro (especificar):

A4.1. Indica tu lengua A:

- a) Español
- b) Inglés
- c) Otra (especificar):

A4.2. Indica tu lengua B:

- a) Español
- b) Inglés
- c) Otra (especificar):

A4.3. Responde a esta pregunta solo si en las preguntas A4.1 o A4.2 has escogido la opción “c”. Indica tu lengua o lenguas C: _____

A5.1. Contesta a esta pregunta solo si has estudiado en la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada en algún curso académico anterior. ¿Qué asignaturas de entre las siguientes has cursado en cursos anteriores?

- a) Traducción Especializada (inglés-español)
- b) Traducción en Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas (español-inglés)
- c) Traducción en Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas (inglés-español)
- d) Traducción en Ciencia y Tecnología (español-inglés)
- e) Traducción en Ciencia y Tecnología (inglés-español)
- e) Traducción en Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas en otra combinación de lenguas (especifica las lenguas y la direccionalidad):
- f) Traducción en Ciencia y Tecnología en otra combinación de lenguas (especifica las lenguas y la direccionalidad):
- f) No he cursado ninguna de las asignaturas indicadas en cursos anteriores

ANEXO 12. Cuestionario de inicio de asignatura

A5.2. Contesta a esta pregunta solo si eres estudiante de intercambio. ¿Has cursado asignaturas de traducción especializada en tu universidad de origen?

- a) Sí b) No

A6. ¿Qué asignaturas de entre las siguientes estás cursando este cuatrimestre?

- a) Traducción en Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas B/C-A. Indica la combinación de lenguas:
b) Traducción en Ciencia y Tecnología B/C-A. Indica la combinación de lenguas:
c) Traducción en Ciencia y Tecnología A-B/C. Indica la combinación de lenguas:
d) No estoy cursando ninguna de las anteriores

A7. ¿Has realizado prácticas laborales de traducción en algún momento durante el Grado en Traducción e Interpretación?

- a) Sí b) No

A7.1. En caso afirmativo, indica en la siguiente tabla la información que se solicita sobre las prácticas que has realizado/realizas:

Empresa o tipo de empresa	Fecha aproximada de inicio y fin de las prácticas	Actividades que llevabas a cabo durante las prácticas
EJEMPLO Cámara de Comercio	EJEMPLO 15 de marzo de 2015 a 15 de abril de 2015	EJEMPLO Traducción y revisión

A8. Al margen de las prácticas laborales, ¿tienes otra experiencia laboral como traductor/a? (Puedes rodear una o más opciones)

- a) Sí, he trabajado/trabajo como traductor/a autónomo/a
- b) Sí, he trabajado/trabajo como traductor/a en plantilla
- c) Sí, tengo mi propia agencia de traducción
- d) Sí, he ejercido/ejerzo como traductor/a voluntario en una ONG, en asociaciones o eventos
- e) Sí, he realizado traducciones esporádicas sin darme de alta como autónomo/a
- f) No, no tengo experiencia como traductor/a
- g) Otro (especificar):

A8.1. En caso afirmativo (opciones “a”, “b”, “c”, “d”, “e”, “g” de la pregunta A8), completa la siguiente tabla sobre la experiencia laboral que posees:

Tipo de experiencia laboral	Fecha aproximada de inicio y fin	Actividades desarrolladas
EJEMPLO Traductor en plantilla en la empresa Tel	EJEMPLO Enero de 2013 hasta julio de 2014	EJEMPLO Traducción y revisión de textos desde el inglés al español

B) PERCEPCIONES SOBRE LA COMPETENCIA TRADUCTORA

ANEXO 12. Cuestionario de inicio de asignatura

Indica tu grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones rodeando el valor que mejor refleje tu opinión EN EL MOMENTO ACTUAL:

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Soy capaz de comprender sin problemas un texto especializado en español.	1	2	3	4
2. Soy capaz de comprender sin problemas un texto especializado en inglés.	1	2	3	4
3. Soy capaz de redactar un texto especializado en español.	1	2	3	4
4. Soy capaz de redactar un texto especializado en inglés.	1	2	3	4
5. Me cuesta identificar problemas derivados de las diferencias culturales entre la cultura origen y la cultura meta.	1	2	3	4
6. Soy capaz de buscar la documentación necesaria para realizar una traducción.	1	2	3	4
7. Soy capaz de utilizar fuentes de documentación especializadas.	1	2	3	4
8. Soy capaz de distinguir fuentes de documentación fiables de aquellas que no lo son.	1	2	3	4
9. Me cuesta encontrar la terminología adecuada.	1	2	3	4
10. Me cuesta manejar procesadores de texto (por ejemplo, Microsoft Office Word).	1	2	3	4
11. Soy capaz de manejar programas de traducción asistida por ordenador (por ejemplo, SDL Trados Studio, Omega T u otros).	1	2	3	4

12. Soy capaz de trabajar con otros participantes en el proceso traductor, como documentalistas, terminólogos o revisores.	1	2	3	4
13. Soy capaz de obtener información especializada mediante la consulta a expertos en otras áreas del saber.	1	2	3	4
14. Cuando trabajo en equipo me cuesta organizar y distribuir el trabajo entre mis compañeros.	1	2	3	4
15. Cuando trabajo en equipo soy capaz de encargarme de que todos mis compañeros realicen su trabajo de acuerdo con las fechas establecidas.	1	2	3	4
16. Soy capaz de negociar con el cliente fechas de entrega factibles.	1	2	3	4
17. Soy capaz de justificar mis decisiones de traducción ante el cliente.	1	2	3	4
18. Soy capaz de identificar los problemas que plantea una traducción.	1	2	3	4
19. Soy capaz de aplicar las estrategias adecuadas para resolver los problemas de traducción en función del encargo.	1	2	3	4
20. Me cuesta organizarme y respetar las fechas de entrega establecidas para cada traducción.	1	2	3	4
21. Me cuesta identificar los errores de una traducción cuando la reviso.	1	2	3	4
22. Me cuesta evaluar la calidad de mis traducciones.	1	2	3	4
23. Soy capaz de decidir en cada momento del proceso traductor qué pasos debo dar para solucionar los problemas que surjan.	1	2	3	4
24. Soy capaz de traducir textos especializados en el mercado laboral desde el inglés hacia el español.	1	2	3	4

ANEXO 12. Cuestionario de inicio de asignatura

25. Soy capaz de traducir textos especializados en el mercado laboral desde el español hacia el inglés.	1	2	3	4
---	---	---	---	---

C) PERCEPCIONES SOBRE LA ASIGNATURA

C1. Ahora que estás comenzando la asignatura Traducción Especializada AB (español-inglés), ¿cómo te sientes? (Rodea una o varias opciones)

- a) Ilusionado/a
- b) Contento/a
- c) Asustado/a
- d) Inseguro/a
- e) Nervioso/a
- f) Orgullosa/a
- g) Otro (especificar):

C1.1. ¿Por qué?

(El cuestionario continúa en la página siguiente)

ANEXO 12. Cuestionario de inicio de asignatura