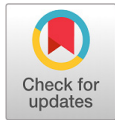


¿La práctica hace al traductor? El impacto de la práctica de traducción en las creencias de autoeficacia de los estudiantes¹



Néstor Singer

nestor.singer@usach.cl

<http://orcid.org/0000-0001-7772-9906>

Universidad de Santiago de Chile, Chile

María del Mar Haro-Soler

mmarharosoler@ugr.es

<http://orcid.org/0000-0001-8467-8932>

Universidad de Granada, España

Resumen

En los últimos años, ha existido interés por explorar las creencias de autoeficacia para traducir. No obstante, resulta necesario continuar profundizando en su estudio desde un punto de vista formativo. Este artículo tiene por objetivo analizar la influencia que la realización de las prácticas profesionales durante la formación en traducción puede ejercer en las creencias de autoeficacia de los estudiantes de tres programas de Traducción: dos de ellos en Chile (Universidad de Santiago de Chile y Pontificia Universidad Católica de Valparaíso) y otro en España (Universidad de Granada). Las percepciones de los estudiantes pertenecientes a los programas de Traducción ofertados en las universidades citadas se recogieron como parte de dos investigaciones doctorales. En ambas investigaciones, se adoptó una metodología cualitativa basada en entrevistas, individuales y grupales. Las transcripciones de las entrevistas fueron analizadas temáticamente utilizando la teoría fundamentada. De acuerdo con los resultados obtenidos, la realización de prácticas profesionales durante la formación parece resultar primordial en la configuración de las creencias de autoeficacia de los estudiantes, independientemente del contexto universitario en el que cursen sus estudios (chileno o español). Se concluye que este estudio contribuye empíricamente a la comprensión del desarrollo de las creencias de autoeficacia en la formación de traductores.

Palabras clave: formación en traducción; creencias de autoeficacia; prácticas profesionales; teoría fundamentada.

¹ Este proyecto se adscribe al Programa Interdisciplinario de Investigación Experimental en Comunicación y Cognición (PIIECC), de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Santiago de Chile.

Does Practice Make a Translator? The Impact of Translation Practice in Students' Self-Efficacy Beliefs

Abstract

Researchers have been increasingly interested in exploring translators' self-efficacy beliefs in recent years. However, from a pedagogical perspective further research is needed. This article aims to analyse how professional internships by translation students from three translator education programmes—two offered in Chilean universities (Universidad de Santiago de Chile and Pontificia Universidad Católica de Valparaíso) and one offered at a Spanish university (Universidad de Granada)—influenced students' self-efficacy beliefs. The participant students' perceptions were collected as part of two doctoral research works. Both research projects followed qualitative methodology, relying upon both group and individual interviews. The resulting audio material was transcribed and thematically analysed following guidelines from grounded theory. Results show that professional practice during translator education seems to be essential for the development of translator students' self-efficacy beliefs, irrespective of the translator educational setting they are immersed (Chile and Spain). Thus, we can conclude that this study is an empirical contribution to the understanding of self-efficacy beliefs in translator education.

Keywords: translator education; self-efficacy beliefs; professional internships; grounded theory.

La pratique fait-elle le traducteur ? L'Impact de la pratique de la traduction sur les croyances d'auto-efficacité des étudiants

Résumé

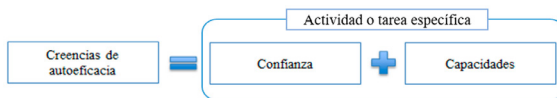
Ces dernières années, on note davantage d'intérêt pour l'exploration des croyances sur l'auto-efficacité chez les étudiants de traduction. Cet intérêt, cependant, s'est moins manifesté du point de vue de la formation (Atkinson & Crezee, 2014). Cet article vise à analyser l'influence que les stages professionnels, pendant la formation, peuvent exercer sur les croyances d'auto-efficacité des étudiants de trois programmes de traduction : deux au Chili (Universidad de Santiago de Chile et Pontificia Universidad Católica de Valparaíso) et l'autre en Espagne (Universidad de Granada). Les perceptions des étudiants des programmes de traduction dispensés par les universités mentionnées ont été recueillies à l'occasion de deux projets de recherche doctorale. Une méthodologie qualitative qui repose sur des entretiens individuels et de groupe a été adoptée pour les deux recherches. Les transcriptions des entretiens ont été analysées thématiquement en utilisant la théorie ancrée. Les résultats semblent indiquer que les stages professionnels sont essentiels dans le dessein des croyances d'auto-efficacité chez étudiants indépendamment de l'environnement universitaire où ils évoluent (chili ou Espagne). Il est conclu que cette étude contribue empiriquement à la compréhension du développement des croyances d'auto-efficacité dans la formation des traducteurs.

Mots-clés : formation en traduction ; croyance sur l'auto-efficacité ; pratiques professionnelles ; théorie ancrée.

1. Introducción

Las *creencias de autoeficacia* constituyen el corazón de la teoría social cognitiva de Bandura (1986, 1997) y pueden definirse como “the belief in one’s capability to execute required actions and produce outcomes for a defined task” (Wood *et al.*, 2000, p. 431). Tal y como refleja esta definición, y como especifica Bandura (2006), las creencias de autoeficacia se construyen en función de una actividad o tarea particular. Nos encontramos, por tanto, ante una *autopercepción* sobre las propias *capacidades* para llevar a cabo una *tarea concreta* (Haro-Soler, 2017). La Figura 1 representa los componentes de las creencias de autoeficacia.

Figura 1. Componentes de las creencias de autoeficacia



Fuente: Haro-Soler (2019).

Es importante subrayar que, de acuerdo con lo anterior, las creencias de autoeficacia no se corresponden únicamente con las capacidades que un individuo posee, sino también con la confianza que posee en ellas, es decir, con lo que cree que puede lograr gracias a ellas (Bandura, 1986). En este sentido, conviene aclarar que, en la literatura, se suelen usar indistintamente los términos “autoeficacia”, “creencias de autoeficacia” y “autoeficacia percibida”. Sin embargo, en este artículo seguimos a Haro-Soler (2019), de modo que, para marcar la diferencia entre “autopercepción” y “capacidades”, empleamos la noción de *creencias de autoeficacia* para remitir a la autopercepción o confianza sobre las propias capacidades que posee un individuo, mientras que por *autoeficacia* entendemos la capacidad propiamente dicha que aquel posee.

En lo que respecta a este artículo, la tarea concreta sobre la que se construyen las creencias de autoeficacia es la traducción. En consecuencia, las *creencias de autoeficacia para traducir*

pueden definirse como la confianza que un traductor o estudiante de Traducción posee en su capacidad para traducir (Haro-Soler, 2017).

Una vez definido el constructo de “creencias de autoeficacia”, conviene distinguirlo de constructos relacionados con los que podría confundirse, como la *autoconfianza*, la *autoestima*, el *autoconcepto* o el *lugar de control*. La *autoconfianza* constituye una autopercepción sobre las propias capacidades, si bien no se construye en función de una actividad concreta, como sí ocurre con las creencias de autoeficacia (Schunk y DiBenedetto, 2016). La *autoestima* es una autopercepción sobre la propia valía (Bandura, 1997), no sobre las propias capacidades. Por su parte, el *autoconcepto* es una autopercepción general que incluye tanto autopercepciones sobre las propias capacidades como sobre la propia valía (Schunk y DiBenedetto, 2016). Finalmente, el *lugar de control*, introducido por Rotter (1966), se refiere al grado en el que se asume que los resultados de las acciones desarrolladas se deben a la propia conducta (control interno) o, por el contrario, son consecuencia de factores externos que escapan a nuestro control (control externo) (Rotter, 1990). Por lo tanto, si bien las creencias de autoeficacia se corresponden con la suposición de que se es capaz de llevar a cabo una conducta determinada, el lugar de control alude a la idea de que dicha conducta influye o no en los resultados de la misma (Bandura, 1997).

En relación con el lugar de control, Dweck (2006) desarrolla posteriormente los conceptos de *growth mindset* y *fixed mindset* (mentalidad de crecimiento y mentalidad fija). El primero es aquel que presentan los individuos que sostienen que es posible aprender y mejorar nuestras capacidades, mientras que los individuos que consideran que tenemos unas capacidades ya dadas al nacer poseen la llamada mentalidad *fixed mindset*. En tanto que los primeros perciben los errores como oportunidades de aprendizaje, de mejora de las propias capacidades y, con ello, de mejora de las creencias

de autoeficacia, los segundos afirman que los errores no son más que un indicador de capacidades insuficientes

Volviendo a las creencias de autoeficacia, nos encontramos ante un constructo que en la última década ha despertado el interés de los investigadores en los estudios de traducción, lo cual ha dado lugar al desarrollo de diversos trabajos en torno al mismo, desde Ho (2010) hasta Haro-Soler (2022). Sin embargo, resulta necesario continuar avanzando en el estudio de las creencias de autoeficacia desde la perspectiva de la didáctica de la traducción (Atkinson y Crezee, 2014), especialmente en lo que respecta a la identificación de recursos o enfoques pedagógicos que cuenten con respaldo empírico y que puedan ayudar al estudiantado a desarrollar un nivel de confianza acorde a sus capacidades reales (Haro-Soler, 2018a). Como pone de manifiesto la revisión que llevamos a cabo en apartados posteriores, son escasos los estudios empíricos que abordan esta cuestión.

El objetivo del presente artículo es analizar la influencia que la realización de prácticas profesionales durante la formación en traducción puede ejercer en las creencias de autoeficacia del estudiantado. Cabe especificar que, hasta donde alcanza nuestro conocimiento, no existen estudios previos que aborden tal influencia. El carácter novedoso de este artículo radica también en el hecho de que recoge las percepciones y experiencias de estudiantes de dos contextos universitarios diferentes, chileno y español, al contar con estudiantes de dos programas de formación de traductores que se ofrecen en Chile, concretamente en la Universidad de Santiago de Chile y en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso; y con estudiantes del programa de formación de traductores que se ofrece en la Universidad de Granada, en España.

Es importante mencionar que el objetivo señalado en el párrafo anterior se ha abordado a partir de los datos recabados en la tesis doctoral de cada uno de los autores: Haro-Soler (2018a),

que adoptó la técnica de la entrevista grupal, o grupo de discusión, en la primera fase de su investigación, de corte exploratorio y cualitativo, y Singer (2021), que hizo entrevistas individuales con las que realizó el seguimiento de los participantes en su estudio (véase apartado 5).

Esta decisión responde a dos motivos principales: por un lado, la adopción de técnicas cualitativas resulta adecuada para comenzar a aproximarnos a temas poco estudiados (Krueger y Casey, 2014), como sucede con el estudio de la influencia que la realización de las prácticas profesionales puede ejercer en las creencias de autoeficacia, sobre el que no contamos con antecedentes; por otro lado, coincidimos con Wyatt (2014) al señalar que si bien el estudio de las creencias de autoeficacia se ha llevado a cabo tradicionalmente siguiendo un enfoque cuantitativo, la adopción de un enfoque cualitativo o mixto puede arrojar resultados más profundos y reveladores que los enfoques puramente cuantitativos, en tanto que permite comprender y profundizar en posibles razones o factores del desarrollo de las creencias de autoeficacia (Haro-Soler, 2018a; Krueger y Casey, 2014), así como conocer en profundidad las experiencias de los estudiantes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y sobre el papel que ocupan las creencias de autoeficacia en el ámbito educativo (Winlow *et al.*, 2013).

El siguiente apartado comprende el marco teórico de este artículo, que profundiza en el constructo de las creencias de autoeficacia, para lo que se describen las fuentes y los efectos de esta autopercepción (apartado 2) y se exponen los antecedentes del estudio de las creencias de autoeficacia del traductor (apartado 3). Posteriormente, se exponen estudios previos sobre la realización de prácticas profesionales en traducción (apartado 4), para continuar con la descripción del método seguida en el estudio que aquí se presenta (apartado 5). Finalmente, se muestran los resultados obtenidos (apartado 6)

y se extraen las principales conclusiones (apartado 7).

2. Fuentes y efectos de las creencias de autoeficacia

De acuerdo con la teoría social cognitiva y, más concretamente, con el modelo de determinismo recíproco (Bandura, 1986, 1997), las creencias de autoeficacia pueden verse influenciadas por factores externos y factores conductuales. De forma más específica, son cuatro las fuentes a partir de las que un individuo genera sus creencias de autoeficacia, según la teoría citada: la *experiencia directa*, que constituye un factor conductual, puesto que se refiere al resultado de las acciones que el individuo lleva a cabo; el *aprendizaje vicario*, también llamado “aprendizaje por observación”, y la *persuasión verbal*, que pueden clasificarse como factores externos; y los *estados fisiológicos y emocionales* que se experimentan durante el desempeño de la tarea en cuestión, que constituyen factores personales que el entorno (factores externos) puede despertar mientras se desempeña una tarea concreta.

La experiencia directa constituye la fuente principal de las creencias de autoeficacia, puesto que hace patente si realmente se poseen las capacidades necesarias para completar la tarea con éxito (Bandura, 1997). En la experiencia directa, los logros de ejecución, es decir, el resultado exitoso de nuestras acciones, favorecen las creencias de autoeficacia, mientras que los fracasos pueden disminuirlas.

En el aprendizaje vicario, los logros de una persona a la que el observador considera un modelo se perciben como logros de ejecución propios y, por ende, favorecen las creencias de autoeficacia del observador. Por el contrario, los fracasos del modelo se perciben como propios e impactan negativamente en la confianza del observador para desempeñar con éxito la tarea que el modelo no ha conseguido llevar a cabo de forma satisfactoria (Bandura,

1997). A modo de ejemplo, los estudiantes pueden percibir, como modelos, a antiguos egresados de la titulación que se han incorporado con éxito al mercado laboral y, por tanto, la identificación con esos egresados puede ayudar a los estudiantes a sentirse capaces de incorporarse en el futuro al mercado laboral e incrementar así sus creencias de autoeficacia.

La persuasión verbal se refiere a los comentarios de terceros, mediante los que estos tratan de convencer al individuo de que posee las capacidades necesarias para completar la tarea con éxito (Lunenburg, 2011). Dicho de otro modo, el hecho de que terceros nos transmitan que confían en nuestras capacidades para efectuar una tarea puede favorecer la creencia de que estamos capacitados para desempeñarla, mientras que sus dudas pueden llevarnos a dudar de nuestras capacidades (Bandura, 1997).

Finalmente, los estados fisiológicos (como el cansancio) y emocionales (como el estrés) negativos que aparecen durante el desempeño de la tarea pueden llevar al individuo a dudar de su capacidad (Bandura, 1997).

Según el modelo de determinismo recíproco (Bandura, 1986, 1997), las creencias de autoeficacia no solo se ven afectadas por el entorno (factores externos) y la propia conducta (factores conductuales), sino que pueden también ejercer su influencia sobre ambos. Más específicamente, las creencias de autoeficacia pueden repercutir en la elección de las actividades en las que se desea participar, de modo que al influir en las elecciones del individuo, las creencias de autoeficacia constituyen un factor clave en su desarrollo personal (Bandura, 1997). Además, confiar en las propias capacidades puede incrementar el esfuerzo y la persistencia que se dedican al desempeño de la tarea (Bandura, 1986), así como la motivación (Bandura, 1997) y, con ello, la consecución del objetivo perseguido, lo cual se convierte, a su vez, en un logro de ejecución que favorece las creencias de autoeficacia.

Las creencias de autoeficacia pueden facilitar, asimismo, el control de estados emocionales negativos, como el estrés o la ansiedad, que dificultarían la utilización efectiva de los recursos de los que se dispone (Bandura, 1997). También, como ya se ha explicado, dichos estados emocionales pueden percibirse como un signo de vulnerabilidad y, finalmente, y de no controlarse, disminuir las creencias de autoeficacia.

3. Creencias de autoeficacia en los estudios de traducción

En la última década, las creencias de autoeficacia han despertado el interés de investigadores en los estudios de traducción. Encontramos, así, un primer grupo de trabajos que abordan las creencias de autoeficacia desde una perspectiva cognitiva, como el estudio empírico de Ho (2010), que analiza si existe relación entre las creencias de autoeficacia, la pericia traductora, el esfuerzo cognitivo y la dificultad de la tarea; o el estudio que lleva a cabo Albin (2012), que señala una correlación positiva entre las creencias de autoeficacia y la capacidad de autogestión. También, desde una perspectiva cognitiva, destaca el modelo situado de pericia del traductor que presenta Muñoz (2014), que incluye las creencias de autoeficacia como una subdimensión del autoconcepto; así como la investigación de Bolaños-Medina (2014, 2015), que detecta una correlación positiva entre las creencias de autoeficacia y la tolerancia a la ambigüedad. Singer (2021) conceptualiza las creencias de autoeficacia como parte crucial de la identidad traductora, entendida como las conceptualizaciones, autopercepciones y auto-proyecciones de los estudiantes en torno a la profesión traductora.

Encontramos, además, un segundo grupo de trabajos que abordan las creencias de autoeficacia desde la perspectiva de la formación de traductores, como los que desarrolla Atkinson (2012, 2014), que propone un modelo de competencia psicológica del traductor, que incluye las creencias de autoeficacia, a la vez que

propone diferentes prácticas que podrían favorecer las creencias de autoeficacia, entre las que se encuentra el *feedback* positivo. A ello hay que añadir el estudio empírico longitudinal que desarrollan X. Yang *et al.* (2016), cuyos resultados apuntan que el trabajo colaborativo en línea favorece las creencias de autoeficacia del estudiantado.

Los resultados de X. Yang *et al.* (2016) coinciden con los obtenidos por Haro-Soler (2019) en un estudio empírico posterior, donde adopta un enfoque mixto. Esta autora realiza, asimismo, dos estudios cualitativos con los que recoge la percepción del profesorado (2017) y del estudiantado (2018b) sobre las prácticas docentes que durante la formación en traducción pueden repercutir positiva o negativamente en las creencias de autoeficacia del estudiantado. Haro-Soler (2018a) desarrolló, además, una investigación doctoral sistemática, donde identifica enfoques pedagógicos, prácticas docentes y recursos didácticos que influyen en las creencias de autoeficacia de los estudiantes durante su formación y profundiza en las razones de esta influencia. Dicha investigación incluye una primera fase cualitativa, seguida de un estudio cuasiexperimental de campo en el aula de traducción, de donde se han derivado publicaciones por parte de la autora que analizan la influencia del aprendizaje vicario, la persuasión verbal o el *feedback* del profesorado, y la autorregulación del aprendizaje, entre otras, en las creencias de autoeficacia del estudiantado de traducción.

Finalmente, encontramos un tercer grupo de estudios que combinan un enfoque cognitivo con una perspectiva educativa. Entre ellos cabe citar los trabajos de Dam-Jensen y Heine (2009), quienes proponen incorporar al aula de traducción métodos de investigación del proceso traductor, para favorecer la toma de consciencia de este proceso por parte de los estudiantes, con el fin de favorecer la mejora de su rendimiento (logros de ejecución) y desarrollar sus creencias de autoeficacia. Por su parte, Núñez y Bolaños-Medina (2018) detectan, con

fines didácticos, una correlación positiva entre las creencias de autoeficacia de los estudiantes y su motivación intrínseca.

A todo ello hay que añadir que hasta hace escasos años, en estudios sobre las creencias de autoeficacia, si bien se solían emplear escalas que medían la confianza general, dejando de lado la especificidad de esta autopercepción, desde 2018 han comenzado a diseñarse y validarse escalas que miden específicamente las creencias de autoeficacia para traducir, como la escala que proponen Bolaños-Medina y Núñez (2018), y Haro-Soler (2018a, 2022), diseñada y validada tanto en inglés como en español, así como Y. Yang *et al.* (2021), que presentan una escala para medir las creencias de autoeficacia en la traducción inglés-chino.

No obstante, a pesar de la mayor atención que han recibido las creencias de autoeficacia del traductor en la última década, la revisión referida en el párrafo anterior pone de manifiesto que es reducido el número de estudios empíricos que analizan la influencia que determinadas prácticas docentes o ciertos enfoques pedagógicos y recursos didácticos pueden tener en las creencias de autoeficacia del estudiantado. Por ello, diversos autores (Atkinson, 2014; Atkinson y Crezee, 2014; Fraser, 2000; Way, 2009) subrayan la necesidad de desarrollar estudios empíricos que contribuyan a cubrir el vacío detectado en torno a las creencias de autoeficacia en la formación de traductores, para lo cual resulta clave identificar prácticas docentes y recursos didácticos que permitan favorecer el desarrollo de creencias de autoeficacia realistas por parte del estudiantado durante su formación en traducción (Haro-Soler, 2018a), es decir, de un nivel de confianza acorde a las capacidades reales del estudiantado, para evitar un exceso o defecto de confianza y los efectos negativos que ello puede traer consigo (Haro-Soler, 2018b).

Ante esta situación, desarrollamos el estudio empírico que se presenta en este artículo, cuyo

objetivo, como se indicó en el apartado introductorio, consiste en analizar la influencia que la realización de las prácticas profesionales durante la formación en traducción puede ejercer en las creencias de autoeficacia del estudiantado.

4. Las prácticas profesionales en la formación en traducción

Las prácticas profesionales en los programas de Traducción constituyen un factor que ha ido adquiriendo relevancia en las últimas décadas en España (Valero Garcés, 2011, 2012). En su estudio, Valero Garcés (2012) sistematizó las percepciones que estudiantes de grado en España tenían en relación con la práctica profesional en traducción en sus informes finales. Al respecto, se establece que, primordialmente, la práctica profesional constituye una primera instancia de trabajo autónomo real, donde los estudiantes pueden 1) valorar lo aprendido en clases, 2) sentirse autorrealizados al desarrollar la profesión, y 3) aprender los códigos de interacción entre los diferentes agentes sociales vinculados a la profesión.

Este último punto se encuentra en el centro de la noción de *translatorship* acuñada por Toury (1995). Dicho concepto sugiere que las conceptualizaciones en torno a la traducción y su práctica se desarrollan efectivamente cuando estas se ejecutan en instituciones y organizaciones sociales (Flynn y Gambier, 2011). Más aún, Meylaerts (2008) indica que este proceso involucra además un diálogo de códigos, valores y constructos entre la historia personal del individuo y la profesión traductora. Por lo tanto, la práctica profesional se perfila como una oportunidad de reconfiguración de los conceptos asociados a la profesión, considerando las dimensiones sociales y personales de los estudiantes de Traducción, a medida que estos exploran el contexto profesional. Zhu (2018) argumenta que este tipo de prácticas debería ser parte crítica del currículum de Traducción, pues se trataría de aprendizaje experiencial auténtico que desempeña un rol crucial en la

formación de traductores (Kiraly, 2016; Sawyer *et al.*, 2019).

Un estudio realizado por Xu (2019) explora las percepciones relacionadas con la práctica profesional de alumnos de posgrado en Traducción, utilizando métodos mixtos. Este estudio analizó bibliométricamente 99 artículos relacionados con la práctica profesional, sus formatos, aprendizajes y roles, y exploró dichos hallazgos en entrevistas semiestructuradas. Similarmente, otro estudio con métodos mixtos, desarrollado por Liu (2017), contempló dos fases, con cuestionarios y entrevistas, para acceder a las expectativas, las percepciones y los aprendizajes de las prácticas profesionales en estudiantes de posgrado en Traducción. Los resultados de este estudio posicionan la práctica profesional como una instancia muy valiosa para los participantes e indican una diferencia importante entre las dinámicas del aula y el mundo laboral real.

5. Método

Como se ha mencionado previamente, el objetivo de este trabajo es examinar la influencia que la realización de prácticas profesionales puede ejercer en las creencias de autoeficacia en el alumnado de Traducción chileno y español. En el apartado 5.1, se describen los participantes del estudio, así como las técnicas de investigación asociadas a la recolección de datos, y el análisis de estos. En el apartado 5.2, se mencionan las consideraciones éticas referentes a esta investigación. Finalmente, el apartado 5.3 describe el proceso de práctica profesional en los programas de traducción analizados en este estudio.

Cabe recordar que el estudio que aquí se presenta emana de dos tesis doctorales, la desarrollada por Haro-Soler (2018a) y la realizada por Singer (2021). Nos encontramos, de este modo, ante una investigación colaborativa, es decir, una investigación en la que se persigue

la coconstrucción del conocimiento, especialmente en el ámbito educativo (Casals *et al.*, 2008).

De acuerdo con Cano y García (2010), la investigación se transforma en colaborativa cuando un grupo de profesionales (docentes/investigadores) coordinan sus conocimientos, esfuerzos y energías para delimitar el problema o asunto motivo de estudio, construir de forma crítica y conjunta el proceso para efectuar la indagación, y así poder encauzar las acciones necesarias hacia la obtención de un objetivo común: la construcción de nuevo conocimiento.

Además de la construcción conjunta del conocimiento, la investigación colaborativa tiene como ventaja el desarrollo docente e investigador de los implicados, al combinar diferentes perspectivas y reflexiones, así como la construcción de un camino conjunto para ofrecer una formación (en traducción) de calidad.

De este modo, la investigación colaborativa y exploratoria que aquí se presenta permitió a los autores conocer, analizar y reflexionar sobre la situación referente a las prácticas profesionales durante la formación en traducción en dos contextos universitarios diferentes, a los que pertenecen, pudiendo así aprender de los puntos fuertes o débiles de cada uno de ellos. También permitió analizar el impacto que las prácticas profesionales, con sus características propias en cada contexto, podría tener en las creencias de autoeficacia del estudiantado, construyendo así el conocimiento de forma conjunta a partir de semejanzas o diferencias, con el fin último de arrojar luz a posibles modos de favorecer el desarrollo de creencias de autoeficacia realistas por parte del estudiantado de traducción.

La selección de los programas de traducción chilenos de la Universidad de Santiago de Chile y la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso se basa en que estas instituciones se encuentran en el tercer y cuarto lugar a nivel nacional respectivamente. De manera similar, la inclusión de la Universidad de Granada

como una de las universidades participantes en esta investigación queda justificada por el hecho de que la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada es elegida, año tras año, según la clasificación de *El Mundo* (Gómez *et al.*, 2022), como la mejor de España para cursar el Grado en Traducción e Interpretación.

5.1. Participantes y técnicas de investigación

Los participantes chilenos provienen de dos programas de grado (Singer, 2021). El primero, Traducción Español-Inglés (TIE), de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, corresponde a un programa de nueve semestres, en el que sus alumnos pueden optar por estudiar Traducción o Interpretación después del primer año. El segundo programa es Licenciatura en Lingüística Aplicada a la Traducción (LLAT), de la Universidad de Santiago de Chile. Este programa, de una duración de diez semestres, tiene como base la combinación de español-inglés y, además, dos posibles menciones, japonés o portugués. Los estudiantes de la LLAT, al término de su primer año, deben optar por la mención que más les atraiga.

La investigación doctoral realizada por Singer (2021) contó con un total de 12 participantes voluntarios: seis de cada programa (TIE: 6 mujeres; LLAT: 4 mujeres, 2 hombres).² No obstante, para el presente artículo, solo se consideraron aquellos participantes que narran sus percepciones y experiencias en torno a la práctica profesional.

2 Los participantes de TIE y LLAT corresponden a alumnos que al momento de este estudio se hallaban en su quinto año de estudios, por lo que se encontraban *ad portas* de egresar. Todos se incorporaron con altos puntajes de ingreso al programa y la mayoría demostraba un alto compromiso con sus estudios, como se señala en Singer (2021). Sin embargo, algunos presentan inseguridades que influyen negativamente sus creencias de autoeficacia.

Dado que el objetivo del estudio de Singer (2021) apuntaba a examinar el desarrollo de la identidad traductora de los participantes mediante un diseño longitudinal, los estudiantes completaron entre cuatro y cinco entrevistas semiestructuradas entre los años 2019 y 2021.

Los participantes se encontraban iniciando su séptimo semestre al momento de la primera entrevista (INT0), y al concluir el estudio, participaron en su cuarta (INT3) o quinta (INT4) entrevista para los programas TIE y LLAT respectivamente. En el caso del TIE, la entrevista se realizó en septiembre de 2020, mientras que para la LLAT, esta se llevó a cabo en marzo de 2021.

Las pautas para entrevistas fueron desarrolladas de acuerdo con los criterios propuestos por Smith y Osborn (2015), es decir, se utilizaron principalmente preguntas abiertas, sin jerga técnica y neutrales (no guiadas por valores). Las entrevistas fueron grabadas en audio y posteriormente transcritas, utilizando el enfoque naturalizante (Bucholtz, 2000), que apunta a hacer las transcripciones de acuerdo con las convenciones del discurso escrito, dejando de lado la duración de pausas, transcripciones fonéticas, risas u otro elemento no pertinente para los fines del estudio.

El tercer grupo de estudiantes se encontraba cursando el Grado en Traducción e Interpretación (GTel) que se ofrece en la Universidad de Granada. Este programa tiene una duración de cuatro cursos académicos, es decir, un total de 8 semestres. Los participantes en la tesis doctoral de Haro-Soler (2018a) y en el estudio que aquí se presenta se encontraban matriculados en el octavo y último semestre de la titulación de grado citada, de manera que pudieran ofrecer una perspectiva lo más completa posible de sus creencias de autoeficacia y la influencia que puede tener en ellas la realización de prácticas profesionales durante su formación como traductores. Un total de 12 estudiantes (9 mujeres y 3 hombres) se

ofrecieron como voluntarios para participar en las entrevistas grupales.

Para su captación, la autora acudió a una de las asignaturas de traducción español-inglés³ que se imparten en el último semestre del grado, previa autorización del profesor responsable, para explicar a los estudiantes la investigación que estaba efectuando y solicitar la colaboración de los estudiantes que así lo desearan. Cabe señalar que el objeto y los objetivos del estudio se presentaron de forma general, para evitar la contaminación de los resultados (Van Peer *et al.*, 2012).

La captación de participantes se realizó en dos cursos académicos consecutivos, es decir, en junio de 2014 y en junio de 2015, hasta que se contó con voluntarios suficientes para organizar tantas entrevistas grupales (o grupos de discusión) como fuera necesario hasta alcanzar la saturación del habla.

La *saturación del habla* constituye un criterio de fiabilidad en las investigaciones que aplican esta técnica y se produce en el momento en el que la información que genera la interacción propia del grupo de discusión comienza a repetirse y no surgen ideas nuevas con respecto a grupos anteriores, de modo que una vez alcanzada la saturación del habla, no resulta necesario continuar organizando grupos de discusión con nuevos voluntarios, pues la información tenderá a ser repetitiva y dificultará su análisis (Callejo Gallego, 2001; Krueger y Casey, 2014).

3 El GTeI ofrece cuatro lenguas B (inglés, francés, alemán y árabe) y, por tanto, cuatro modalidades distintas en función de la lengua B por la que accedan los estudiantes. No obstante, la captación de participantes se hizo únicamente en la modalidad de inglés, para que coincidiera así con el perfil del programa TIE. Además, la modalidad de inglés es la que cuenta con un número mucho más elevado de estudiantes en el GTeI, lo cual facilitaba también la captación.

Por tanto, el número de participantes que se ofrecieron como voluntarios y para los grupos de discusión organizados en la investigación de Haro-Soler (2018a) queda justificado con este criterio de fiabilidad, que garantiza que los resultados no presentan sesgos en este sentido, así como con su posterior triangulación con los resultados obtenidos en la segunda fase, cuasiexperimental de campo, que se lleva a cabo en dicha investigación.

Tras contactar con los voluntarios mediante el correo electrónico que facilitaron a la investigadora, se organizaron tres entrevistas grupales (o grupos de discusión) en función de la disponibilidad horaria de los estudiantes y siempre teniendo en cuenta el tamaño apropiado de un grupo de discusión (entre 3 y 13 participantes, según Suárez Ortega, 2005). Todos los voluntarios finalmente participaron en el estudio.⁴ Más concretamente, la primera sesión grupal (G1) contó con 7 participantes y se celebró en junio de 2014, mientras que las dos entrevistas grupales restantes se organizaron en 2015 y contaron con 3 (G2) y 2 (G3) participantes, respectivamente.

El guion de preguntas empleado para la moderación puede consultarse en Haro-Soler (2018a). La conversación resultado de la interacción fue grabada, previa autorización de los participantes, y posteriormente transcrita, utilizando un enfoque naturalizante (Bucholtz, 2000).

4 Cabe recordar que se trata de estudiantes de cuarto curso que se encuentran a punto de finalizar sus estudios de grado. Cabe también especificar que los estudiantes de la modalidad de inglés del GTeI ofertado en la Universidad de Granada acceden a esta titulación con una nota de corte muy elevada (superior a 12 sobre 14) tras sus estudios de bachillerato, por lo que se trata, en general, de estudiantes con buenas capacidades y aplicados, lo que lleva a que, en general, sea bajo el porcentaje de suspensos en las asignaturas de traducción que cursan. No obstante, ello no implica que sus creencias de autoeficacia sean elevadas, como puede comprobarse en Haro-Soler (2018a y 2018b).

Para el análisis de las narrativas de este trabajo se utilizó la teoría fundamentada (Corbin y Strauss, 2015), método de análisis que permite examinar los temas principales que emergen de los discursos orales en entrevistas. Utilizando esta metodología, se analizaron las transcripciones del material de audio obtenido por Haro-Soler (2018a) y Singer (2021). Primero, se procedió a delimitar los datos de las transcripciones, tomando en cuenta solo aquellos que tuvieran directa relación con las experiencias de las prácticas profesionales o equivalentes. Tras un primer análisis de las transcripciones, se generó un total de nueve códigos, los que posteriormente configuraron los tres temas centrales que se discuten en la sección 6.

5.2. Consideraciones éticas

Los participantes en el estudio que aquí se presenta firmaron al comienzo de las entrevistas un formulario de consentimiento informado, en el que reconocían participar voluntariamente, y en el que aceptaron que las entrevistas grupales o individuales fueran grabadas para su posterior transcripción. Aceptaron, también, que los resultados del estudio se emplearan con fines de investigación y siempre de forma anónima.

Asimismo, se han facilitado al comité editorial de esta revista las cartas de ética que certifican el cumplimiento de todos los requisitos éticos en la realización de este estudio y de las tesis doctorales de las que emana (Haro-Soler, 2018a; Singer, 2021).

Para garantizar el anonimato de los participantes, se usan pseudónimos al citar en las páginas que siguen las palabras de algunos de ellos, escogidas por ilustrar de manera más representativa el tema en cuestión que se esté exponiendo: Cora, Lorena, Nicole y Matilda son participantes del TIE, mientras que Daniela e Ignacio son de la LLAT. Para los participantes del GTeI cuyas palabras se citan, se emplearon los siguientes pseudónimos: Andrea, Antonia, Benjamín, Blanca, Diana y Paloma.

5.3. Contextualización de la práctica profesional

Dado que el propósito de este estudio es establecer cómo las prácticas profesionales influyen en las creencias de autoeficacia traductora de los estudiantes, resulta necesario describir dicho hito formativo en los programas involucrados en el presente trabajo.

En el caso de los participantes de los programas TIE y LLAT, estos deben cursar sus prácticas profesionales durante el último semestre. Para los estudiantes del TIE, la práctica profesional involucra la traducción de entre 30 000 y 40 000 palabras, distribuidas entre 100 y 120 horas. En el caso de la LLAT, los estudiantes deben hacer una práctica de 210 horas, en que deben traducir alrededor de 45 000 palabras. Es importante señalar que, en ambos programas, es posible que el total de palabras se pueda desarrollar de uno o más textos.

Como parte del diseño de la práctica, los estudiantes del TIE y la LLAT cuentan con un supervisor, a quien deben reportar el avance de sus trabajos.

Las prácticas del TIE involucran, además, la presentación sistemática de un portafolio de las traducciones efectuadas, donde se explican problemas de traducción, desafíos y propuestas de solución para aquellos problemas. En el caso de la LLAT, las prácticas son sistematizadas mediante una serie de reuniones con los profesores guía.

Al concluir ambos procesos, se entregan formularios a los supervisores en terreno, a los profesores guía y a los alumnos, para establecer la nota final de la práctica profesional.

La mayoría de las instancias de práctica profesional no son remuneradas, aunque extraordinariamente a veces las empresas patrocinantes voluntariamente pagan a los alumnos en práctica.

Tal sistematización no existe en el GTeI, ya que no contempla como parte de su plan de estudios la realización de prácticas profesionales por el estudiantado. Sin embargo, ello no implica que los estudiantes no puedan hacer prácticas profesionales durante su formación como traductores e intérpretes, pero sí significa que han de ser los propios estudiantes los que las busquen.

Para facilitar esta labor, la Universidad de Granada, junto con el resto de universidades públicas andaluzas y la Universidad Politécnica de Cartagena cuentan con el Portal de Gestión de Prácticas en Empresa y Empleo ICARO. En este portal, se publican ofertas de prácticas para estudiantes, en las que se tiene en cuenta la flexibilidad, para respetar al máximo el horario lectivo del estudiantado. De este modo, los estudiantes pueden acceder a la plataforma de ICARO, registrarse, completar su currículum y consultar las ofertas de prácticas disponibles afines a su perfil. Pueden solicitar aquellas que estimen que contribuirán a mejorar su formación y su futura incorporación al mercado laboral, para cuya elección pueden contar con el consejo de sus profesores, que reciben en tutorías individualizadas si así lo solicitan.

No obstante, solicitar una oferta de prácticas no implica la inmediata selección del estudiante, sino que entre todos los solicitantes la empresa que oferta las prácticas emprende un proceso de selección basado en el currículum (no exclusivamente en su nota media) y en la formación de los candidatos, que con frecuencia incluye entrevistas presenciales. Por ello, no todos los estudiantes finalizan sus estudios habiendo realizado prácticas profesionales.⁵

5 Cabe señalar que, de los 12 participantes del GTeI en los grupos de discusión, 3 realizaron prácticas profesionales antes de finalizar su formación como traductores. Aun así, se consideró esencial analizar e incluir la percepción de los 12 participantes en relación con las prácticas profesionales o experiencias

Ahora bien, además de las ofertas que se incluyen en ICARO, los estudiantes pueden buscar y solicitar prácticas profesionales en cualquier otra empresa del sector. Sea cual sea el caso, las prácticas profesionales extracurriculares que los estudiantes realizan paralelamente a sus estudios de traducción no cuentan con reconocimiento de créditos. El reconocimiento de las prácticas se hace de forma extracurricular, es decir, mediante la expedición de un certificado o una carta por parte de la empresa, donde constan los datos de las prácticas efectuadas (nombre de la empresa, duración, tareas, etc.) y su adecuada superación. A diferencia de las prácticas profesionales chilenas, al tratarse de prácticas extracurriculares, suelen ser remuneradas, si bien depende de la empresa que las ofrece establecer la cuantía de la remuneración, de existir.

6. Resultados

Las narrativas de los participantes son coherentes con los hallazgos que aparecen en la literatura relacionada con las prácticas profesionales en la formación de traductores (Liu, 2017; Singer, 2021; Valero Garcés, 2012; Xu, 2019; Zhu, 2018), en cuanto a que los alumnos consideran este hito como una instancia crítica para el desarrollo de su identidad traductora. Sin embargo, el aspecto más relevante es que

similares, pues ello permitiría, por ejemplo, comprender su opinión sobre cuán importante para su competencia y sus creencias de autoeficacia podría resultar (o no) el hacer las prácticas profesionales, sobre cómo han gestionado la búsqueda o sobre las razones por las que finalmente no pudieron llevarlas a cabo. Todo ello nos ofrecería una visión holística de la realización de prácticas profesionales durante el grado desde la percepción del estudiantado y su impacto (o no) en sus creencias de autoeficacia. No obstante, nótese que en todo momento de la transcripción y el análisis de los resultados se mantuvo la distinción entre los estudiantes que sí habían efectuado prácticas y los que no habían conseguido realizarlas, para evitar cualquier tipo de contaminación.

los participantes del estudio que desarrollaron prácticas profesionales, independientemente del programa del que procedían, estiman que la realización de prácticas profesionales ha traído consigo un aumento sustancial en sus creencias de autoeficacia. A modo de ejemplo, se ha seleccionado la narrativa de Nicole, para ilustrar esta percepción:

Diría que la parte más importante o el rol más importante que jugó la práctica fue ayudarme a tener un poco más de confianza en mis propias habilidades, porque hasta antes de la práctica, durante las primeras semanas, todavía tenía la duda de qué pasaría con mi trabajo fuera de un ambiente controlado, pero a medida que fui recibiendo la retroalimentación del centro de práctica y a medida que fui trabajando un poco más, me fui dando cuenta de que realmente lo que había aprendido lo podía aplicar y lo aplicaba bien (Nicole, INT3, TIE).

La narrativa de Nicole encapsula una sensación inicial de inseguridad al momento de empezar la práctica profesional. Dicha inseguridad se debe al desconocimiento del grado de congruencia entre lo aprendido en el aula de traducción y las necesidades reales del mercado. En esta misma línea, las narrativas de Lorena y Paloma sugieren un proceso de autoaprendizaje, en el que los alumnos reconfiguran sus conocimientos disciplinares y de práctica traductora de acuerdo con las demandas contextuales profesionales, lo que resulta en un aumento de sus creencias de autoeficacia traductoras:

[...] Fue como bastante abrumador, pero cada vez que iban pasando los días y que entregué mi primer texto y tuvo buen *feedback*, y después el segundo y a medida que uno va entregando textos y va viendo que uno fue capaz de cumplir con la tarea de..., a pesar de tener falta de experiencia, por así decirlo, se pudo cumplir de bastante buena manera con los textos o con el pedido que se había hecho. Entonces, en ese sentido, eh, sí afectó

[mi confianza] después de forma positiva [...] (Lorena, INT3, TIE).

[...] cuando llegamos a esta empresa, no te daban formación ninguna [...]. Sesiones informativas, ninguna. Era todo telemático. Sin entender nada. Era con textos paralelos y memorias en plan [...] pasivo. Pero no sabía ni qué era un balance financiero, introducción a nada, ninguna. Entonces era autoaprendizaje. Era ponerte por tu cuenta, y al principio, lo harás mal; luego, irás mejorando, y al final, te das cuenta. Cuando yo llegué, no sabía nada y he sido capaz [...] (Paloma, G2, GTeI).

Las narrativas de Lorena y de Paloma hacen referencia a la mejora de las capacidades que pueden traer consigo las prácticas profesionales (experiencia directa, apartado 2) y a la toma de consciencia de esa mejora y de las capacidades que ya se poseían, lo cual aumentó sus creencias de autoeficacia.⁶

Cabe también destacar que Paloma anima a otros estudiantes a llevar a cabo prácticas profesionales y a no quedar paralizados por el miedo o la inseguridad que pueden experimentar al inicio:

[...] 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; pero una vez que te pones, te das cuenta y dices: “pues, mira, no estoy tan mal”, y vas ganando confianza (Paloma, G2, GTeI).

Nótese que las creencias de autoeficacia pueden influir en la elección de actividades en las que la persona decide participar. Por tanto, la narrativa de Paloma resulta clave para animar a estudiantes con una posible falta de confianza en sus capacidades a realizar prácticas profesionales, a pesar del miedo inicial, y a tratar, así, de impedir que esta actitud los lleve a decidir no aceptarlas.

6 Esta toma de conciencia sigue el estudio de Dam-Jensen y Heine (2009).

La narrativa de los participantes del GTeI sugiere que, como no cuentan formalmente con la práctica profesional en su programa, buscan tales oportunidades extracurricularmente, para así lograr la experiencia directa (Bandura, 1997) y profesional que aportan. Esta experiencia directa y profesional guarda relación con el aprendizaje experiencial auténtico al que se refieren Zhu (2018) y Kiraly (2016). No obstante, ello implica, en ocasiones, tener que emprender ajustes curriculares o ajustes de la carga semestral para poder incluir este tipo de instancias paralelamente al creditaje de sus asignaturas:

De hecho, yo ya que voy a tener que echar un quinto año con trabajo y una o dos asignaturas, lo más probable es que me cogeré unas prácticas. Es lo más probable que haga, porque ya es currículum extra (Antonia, G3, GTeI).

Yo había pensado eso también. De hecho, yo he pensado dejarme el trabajo de fin de grado para [...] hacer prácticas y el trabajo (Benjamín, G3, GTeI).

Independientemente de los esfuerzos y ajustes académicos narrados, los estudiantes del GTeI en este estudio enfatizan en la necesidad de contar con la oportunidad de hacer prácticas profesionales. Así lo afirman tanto los que han podido realizarlas como los que no. Ello se debe a que, tras efectuar un ejercicio reflexivo, consideran que hacer las prácticas les permitirá conocer de primera mano la realidad profesional que existe fuera del aula (experiencia directa auténtica) y, así, incrementar sus creencias de autoeficacia.

A modo de ilustración, se citan las palabras de Blanca y Andrea, que reflexionan sobre concluir el GTeI sin haber podido llevar a cabo prácticas profesionales:

[...] Creo que tengo las capacidades y las competencias, porque confío en mí; pero creo que me faltan otro tipo de cosas [que me darían

las prácticas profesionales] [...]. Al día de hoy pienso que me faltan mil cosas. Es que no sé cómo me va a llegar un encargo, cómo tengo que entregarlo, cómo se cobra, cómo se... yo qué sé [...]. Entonces, creo que unas prácticas serían ideales (Blanca, G1, GTeI).

[...] Me parece superesencial que tú veas cómo se traduce de verdad; [no] que estemos traduciendo de mentirijilla o algo, [sino] ver cómo se trabaja en una agencia de traducción, en una empresa de traducción o tú solo como *freelance*. Me parece superimportante saberlo y saber qué tarifas poner y cómo tratar con los clientes [...]. Todo esto sí que me daría confianza (Andrea, G1, GTeI).

En su narrativa, Andrea menciona la idea de traducir de “mentira”. Esta idea emerge de manera transversal en las narrativas de los participantes de los tres programas. Pareciera ser que, a medida que los alumnos desarrollan su conocimiento declarativo sobre la traducción, empiezan a cuestionar las prácticas de traducción en el aula. Esta evolución condice con lo planteado por Toury (1995) y Svahn (2020), en que la práctica de la traducción en contexto social promueve una reconceptualización de la profesión, donde el conocimiento y los valores de la misma adquieren diversos matices en el tejido sociopolítico. En ese sentido, aquellos alumnos que realizaron su práctica profesional son capaces de tangiblemente palpar la diferencia entre la “perfección del aula” y la práctica de la traducción en el mundo laboral.

Dicho contraste se evidencia en el cuestionamiento de conceptos que subyacen a las nociones básicas de la práctica formal de la traducción, como lo es el “encargo de traducción” (Nord, 1991):

[...] Es muy distinto como a ti te hacen un encargo de traducción en la carrera a lo que es en la realidad, porque a ti te dan, primero, un encargo. No siempre te van a dar un encargo. Uno a veces lo supone [...]. En cambio, cada vez que te hacen una asignación de trabajo de prueba en la universidad, siempre te dan el encargo, y también, por ejemplo, te entregan

un texto que dentro de... cumple con ciertas reglas de redacción [...]. Entonces, es como que de cierta forma en la universidad te dan una especie de encargo de traducción ideal, por así decir, y eso en la práctica yo creo que casi no pasa en realidad (Daniela, INT4, LLAT).

[...] Me enseñó algo que yo, no sé si será en todas las universidades o en esta malla curricular en particular, pero, en clases, los profes, siempre que practicábamos traducción, nos daban un encargo de traducción. Nos decían; “ya, vamos a traducir este texto. Yo necesito que sea así y así para tal día”. No sé, que “hagan un glosario”. Siempre, siempre había un encargo de traducción que los profes nos entregaban para traducir ese texto y yo pensaba que el encargo era muy vital en las traducciones [...]. [La práctica profesional permitió] darme cuenta de que quizás en la universidad vivíamos en esta burbuja en que la traducción era perfecta, el cliente era perfecto [y] entregaba todos los detalles, porque eran los profes. Pero, al salir al mundo laboral, la práctica me hizo darme cuenta de que no, que los clientes no son detallistas (Matilda, INT3, TIE).

La idea de Matilda de estar en “una burbuja” y la necesidad de romperla para enfrentarse al mundo laboral, en línea con la percepción de Andrea acerca de “traducir de mentirijilla”, constituye un elemento clave en el desarrollo de las creencias de autoeficacia traductora, en tanto que romper esa burbuja con prácticas profesionales supone desempeñar las funciones de un traductor (experiencia directa, Bandura, 1997) en un entorno que forma parte del mundo profesional (autenticidad, Kiraly, 2016; Zhu, 2018). En otras palabras, al sentirse capaces de enfrentarse a desafíos que ellos denominan “reales”, generan experiencias directas que nutren sus creencias de autoeficacia. Más aún, dichas experiencias parecieran trascender aquellas correspondientes a la práctica controlada del aula:

Yo creo que fue bastante importante porque [...] me ayudó a tener una probada más realista de cómo es el mundo profesional frente

a cómo se solucionan los problemas: a qué herramientas hay que recurrir, incluso la forma de sentarme, dónde me instalo, cuál es la más productiva, por así decirlo, porque nunca me había tocado traducir esa cantidad de horas seguidas [...]. Yo creo que la práctica cumplió con su labor de, justamente, darte esa experiencia que la universidad y las clases no pueden darte [...] (Lorena, INT3, TIE).

Concretamente, en sus narrativas, Cora y Daniela explicitan el tipo de actividades que parecerían consolidarse en el contexto de la práctica profesional más que en la formación del aula:

Encuentro que [la práctica desempeñó] un rol principal, porque no solamente me [permitió] realizar las traducciones, revisar, editar, sino también me dio la otra parte que no todos los centros de práctica dan, que es coordinar el trabajo, ser el Project Manager y ver también la parte administrativa que tiene la oficina de traducción, la comunicación con colaboradores, hacer los envíos de las traducciones, la comunicación con los clientes directamente [...]. Encuentro que es una parte fundamental en el proceso de formación de un traductor, porque no solamente basta con traducir textos, principalmente si el traductor luego quiere ser un traductor independiente, [ya que] va a tener que saber comunicarse con los clientes, hacer cotizaciones, ver las formas de pago, el envío de las traducciones listas y cosas así (Cora, INT3, TIE).

[...] [Gracias a] la práctica, también fue ver mis capacidades de liderazgo, porque a mí me dieron la oportunidad de liderar un miniequipo de traducción. Entonces, igual uno está acostumbrado a las asignaciones individuales de, por ejemplo, alguna tarea, algún trabajo, algo así. Verse así como líder de un equipo, de “ya, a ver, tú haces esto, hago una carta Gantt, gestiono el proyecto”, eso no es algo que te enseñen en la carrera, son aspectos que uno aprende a través de la práctica [...] (Daniela, INT4, LLAT).

Otro asunto significativo que emerge en las narrativas en relación con las experiencias

directas exitosas de la práctica profesional tiene relación con el propósito mismo de la traducción. En este sentido, pareciera ser que la utilidad final de la tarea encomendada cumple un rol predominante en lo que diferencia las prácticas profesionales de otras actividades que emulan esto en las salas de clase. Algunos participantes, como Ignacio, logran diferenciar entre los fines de la práctica profesional y la práctica del aula:

En [el caso de la práctica profesional], era con un sentido práctico, es decir, el cliente lo iba a utilizar e iba a ser un documento con el que iba a trabajar. De hecho, con ese mismo documento, con la misma traducción que hicimos nosotros en el Ministerio de Educación, iban a realizar un curso *online* de formación para los profesores. Ese mismo manual que tradujimos lo iban a mandar a Perú, a México, a las distintas oficinas de Latinoamérica, para que lo pudieran utilizar. Por lo tanto, pude quedarme con el peso y la importancia que tiene mi trabajo, que no lo podía apreciar quizás en los ejercicios de formación de la universidad, donde uno lo hace por un sentido práctico, para practicar, para aprender sobre un nuevo tema, sobre técnicas de traducción. En cambio, en este caso, era porque el cliente lo necesitaba, porque iban a hacer cosas importantes con el trabajo que yo tenía que realizar (Ignacio, INT4, LLAT).

La narrativa anterior sugiere que el propósito que cumplirá el texto final en el contexto profesional genera una experiencia directa más significativa en comparación con otras tareas que dentro del aula emulan la práctica del mercado. Dicho de otro modo, las tareas exitosas en la clase de traducción (logros de ejecución, Bandura, 1997) parecen tener un impacto menor en las creencias de autoeficacia de los estudiantes, al carecer de este sentido de propósito.

Lo anterior resulta crítico en los programas que no cuentan con prácticas profesionales. A partir de las narrativas de estudiantes del GTeI, se ha detectado que este alumnado parece tener contacto con el mundo profesional real

mediante la interacción con sus profesores, quienes actúan como intermediarios con el mundo profesional:

Sí, además [la profesora] siempre te pone ejemplos suyos personales o ejemplos de gente que ella conoce de la vida real. Siempre está como acercándote la asignatura a la vida real, o sea, a la traducción real y a la traducción jurídica real, más allá de las cuatro paredes de la clase (Blanca, G1, GTeI).

[La profesora] nos ha explicado también las tarifas que no las conocíamos. Estoy súper contenta y no me arrepiento de nada de cogernos la asignatura. El único requisito es que tienes que estar dispuesto a trabajar un montón (Diana, G2, GTeI).

En otras palabras, pareciera ser que ante la ausencia de una experiencia directa en el mundo profesional “real”, el acercamiento más próximo del alumnado que puede contribuir al desarrollo de sus creencias de autoeficacia ocurriría mediante aprendizaje vicario, en el que los profesores actúan como modelos a seguir, que informan la práctica de los alumnos. Estas narrativas se condicen con lo propuesto en estudios previamente realizados en torno al desarrollo de las creencias de autoeficacia traductoras (Haro-Soler, 2018a) e identidad traductora (Singer, 2021).

El análisis anterior de las narrativas de los alumnos de los programas TIE, LLAT y GTeI establece tres temas fundamentales en relación con la práctica profesional y su influencia en el desarrollo de sus creencias de autoeficacia: conocimiento declarativo sobre la profesión, tensión con las prácticas y valores de la formación, y el propósito del ejercicio traductológico.

En primer lugar, las prácticas profesionales se conceptualizan como un primer acercamiento formal a la profesión. Esto, de acuerdo con Tan *et al.* (2017), constituye una oportunidad vital para el desarrollo de la identidad profesional o, en el caso de este estudio, de la identidad traductora.

Tal acercamiento permite un diálogo teórico entre el conocimiento desarrollado en el aula y el contexto social donde la traducción profesional se efectúa. Esto coincide con la noción de *translatorship* de Toury (1995), especialmente en cuanto a que es en estas oportunidades de diálogo con el contexto social, dígase instituciones, organizaciones, agentes, individuos, etc., donde la concepción de la práctica de la traducción se redefine. Más aún, las narrativas de los estudiantes apuntan a una serie de roles y habilidades que se desarrollan en dichos contextos.

Esto respalda lo planteado por Jansen y Wegener (2013), quienes sugieren que existen múltiples *translatorships* según los roles que los traductores tomen en la práctica de su profesión situada en sociedad. Por lo tanto, se desprende de las narrativas de los estudiantes una evolución metacognitiva en la concepción de la profesión traductora, lo que promueve sus creencias de autoeficacia traductora.

En segundo lugar, la reconceptualización de la profesión genera una disonancia entre el conocimiento previamente adquirido en la formación universitaria y su pertinencia en el contexto social donde la labor traductora debe ser efectivamente desempeñada. Estudios previos, como el de Svahn (2016), evidencian que parte del conocimiento declarativo-teórico sobre la traducción implica cuestionamientos de esta naturaleza entre lo que los participantes de este estudio denominan “lo real” y “lo formativo”.

La tensión entre lo vivido y lo aprendido se narra desde una perspectiva crítica que evidencia finalidades diferentes entre ambas actividades: por una parte, la práctica del aula pretende desarrollar prácticas, valores y convenciones en torno a la profesión, mientras que, por otra, la práctica profesional apunta a una experiencia profesional situada que mide la utilidad o veracidad de lo aprendido. De esta forma, las narrativas sugieren cambios asociados al cliente,

encargo de traducción, modalidad de trabajo, liderazgo y grado de responsabilidad.

La reflexión sobre este tipo de aspectos permite a los estudiantes darse cuenta tangible de su progreso a lo largo de su proceso formativo, lo que resulta en un aumento importante en sus creencias de autoeficacia.

Tercero, las narrativas de los estudiantes sugieren que las prácticas profesionales presentan ciertos aspectos relevantes que las diferencian de las actividades formativas en el aula que intentan emular la práctica real, como la proyección futura y la finalidad tangible. A pesar de que, como señala Schäffner (2012), existe un enorme valor en el desarrollo de actividades simuladas en el aula de traducción, las narrativas de los participantes en estos dos estudios doctorales (como Daniela, Lorena o Matilda) sugieren que las prácticas profesionales, al vincularlos directamente a lo que ellos conceptualizan como “real”, parecieran ejercer un impacto importante en cuanto al desarrollo de sus creencias de autoeficacia.

En consecuencia, es posible señalar que, de acuerdo con las narrativas de los participantes, las prácticas profesionales presentan una influencia positiva en el desarrollo de las creencias de autoeficacia del alumnado que complementa las experiencias directas, vicarias y persuasivas que han vivido durante su formación. Concretamente, las prácticas constituyen experiencias directas, fuente principal de las creencias de autoeficacia (Bandura, 1997), que, además, tienen lugar en un entorno de profesional “real”. Por lo tanto, promueven un aprendizaje experiencial auténtico (Kiraly, 2016; Zhu, 2018), lo que genera un efecto positivo sobre las creencias de autoeficacia de los estudiantes de Traducción.

7. Conclusiones

Las creencias de autoeficacia han sido exploradas desde diferentes perspectivas. Si bien

varios estudios empíricos han apuntado a establecer correlaciones entre motivación, tolerancia a la ambigüedad, capacidades y creencias de autoeficacia, se hace necesario explorar las percepciones y experiencias situadas de los alumnos desde una perspectiva cualitativa para comprender cómo ciertas actividades formativas promueven o no su desarrollo.

Este estudio examina las percepciones en torno a la práctica profesional de participantes de tres programas de formación de traductores, dos chilenos y uno español. En el caso de los primeros, ambos cuentan con una práctica profesional obligatoria en el último semestre, mientras que, en el caso del programa español, no se incluye dicha oportunidad en la malla curricular.

Los resultados del análisis realizado mediante teoría fundamentada proponen tres temas básicos, en donde la práctica profesional impacta positiva y significativamente en el desarrollo de las creencias de autoeficacia de los alumnos: 1) conocimiento declarativo situado de la profesión, 2) tensión con las prácticas y los valores de la formación, y 3) el propósito de la traducción. Esto quiere decir que las creencias de autoeficacia de los estudiantes se ven incrementadas a medida que construyen un conocimiento profesional situado del que-hacer de la profesión. Lo anterior presupone un movimiento reflexivo, en el que los participantes cuestionan lo vivido en el aula en comparación con la experiencia real, donde enfatizan el rol motivante que tiene el fin de la traducción.

De esta manera, los resultados resumidos en el párrafo anterior esclarecen, desde la mirada de los mismos estudiantes, qué aspectos de la práctica profesional resultan claves en el desarrollo de sus creencias de autoeficacia tanto en el contexto chileno como español.

Dado el diseño exploratorio de este trabajo, resulta necesario continuar con investigaciones

que permitan profundizar en las diversas formas en que las prácticas profesionales o experiencias laborales promueven el desarrollo de las creencias de autoeficacia.

Además, cabe destacar la novedad en el diseño colaborativo de este trabajo, en cuanto a que, mediante un enfoque cuantitativo con teoría fundamentada, se exploraron dos conjuntos de datos en torno a un fenómeno común: el impacto de la realización de las prácticas profesionales en las creencias de autoeficacia en la formación de traductores. En este sentido, el espacio de diálogo y oportunidades que ofrece la investigación colaborativa permitió que dos estudios doctorales puedan abordar conjuntamente las percepciones de los estudiantes en dos contextos iberoamericanos, y esclarecer aspectos particulares de la formación de traductores en el mundo.

Referencias

- Albin, J. (2012). Competencia y autoeficacia: estudio de los factores afectivos en el traductor. *Hikma*, 11(1), 9-33. https://helvia.uco.es/bitstream/handle/10396/19358/hikma_11_01.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Atkinson, D. P. (2012). *Freelance translator success and psychological skill: A study of translator competence with perspectives from work psychology* [Tesis doctoral]. University of Auckland, Nueva Zelanda. <https://researchspace.auckland.ac.nz/handle/2292/18723>
- 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), 1-24. <https://doi.org/10.1075/ts.3.01atk>
- Atkinson, D. P. y Crezee, I. H. (2014). Improving psychological skill in trainee interpreters. *International Journal of Interpreter Education*, 6(1), 1-20. <https://openrepository.aut.ac.nz/handle/10292/7916>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thoughts and actions. A social cognitive theory*. Prentice-Hall.

- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. En F. Pajares y T. C. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307-337). Information Age Publishing.
- Bolaños-Medina, A. (2014). Self-efficacy in translation. *Translation and Interpreting Studies*, 9(2), 197-218. <https://doi.org/10.1075/tis.9.2.03bol>
- Bolaños-Medina, A. (2015). La tolerancia a la ambigüedad y los procesos cognitivos del traductor. *Babel*, 61(2), 147-169. <https://doi.org/10.1075/babel.61.2.01bol>
- Bolaños-Medina, A. y Núñez, J.L. (2018). A preliminary scale for assessing translators' self-efficacy. *Across Languages and Cultures*, 19(1), 53-78. <https://doi.org/10.1556/084.2018.19.1.3>
- Bucholtz, M. (2000). The politics of transcription. *Journal of Pragmatics*, 32(10), 1439-1465. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(99\)00094-6](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(99)00094-6)
- Callejo Gallego, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Ariel.
- Cano, M. y García, T. (2010). La investigación colaborativa: una experiencia en el desarrollo de un proyecto educativo. *Ciencia Administrativa*, 2010, 61-67. <https://www.uv.mx/iiesca/files/2012/12/colaborativa2010-1.pdf>
- Casals, A., Vila, M. y Ayats, J. (2008). La investigación-acción colaborativa: reflexiones metodológicas a partir de su aplicación en un proyecto de Música y Lengua. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 4(5), 1-18. <https://revistas.ucm.es/index.php/RECI/article/view/RECI0808110004A>
- Corbin, J. y Strauss, A. L. (2015). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory* (4.ª ed.). SAGE
- 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. http://www.trans-kom.eu/bd-02nr01/trans-kom_02_01_01_Dam-Jensen_Heine_Process_Research.20090721.pdf
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House Inc.
- Flynn, P. y Gambier, Y. (2011). Methodology in translation studies. En Y. Gambier y L. van Doorslaer (Eds.), *Handbook of translation studies* (vol. 2, pp. 88-96). John Benjamins Publishing Company.
- Fraser, J. (2000). The broader view: How freelance translators define translation competence. En C. Schäffner y B. Adab (Eds.), *Developing translation competence* (pp. 51-62). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/btl.38.06fra>
- Gómez, M., Valerio, L. y Lozano, P. (2022). Mejores universidades de España por grado 2022. *El Mundo*. <https://www.elmundo.es/especiales/ranking-universidades/index.html>
- Haro-Soler, M. del M. (2017). Teaching practices and translation students' self-efficacy: A qualitative study of teachers' perceptions. *Current Trends in Translation Teaching and Learning E*, 4, 198-228. http://www.cttl.org/uploads/5/2/4/3/5243866/cttl_e_2017_6.pdf
- Haro-Soler, M. del M. (2018a). *Las creencias de autoeficacia del estudiantado de traducción: una radiografía de su desarrollo* [Tesis doctoral]. Universidad de Granada. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/53590/29157663.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Haro-Soler, M. del M. (2018b). Self-confidence and its role in translator training. En I. Lacruz y R. Jääskeläinen (Eds.), *Innovation and expansion in translation process research* (pp. 131-160). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/ata.18.07har>
- Haro-Soler, M. del M. (2019). La colaboración entre futuros traductores: su impacto en las creencias de autoeficacia para traducir. *Mutatis Mutandis. Revista Latinoamericana de Traducción*, 12(2), 330-356. <https://doi.org/10.17533/udea.mut.v12n2a01>
- Haro-Soler, M. del M. (2022). Propuesta de escala de creencias de autoeficacia del traductor: versión en español y en inglés. *Tonos Digital*,

- (42). <http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/view/2939/1286>
- Ho, H.-N. (2010). *The relationship between levels of expertise, task difficulty, perceived self-efficacy, and mental effort investment in task performance* [tesis doctoral]. University of Southern California. <https://www.learntechlib.org/p/129405/>
- Jansen, H. y Wegener, A. (2013). Multiple translatorship. En H. Jansen y A. Wegener (Eds.), *Authorial and editorial voices in translation* (vol. 1. *Collaborative relationships between authors, translators, and performers*, pp. 1-42). Éditions québécoises de l'oeuvre.
- Kiraly, D. (2016). *Towards authentic experiential learning in translator education*. Mainz University Press. <https://doi.org/10.14220/9783737004954>
- Krueger, R. A. y Casey, M. A. (2014). *Focus groups: A practical guide for applied research* (5.ª ed.). SAGE.
- Liu, C. F. M. (2017). Perception of translation graduates on translation internships, with mixed-methods approach. *Babel*, 63(4), 580-599. <https://doi.org/10.1075/babel.63.4.06liu>
- 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. <http://www.nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volumes/Lunenburg,%20Fred%20C.%20Self-Efficacy%20in%20the%20Workplace%20IJMBA%20V14%20N1%202011.pdf>
- Meylaerts, R. (2008). Translators and (their) norms: Towards a sociological construction of the individual. En A. Pym, M. Shlesinger y D. Simeoni (Eds.), *Beyond descriptive translation studies: Investigations in homage to Gideon Toury* (pp. 91-102). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/btl.75.08mey>
- Muñoz, R. (2014). Situating translation expertise: A review with a sketch of a construct. En J. W. Schwieter y A. Ferreira (Eds.), *The development of translation competence: Theories and methodologies from psycholinguistics and cognitive science* (pp. 2-56). Cambridge Scholars Publishing.
- Nord, C. (1991). *Text analysis in translation. Theory, method, and didactic application of a model for translation-oriented text analysis*. Rodopi.
- Núñez, J. L. y Bolaños-Medina, A. (2018). Predictors of problem-solving in translation: Implications for translator training. *The Interpreter and Translator Trainer*, 12(3), 282-298. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2017.1359762>
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1-28. <https://doi.org/10.1037/h0092976>
- Rotter, J. B. (1990). Internal versus external control of reinforcement: A case history of a variable. *American Psychologist*, 45(4), 489-493. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.45.4.489>
- Sawyer, D. B., Austerlühl, F. y Enríquez Raído, V. (Eds.). (2019). *The evolving curriculum in interpreter and translator education: Stakeholder perspectives and voices*. John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/ata.xix>
- Schäffner, C. (2012). Translation competence: Training for the real world. En S. Hubscher-Davidson y M. Bodoro (Eds.), *Global trends in translator and interpreter training. Mediation and culture* (pp. 30-44). Bloomsbury Publishing.
- Schunk, D. H. y DiBenedetto, M. (2016). Self-efficacy theory in education. En K. R. Wentzel y A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 35-54). Routledge.
- Singer, N. (2021). *The development of translator identity: An interpretative phenomenological study of Chilean translation students' experiences amid local and global crises* [PhD]. The University of Manchester. https://www.research.manchester.ac.uk/portal/files/213182927/FULL_TEXT.PDF
- Smith, J. A. y Osborn, M. (2015). Interpretative phenomenological analysis. En J. A. Smith (Ed.), *Qualitative psychology. A practical guide to research methods* (3.ª ed., pp. 25-52). SAGE.
- Suárez Ortega, M. (2005). *El grupo de discusión. Una herramienta para la investigación cualitativa*. Laertes.
- Svahn, E. (2016). Feeling like a translator: Exploring translator students' self-concepts through focus groups. En T. Rautaoja, T. Mikolich Juznic y K. Koskinen (Eds.), *New Horizons in Translation Research and Education* (Vol. 4, pp. 27-45). University of Eastern Finland.

- Svahn, E. (2020). *The dynamics of extratextual translatorship in contemporary Sweden: A mixed methods approach* [Tesis doctoral]. Stockholm University. <http://su.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1383444&dswid=-467>
- Tan, C. P., Van der Molen, H. T. y Schmidt, H. G. (2017). A measure of professional identity development for professional education. *Studies in Higher Education*, 42(8), 1504-1519. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1111322>
- Toury, G. (1995). *Descriptive translation studies – and beyond*. John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/btl.4>
- Valero Garcés, C. (2011). Connecting translation employers and trainers. Experience of internships in public service interpreting and translation training. *Vertimo Studijos*, 4, 107-117. <https://doi.org/10.15388/VertStud.2011.4.10577>
- Valero Garcés, C. (2012). Alternativas para una nueva sociedad. Diseño, implementación y evaluación de un programa de traducción e interpretación en los servicios públicos. En P. Martino Alba y C. Lebsanft (Eds.), *Telar de traducción especializada* (pp. 235-247). Dykinson.
- Van Peer, W., Hakemulder, F. y Zyngier, S. (2012). *Scientific methods for the humanities*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/lal.13>
- Way, C. (2009). Bringing professional practices into translation classrooms. En I. Kemble (Ed.), *The changing face of translation* (pp. 131-142). The University of Portsmouth.
- 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. <https://doi.org/10.1080/03098265.2012.696595>
- Wood, R. E., Atkins, P. y Taberero, C. (2000). Self-efficacy and strategy on complex tasks. *Applied Psychology*, 49(3), 430-446. <https://doi.org/10.1111/1464-0597.00024>
- 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 & Method in Education*, 37(2), 166-189. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2012.742050>
- Xu, M. (2019). On internship reports of Masters of Translation and Interpreting in China—A mixed-methods study. *Current Trends in Translation Teaching and Learning E*, 6, 29-74. http://www.cttl.org/uploads/5/2/4/3/5243866/cttl_e_2019_3.pdf
- 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. <https://doi.org/10.1080/09588221.2014.991794>
- Yang, Y., Cao, X. y Huo, X. (2021). The psychometric properties of translating self-efficacy belief: Perspectives from Chinese learners of translation. *Frontiers in Psychology*, 12, article 642566. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.642566>
- Zhu, L. (2018). An embodied cognition perspective on translation education: Philosophy and pedagogy. *Perspectives*, 26(1), 135-151. <https://doi.org/10.1080/0907676X.2017.1328449>

Cómo citar este artículo: Singer, N. y Haro-Soler, M. del M. (2022). ¿La práctica hace al traductor? El impacto de la práctica de traducción en las creencias de autoeficacia de los estudiantes. *Mutatis Mutandis, Revista Latinoamericana de Traducción*, 15(2), 294-314. <https://doi.org/10.17533/udea.mut.v15n2a03>