

MÉTODOS CUALITATIVOS Y MIXTOS EN LA FORMACIÓN DE TRADUCTORES: UNA APROXIMACIÓN A LAS EXPERIENCIAS Y PERCEPCIONES DEL ESTUDIANTADO

María del Mar Haro-Soler¹
¹Universidad de Granada

Néstor Singer²
²Universidad de Santiago de Chile

Resumen: Este artículo presenta dos estudios centrados en las percepciones del estudiantado de traducción que se desarrollaron a nivel de grado en una universidad española y en dos universidades chilenas con el objetivo general de mejorar el proceso de formación del traductor. Más concretamente, en el primero de ellos se estudiaron las creencias de autoeficacia del estudiantado del Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada. Para ello, se adoptó un diseño cuasi-experimental de campo y un enfoque metodológico mixto que hicieron posible profundizar en dichas creencias y comprender la percepción de los estudiantes sobre: a) las prácticas docentes que durante su formación influyeron (positiva o negativamente) en sus creencias de autoeficacia, y b) las razones de dicha influencia o ausencia de ella. En el segundo estudio, se exploraron las percepciones de los estudiantes mediante un enfoque metodológico cualitativo, centrado en el Análisis Interpretativo Fenomenológico (IPA), que permitió comprender el desarrollo de la identidad del estudiantado como traductores durante las carreras de Licenciatura en Lingüística Aplicada a la Traducción de la Universidad de Santiago de Chile y Traducción Inglés-Español de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. En este artículo se describirán ambos enfoques y se pondrá de manifiesto la relevancia de adoptar enfoques con un fuerte componente cualitativo en el estudio de las percepciones del estudiantado, especialmente cuando se refieren a aspectos relacionados con la psicología del estudiantado. Damos



así un paso más allá de los enfoques tradicionales, mayoritariamente cuantitativos, con los que se solían estudiar dichas percepciones.

Palabras clave: Enfoque Cualitativo; Enfoque Mixto; Creencias de Auto-eficacia; Identidad Traductora; Formación de Traductores

QUALITATIVE AND MIXED-METHODS RESEARCH IN TRANSLATOR EDUCATION: AN APPROACH TO STUDENTS' EXPERIENCES AND PERCEPTIONS

Abstract: This paper presents two studies that focus on translation students' perceptions at undergraduate level at a Spanish and two Chilean universities. Both studies aim to improve translation education. The first study analysed the students' self-efficacy beliefs at the undergraduate degree in Translation and Interpreting offered at the University of Granada. To do this, a quasi-experimental field design and a mixed-methods approach was employed to study the development of the students' self-efficacy beliefs and to discover and analyse their perceptions of a) the teaching practices that influenced their self-efficacy beliefs during their education as translators, and b) the reasons why this influence occurred (or not). In the second study, the students' perceptions were explored using a qualitative method, namely the Interpretative Phenomenological Analysis (IPA), which fostered the understanding of the development of translator identity of students at the Translation Studies undergraduate programmes at Universidad de Santiago de Chile and Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. This paper describes both approaches and highlights the relevance of employing approaches with a strong qualitative component to gain access to the psychology of translation students. In other words, these approaches go beyond most quantitative approaches which have traditionally been used to study these perceptions.

Keywords: Qualitative Research; Mixed-methods Research; Self-efficacy Beliefs; Translator Identity; Translator Education

1. Introducción

En la última década, la psicología de la traducción ha recibido la atención de los investigadores. Esta rama concibe al traductor como un individuo complejo que funciona como un todo y se presta

especial atención a sus emociones y percepciones (Jääskeläinen, 2012, p. 191; Bolaños-Medina, 2016, p. 66). Encontramos, así, estudios que abordan las emociones del traductor (Hubscher-Davidson, 2018, 9-194) y del estudiante de traducción (Mansilla & González-Davies, p. 251-273); además de estudios que se centran en las percepciones de profesionales de la traducción sobre una determinada especialidad, como la traducción financiera (Alcalde, 2014, p. 185-307) o en las percepciones del estudiantado sobre diferentes aspectos de su formación, como el aprendizaje basado en proyectos (Li, Zhang & He, 2015, p. 1-19) o la aplicación de la traducción (automática) al aprendizaje de una lengua extranjera (Tsai, 2022). A ellos hay que añadir estudios que contemplan la percepción del profesorado. Aunque son menos numerosos, como señalan Massey, Kiraly & Ehrensberger-Dow (2019, p. 211-215), podemos citar el desarrollado por Huertas-Barros & Vine (2019, p. 245-269) sobre evaluación o el desarrollado por Haro-Soler (2017b, p. 198-228) sobre la percepción del profesorado en lo que respecta a las prácticas docentes que pueden favorecer la confianza de sus estudiantes.

En este artículo, combinaremos la psicología del traductor y la formación de traductores y presentaremos dos estudios centrados en las percepciones del estudiantado. En nuestro caso, dichas percepciones versan no solo sobre aspectos relacionados con su formación, sino también sobre aspectos y procesos psicológicos del futuro traductor: por un lado, las creencias de autoeficacia, y, por otro lado, la identidad traductora.

Los dos estudios empíricos que aquí se presentan (Haro-Soler, 2018a; Singer, 2021) constituyen investigaciones innovadoras que abordan objetos de estudio que hasta el momento han recibido escasa atención por parte de los investigadores en estudios de traducción, probablemente debido a la dificultad que ello supone (Presas, 1998, p. 134; Way, 2009, p. 130-132). Su carácter innovador reside también en el enfoque metodológico adoptado en cada uno de ellos. En el estudio desarrollado por Haro-Soler (2018a) en su tesis doctoral sobre las creencias de autoeficacia (apartado 2) se adoptó un

diseño cuasi-experimental de campo, donde el campo fue el aula de traducción, con las limitaciones que ello conlleva (Nunan, 2007, p. 92-94; véase apartado 2.2.1), presidido por un enfoque metodológico mixto, basado en la encuesta, la observación en el aula, la entrevista y el grupo de discusión. La triangulación metodológica constituye, por tanto, la base de este estudio. En el estudio desarrollado por Singer (2021) (apartado 3) se presenta un enfoque cualitativo basado en el Análisis Interpretativo Fenomenológico (IPA) que utilizó en su estudio doctoral sobre el desarrollo de la identidad traductora del estudiantado a nivel de grado.

Describiremos a continuación ambos estudios, prestando especial atención al enfoque metodológico adoptado. Perseguimos con ello mostrar dos ejemplos reales de cuán fructífera resulta la investigación cualitativa o mixta de aspectos relacionados con las percepciones y la psicología del estudiantado de traducción. Ello implica dar un paso más allá de los enfoques puramente cuantitativos que, si bien se han adoptado tradicionalmente en el estudio de este tipo de constructos, ofrecen una visión más limitada (Glackin & Hohenstein, 2017, p. 271; Wyatt, 2014, p. 116).

2. Un estudio empírico mixto sobre las creencias de autoeficacia del estudiantado de traducción

Las creencias de autoeficacia se definen como “los juicios de cada individuo sobre sus capacidades, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado” (Bandura, 1986, p. 416). Además, se construyen en función de la actividad específica que el individuo desea desarrollar (Bandura, 2006, p. 307), en nuestro caso, la traducción. Si aplicamos esta definición a nuestro campo, nos encontramos, por tanto, ante la confianza de un traductor o estudiante de traducción en su capacidad para traducir (Haro-Soler, 2017a, p. 52).

A pesar de los beneficios que las creencias de autoeficacia pueden traer para el estudiantado de acuerdo con la Teoría Social Cognitiva (Bandura, 1986, p. 419; 1997, p. 116-161: incremento de la motivación, del esfuerzo y la persistencia, del control de estados emocionales negativos como el estrés o la ansiedad y de la facilidad para completar el proceso de toma de decisiones), estas han permanecido relegadas a un segundo plano en la investigación en formación de traductores (Atkinson & Crezee, 2014, p. 5), así como en los propios programas de formación (Haro-Soler, 2018b; 2017b, p. 198-228). Ello podría deberse a la dificultad que supone abordar constructos relacionados con la psicología del traductor, especialmente desde el punto de vista de la Didáctica de la Traducción (Presas, 1998, p. 134; Way, 2009, p. 130-132). Aunque es cierto que en la última década han llamado la atención de diversos investigadores (Albin, 2012, p. 9-33; Atkinson, 2014, p. 1-24; entre otros), sigue siendo necesario desarrollar estudios empíricos que arrojen luz a posibles modos de incorporar las creencias de autoeficacia a la formación de traductores (Fraser, p. 116; Haro-Soler, 2021, p. 47; Way, 2009, p. 133).

Aquí entra en juego el estudio que Haro-Soler (2018a) desarrolló como parte de su tesis doctoral, con el que persigue identificar prácticas docentes y enfoques pedagógicos que puedan influir en las creencias de autoeficacia del estudiantado de traducción, así como analizar el modo en el que ejercen su influencia. Nos encontramos ante un estudio que puede clasificarse como investigación-acción, ya que surge para arrojar resultados que puedan aportar mejoras a un problema detectado en la formación (Nunan, 2007, p. 18): la escasa atención prestada tanto en investigación como en docencia práctica a las creencias de autoeficacia del estudiantado, tal y como se ha explicado en el párrafo anterior. Para abordar este objetivo, Haro-Soler (2018a) desarrolló un estudio empírico que consta de dos fases (o sub-estudios).

2.1 Fase 1

La primera fase constituye un estudio exploratorio *cualitativo* con el que se perseguía una aproximación a las creencias de autoeficacia del estudiantado desde la perspectiva de los dos colectivos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se organizaron, para ello, grupos de discusión con profesores, por un lado, y con estudiantes, por otro, del Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada. Mediante los grupos de discusión se identificaron prácticas docentes que, según la *percepción* de estos dos colectivos, pueden repercutir en las creencias de autoeficacia del estudiantado durante su formación en traducción (entre ellas: el trabajo colaborativo, un sistema de evaluación continua, el *feedback* constructivo y positivo, la toma de conciencia de las propias capacidades).

Por limitaciones de espacio no se profundizará aquí en esta primera fase exploratoria, pues su función principal consistía en aportar resultados sobre los que apoyarse y que pudieran contrastarse en la segunda fase de la investigación. Sí se justificará aquí la decisión de recurrir a la técnica del grupo de discusión, que reside en el hecho de que se trata de una técnica especialmente útil para conocer en profundidad las *percepciones* de los participantes, principalmente sobre *temas complejos* (Krueger & Casey, 2015, p. 80) y sobre el proceso de *enseñanza-aprendizaje* y el entorno en el que tiene lugar (Winlow *et al.*, 2013, p. 295). Por tanto, se ajusta al objeto de estudio (las creencias de autoeficacia), a la complejidad que conlleva su estudio desde la formación de traductores al ser un constructo psicológico (Way, 2009, p. 130-132), al objetivo perseguido (conocer la percepción del estudiantado y del profesorado) y al entorno (formación de traductores) de esta primera fase de la investigación. Dicho de otro modo, esta técnica cualitativa se ha ajustado a la perfección a la complejidad que rodea a las creencias de autoeficacia en la formación de traductores, por lo que la primera fase de la investigación de Haro-Soler (2018a) puede constituir un ejemplo práctico de la utilidad de aproximarse

a las creencias de autoeficacia desde un punto de vista cualitativo. Además, desde el punto de vista metodológico el grupo de discusión resulta adecuado como fuente básica de información (Krueger & Casey, 2015, p. 14-16), por lo que resultaba apropiado para *aproximarnos* a las creencias de autoeficacia en esta primera fase de nuestro estudio.

En el diseño y aplicación de la técnica del grupo de discusión resultaron clave las obras de autores como Suárez Ortega (2005, p. 13-94) o Krueger & Casey (2015, p. 14-245). La descripción detallada del proceso de diseño y aplicación de los grupos de discusión en esta primera fase exploratoria puede consultarse en Haro-Soler (2018b, p. 131-160; 2017b, p. 198-228).

2.2 Fase 2

La segunda fase de la investigación doctoral de Haro-Soler (2018a) constituye un estudio cuasi-experimental con comparación entre grupos, concretamente entre tres grupos de una asignatura del Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada: Traducción Especializada AB (español-inglés)¹, en adelante TEAB. Nos encontramos, por ende, ante un estudio cuasi-experimental *de campo*, dado que el aula de traducción constituye el entorno en el que lo llevamos a cabo, a pesar de las limitaciones que este entorno conlleva (Nunan, 2007, p. 92-94), a las que fue necesario adaptarse metodológicamente desde el diseño del estudio (apartado 2.2.1). El objetivo específico que perseguíamos con este sub-estudio cuasi-experimental consistía en analizar la influencia que distintas prácticas implementadas en TEAB 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,

¹ Puesto que se trata de grupos de una asignatura previamente formados, no hubo aleatorización en su creación.

- b. la escala de creencias de autoeficacia del traductor (disponible en Haro-Soler, 2018a, p. 443-450).

Para determinar las prácticas docentes cuya influencia en las creencias de autoeficacia de los participantes se estudiaría en este estudio, resultó clave la primera fase exploratoria y cualitativa de esta investigación (véase 2.1), además de la revisión de la literatura, especialmente la Teoría Social Cognitiva (Bandura, 1986, p. 419; 1997, p. 116-161). Las prácticas estudiadas fueron: el trabajo colaborativo, sistema y criterios de evaluación, el *feedback*, presentaciones de proyectos en el aula, instrumentos de autorregistro, aprendizaje vicario, persuasión verbal, sesión de aproximación teórica a las creencias de autoeficacia.

Con respecto a la asignatura en la que se llevó a cabo este cuasi-experimento de campo adaptado al aula de traducción, TEAB es una asignatura cuatrimestral y obligatoria que se imparte en el tercer curso de la titulación anteriormente citada. Representa el primer contacto del estudiantado con la traducción especializada hacia una lengua extranjera, lo que permitiría comprobar si las prácticas docentes objeto de estudio pueden favorecer las creencias de autoeficacia del estudiantado a pesar de la inseguridad que la traducción inversa (Lorenzo, 2002, p. 89) y la traducción especializada (Le Poder, 2010, p. 183) suelen traer consigo.

2.2.1 Hacia el diseño del estudio

Desarrollar un estudio cuasi-experimental de campo en el aula (de traducción) no es tarea fácil (Nunan, 2007, p. 93-94). La principal limitación que plantea estudiar el proceso de enseñanza-aprendizaje (incluido el desarrollo de las creencias de autoeficacia) en el entorno en el que se produce reside en que, si se sigue el diseño tradicional de un cuasi-experimento (un grupo de intervención y uno o más grupos de control, todos ellos formados sin aleatorización de la muestra y en los que se toman medidas

pre- y pos-intervención (Nunan, 2007, p. 14), sería impracticable estudiar en el aula (presencial o virtual) prácticas inherentes al proceso de enseñanza-aprendizaje, como el *feedback* (McKimm, 2009, p. 158-161), así como prácticas docentes esenciales en la formación de traductores por constituir formas de trabajo muy demandadas en el mercado laboral de la traducción, como el trabajo colaborativo (Calvo *et al.*, 2012, p. 86). Para ilustrar esta información cabe formular la siguiente pregunta: ¿puede el lector imaginar un grupo de intervención donde sí se proporcione *feedback* al estudiantado y un grupo de control de la misma asignatura donde no se proporcione ningún tipo de *feedback* por parte del profesorado hacia el estudiantado? La ausencia de *feedback* impediría el proceso de enseñanza-aprendizaje, además de no ser ético ni justo para el estudiantado de ese grupo de control “tradicional”.

Se descartó la posibilidad de realizar un cuasi-experimento en otro entorno (fuera del aula) pues 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 (Nunan, 2007, p. 103). Se resolvió, en consecuencia, adaptar este diseño cuasi-experimental tradicional a la realidad del entorno en el que se desarrollaría: el aula (de traducción). La obra de Nunan (2007, p. 24-114), que presta especial atención a la investigación cuasi-experimental en el aula, resultó de gran utilidad para adaptar el diseño cuasi-experimental tradicional a la realidad del aula, en este caso, al aula de TEAB. Para ello, se siguió el ejemplo de uno de los estudios que este autor (106) describe citando a Spada (1990, p. 301-302) y Haro-Soler (2018a) resolvió desarrollar su estudio en los tres grupos de TEAB en los que se impartía esta asignatura, si bien no se partiría 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.

Podrían haberse empleado letras mayúsculas para denominar a los grupos del estudio (por ejemplo, A, B y C, como sucede en el estudio citado) o usar números consecutivos 1, 2 y 3. Sin embargo, se denominó a uno de estos tres grupos *grupo de intervención*, 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, que no tuvieron lugar en los grupos de control. Contamos para esta intervención con el consentimiento del profesor responsable de dicho grupo, que recibió formación por parte de la autora² para implementar dichas prácticas docentes. Los dos grupos restantes se denominaron *grupo de semi-control 1* y *grupo de semi-control 2*. Con la denominación adoptada se perseguía transmitir a otros investigadores que, tomando como apoyo el diseño cuasi-experimental tradicional, es posible dar un paso más allá para poder aplicarlo al entorno real en el que se produce el proceso de enseñanza-aprendizaje, el aula, superando así las limitaciones que ello conlleva. Por tanto, esta segunda fase de la investigación de Haro-Soler (2018a) constituye, al igual que ya hizo el estudio pionero de Spada en los años 1990 (1990, p. 301-302), un ejemplo real de que es posible realizar estudios cuasi-experimentales en el aula de traducción, además de resultar necesario, como subraya Bolaños-Medina (2014, p. 212), para obtener resultados rigurosos que permitan mejorar la formación.

2.2.2 Enfoque mixto y triangulación metodológica

Además del diseño cuasi-experimental de *campo* con *comparación entre grupos*, el enfoque metodológico adoptado y la triangulación resultaron esenciales para obtener resultados rigurosos e ilustrativos.

² Se trata de una sesión de aproximación teórica al concepto de creencias de autoeficacia (Haro-Soler, 2019b, p. 177-188) y del uso de la Ficha de Autorregistro (Haro-Soler, 2019a, p. 188).

En Haro-Soler (2018a) se adoptó un enfoque mixto que incluyó las siguientes técnicas:

1. Entrevistas con el profesorado

Antes del comienzo de TEAB se organizó una entrevista con cada uno de los tres profesores responsables de los tres grupos del estudio. Estas entrevistas permitieron a la autora conocer las prácticas docentes que cada profesor implementaría en la asignatura y seleccionar aquellas cuya influencia en las creencias de autoeficacia se estudiaría en el cuasi-experimento, a la luz de los resultados obtenidos en la primera fase exploratoria cualitativa de esta investigación (véase 2.1).

El guion semiestructurado de preguntas que se empleó en la moderación de las entrevistas está disponible en Haro-Soler (2018a, anexo 5). Cada entrevista duró aproximadamente una hora. El material de audio resultante, grabado previa autorización de los entrevistados, fue transcrito, reducido y analizado por la autora.

2. Observación en el aula

Aunque mediante las entrevistas previas con el profesorado se detectaron las prácticas docentes que se aplicarían en cada grupo, se consideró de rigor observar la docencia en cada uno de los tres grupos del cuasi-experimento para comprobar que no se produjeran reajustes en las prácticas implementadas que pudieran dar lugar a contradicciones en los resultados. Además, la observación de la docencia en el aula permitiría llevar un registro detallado no solo de las prácticas implementadas en cada grupo, sino también del modo concreto en el que se implementaban, dado que una misma práctica, en función de la forma en la que se implementase, podía influir de un modo u otro en las creencias de autoeficacia del estudiantado.

La autora actuó como observadora de todas las clases que se impartieron en los tres grupos (un total de 12 horas semanales

durante las 15 semanas de cuatrimestre). Para ello empleó la Ficha de Observación (Haro-Soler, 2018a, p. 111-112).

3. La encuesta

La encuesta se materializó en un cuestionario que se distribuyó entre los estudiantes al comienzo y al final de TEAB. Incluía la Escala de creencias de autoeficacia del traductor (diseñada y validada por y disponible en Haro-Soler, 2018a, p. 443-450), que permitió realizar medidas pre y pos-test de las creencias de autoeficacia del estudiantado de cada grupo y detectar similitudes y diferencias entre los grupos en cuanto al desarrollo que habían experimentado (o no) dichas creencias. Además, el cuestionario distribuido al comienzo de la asignatura incluía una serie de preguntas sociodemográficas para conocer el perfil del estudiantado (por ejemplo, asignaturas cursadas con anterioridad o experiencia laboral), y el distribuido al final de TEAB incluía preguntas destinadas a conocer la experiencia académica y laboral que los estudiantes estaban adquiriendo más allá de TEAB (de ser el caso). Ello permitió conocer variables intervinientes que podían influir en las creencias de autoeficacia de los estudiantes, dado que la experiencia directa es una de las fuentes de dichas creencias (Bandura, 1997, p. 90). El cuestionario de fin de asignatura incluía también una escala mediante la que recogimos la percepción del estudiantado sobre el tipo de influencia (positiva, negativa o nula) y la intensidad de la influencia (nada influyente, poco influyente, bastante influyente, muy influyente) que las prácticas docentes implementadas en el grupo de TEAB en el que se encontraban matriculados habían tenido en sus creencias de autoeficacia.

El cuestionario de inicio y de fin de asignatura se sometió a un proceso de validación basado en el juicio de un panel de 6 expertos en diseño de cuestionarios y formación de traductores, además de un estudio piloto con 19 estudiantes en el caso del cuestionario de inicio de asignatura y 21 en el de fin de asignatura. La Escala de creencias de autoeficacia del traductor siguió, además, otro

proceso de pilotaje paralelo con 176 estudiantes, donde mostró gran consistencia interna ($\alpha = 0,81$).

4. Grupos de discusión

Al final de TEAB se organizaron grupos de discusión para conocer la percepción del estudiantado sobre las razones por las que las prácticas docentes implementadas en su grupo de TEAB habían influido de un modo u otro en sus creencias de autoeficacia. Por ende, la información cualitativa recopilada mediante los grupos de discusión, junto con la recopilada mediante la observación en el aula, nos permitiría arrojar luz, *comprender* e interpretar los resultados cuantitativos que arrojaría nuestro cuestionario.

Resulta esencial mencionar que todos los participantes, tanto profesorado como estudiantado, firmaron un formulario de consentimiento informado tanto en la primera como en la segunda fase de esta investigación. En dicho formulario se les informó de que los resultados se usarían de forma anónima y únicamente con fines de investigación. Además, los participantes declararon en dicho formulario que participaban voluntariamente y que aceptaban que se grabara el material de audio producido en entrevistas y grupos de discusión, así como que se observara la docencia en el aula.

El flujo metodológico descrito refleja que la triangulación metodológica constituye el corazón no solo de este estudio cuasi-experimental (Fase 2), sino de la investigación en su conjunto, y resultó esencial para obtener resultados ilustrativos y rigurosos que se recogen en Haro-Soler (2018a) y en sus publicaciones posteriores.

3. Estudio cualitativo sobre el desarrollo de la identidad traductora en el estudiantado en traducción

El propósito de este segundo estudio consiste en explorar el desarrollo de la identidad traductora en los alumnos de traducción a medida que avanzan en sus programas de traducción a nivel de

pregrado en Chile. Según Singer (2021), la identidad traductora se entiende como el conjunto de conceptualizaciones, auto-percepciones y proyecciones del alumno sobre la traducción. Estas resultan de la comparación entre un núcleo de creencias en torno al saber declarativo y procedimental de la traducción y una auto-evaluación perceptual de la aplicación práctica de dicho conocimiento.

Para poder explorar el desarrollo de la identidad traductora resulta necesario examinar las percepciones de las experiencias que los alumnos viven durante su proceso formativo. En este sentido, el Análisis Interpretativo Fenomenológico (IPA) (Smith, Flowers & Larkin, 2009, p. 1) se perfila como un medio para acceder dichas percepciones y al valor que los alumnos les otorgan a lo vivido en su formación. El IPA, propuesto por Smith (2009, p. 261-271), ha sido ampliamente utilizado para estudiar la forma en que los individuos otorgan significado a sus diversas experiencias durante sus vidas y comprender los procesos psicológicos que subyacen dichas experiencias (Smith, Flowers & Larkin, 2009, p. 5). En el contexto de la formación de traductores, esta metodología permite comprender cómo los estudiantes interpretan sus vivencias durante su formación y cómo esto repercute en la manera que conceptualizan la profesión traductora y su propia subjetividad a medida que construyen su identidad traductora.

3.1 IPA: experiencia, interpretación y particularidad

El método IPA concibe la experiencia como una unidad temporal a la que se le asigna un determinado significado, o bien, una secuencia de eventos a los que se les atribuye un significado en su conjunto (Dilthey, 1976, p. 210). Las percepciones de las experiencias vividas por los alumnos responden a cómo estos las interpretan y dan sentido a las mismas en su interacción con el mundo. En este sentido, el IPA se basa en tres pilares epistemológicos: fenomenología (Husserl, 1970), hermenéutica (Porter & Robinson, 2011, p. 1-22) e idiografía (Thomae, 1999, p. 187-190).

La *fenomenología* es un enfoque filosófico que explora cómo el mundo aparece ante los individuos y la forma en que estos interactúan con los objetivos o situaciones mediante experiencias (Gallagher & Zahavi, 2012, p. 17-31; Zahavi, 2019, p. 8-15). Heidegger (1962, p. 52-86) postula que el ser humano está situado en el mundo, es decir, que lo que experimentado posee una temporalidad, intencionalidad e intersubjetividad. En otras palabras, el ejercicio de interacción con el mundo supone que los individuos experimentan un conjunto de situaciones compartidas de manera simultánea mediante las cuales estos construyen su realidad (Zahavi, 2019, p. 27). En el caso concreto de la formación de traductores, los alumnos viven una serie de experiencias durante su formación que configuran y desafían las creencias y constructos que ellos asocian a su identidad traductora emergente.

Los alumnos dan sentido a estas experiencias mediante un movimiento *hermenéutico*, vale decir, de interpretación. Esta interpretación usualmente implica una tensión entre el sentido de continuidad de sí mismo a lo largo del tiempo y lo que vive en el presente. En otras palabras, lo experimentado se interpreta en función de quién uno ha sido y es. Es aquí donde la ideografía, vale decir, el énfasis en lo particular para la generación del conocimiento, adquiere especial relevancia (Windelband, 1998, p. 12; Lundh, 2015, p. 15-17). Según Shinebourne (2011, p. 22-23), este posicionamiento permite a los investigadores reflexionar y examinar las experiencias de los individuos mediante prismas teóricos de la literatura de psicología. Es esto lo que permite en última instancia la explicación del fenómeno experimentado que, en este estudio, corresponde a la construcción de la identidad traductora en los alumnos.

3.2 El desarrollo de la identidad traductora usando IPA

El estudio de Singer (2021) comprende la participación de alumnos de los programas de Lingüística Aplicada a la Traducción (LLAT) de la Universidad de Santiago de Chile y Traducción

Inglés-Español (TIE) de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. LLAT tiene una duración de diez semestres y su estructura contempla el español como lengua A e inglés como lengua B³. Adicionalmente, el programa cuenta con dos menciones que involucran una lengua de trabajo más: portugués como lengua B o japonés como lengua C. Durante los primeros cinco semestres, los alumnos estudian dichas lenguas en profundidad, así como asignaturas propias de la lingüística. A partir del sexto semestre, los alumnos empiezan su formación con asignaturas de traducción. Por otra parte, TIE tiene un enfoque orientado en la práctica de la traducción desde su tercer semestre. Esto quiere decir que los alumnos empiezan a traducir muy tempranamente en su formación. El programa tiene una duración total de nueve semestres y contempla el español como lengua A e inglés como lengua B.

A pesar de las diferencias curriculares entre ambos programas, existen algunas similitudes a partir del séptimo semestre, particularmente la concentración de asignaturas especializadas de traducción, el trabajo de tesis y la práctica profesional. La congruencia curricular de los programas en los últimos semestres se perfiló como un posible espacio de encuentro de experiencias comunes entre los estudiantes de LLAT y TIE, tal como sugiere Smith, Flowers & Larkin (2009, p. 48-52). En consecuencia, se planteó un estudio longitudinal exploratorio para comprender el desarrollo de la identidad traductora de los alumnos de traducción en ambos programas durante los últimos dos años de su formación.

Un total de doce estudiantes, seis en cada programa (LLAT: 4 mujeres y 2 hombres | TIE: 6 mujeres), participaron voluntariamente en este estudio. Los alumnos firmaron un consentimiento informado en donde se les informó del objetivo del estudio y se les garantizó su anonimato mediante pseudónimos, así como la posibilidad de

³ La lengua A se entiende como primera lengua, mientras que la lengua B se comprende como la lengua desde y hacia la que usualmente traducen los alumnos. La lengua C, en contraste, es una lengua desde la que los alumnos traducen a las lenguas A o B, pero no hacia ella (Hurtado Albir, 1999).

retirarse en cualquier momento de la investigación. Cabe señalar que toda la documentación utilizada en este estudio fue visada y aprobada por el Comité de Ética de la University of Manchester en el marco del programa doctoral.

3.3 Diseño del estudio con IPA

El diseño del estudio tiene por objetivo explorar las narrativas de los estudiantes, entendidas como fragmentos experienciales significativos de sus vidas (Ewick & Silbey, 2003, p. 1339-1345), para entender los constructos y procesos que subyacen el desarrollo de su identidad traductora. Para esto, se realizaron entrevistas semi-estructuradas, ya que, como señala Smith & Osborn (2015, p. 25-52), son el método de recolección de datos más común el IPA debido a su flexibilidad. Dicha flexibilidad les permite a los investigadores obtener respuestas sobre aspectos particulares de su interés, mientras que también posibilita que los participantes puedan guiar la entrevista hacia sus focos de interés. Smith y Osborn (2015, p. 25-52) señalan además que las preguntas de las entrevistas deben ser neutrales (no guiada por valores), sin jerga especializada y abiertas.

Siguiendo estas recomendaciones, los participantes fueron entrevistados individualmente cuatro veces en TIE y cinco en LLAT. Esta diferencia se debe a que LLAT es un semestre más largo que TIE. La investigación involucró tres tipos de entrevistas que persiguieron objetivos diferentes a lo largo del estudio. La primera entrevista fue el anclaje, el cual tenía por objetivo ahondar en las percepciones de los alumnos en relación a su formación secundaria, sus intereses y motivaciones para haber elegido traducción, su formación durante los primeros tres años en el programa y expectativas futuras en torno a sus estudios y profesión. Las siguientes rondas intermedias de entrevistas fueron de *evaluación*, donde se hizo seguimiento de las diferentes experiencias formativas de los alumnos a lo largo del estudio para establecer el impacto de sus experiencias en el programa en su

identidad traductora, especialmente aquellas relacionadas con las asignaturas de traducción, redacción y defensa de su tesis, prácticas profesionales. La entrevista final, o de *salida*, tuvo un enfoque hermenéutico que incentivaba a los alumnos a realizar una reflexión metacognitiva sobre todo su proceso formativo. Para esto, se discutieron retroactivamente constructos mencionados en entrevistas previas, así como percepciones en cuanto a desafíos actuales y futuros en el mundo de la traducción.

Es importante señalar que, durante la conducción de este estudio, ocurrieron dos crisis macro-contextuales en Chile y el mundo. La primera corresponde al *estallido social* en octubre de 2019: una serie de manifestaciones sociales a lo largo del país en que la ciudadanía fuertemente cuestionó el modelo económico del país. Dichas manifestaciones llevaron al enfrentamiento sostenido entre civiles y fuerzas policiales que desembocaron en episodios de violencia extrema (Ansaldi & Pardo-Vergara, 2020, p. 7-10). Debido al riesgo que implicaba el tránsito hacia las universidades, los programas detuvieron la ejecución del semestre por unas semanas y, posteriormente, decidieron concluir de manera remota mediante trabajos colaborativos asincrónicos. Las manifestaciones violentas siguieron hasta enero de 2020 donde menguaron brevemente en las vacaciones de verano. En marzo 2020, las universidades reaccionaron ante la *pandemia del COVID-19*, postergando el inicio de clases hasta abril y trasladando toda la docencia a un entorno online. Por lo tanto, las narrativas de los estudiantes permiten comprender cómo estas crisis supra-contextuales impactaron en el desarrollo de su identidad traductora.

Las entrevistas se desarrollaron en español mediante Google Hangouts+. Se obtuvo un total de 37 horas y 41 minutos de grabaciones entre todas las entrevistas. Las grabaciones posteriormente fueron transcritas utilizando un enfoque naturalizado, o sea, se ajustaron a la norma escrita y que no se incluyeron detalles como pausas o risas (Bucholtz, 2000, p. 1461). Las 54 transcripciones mantuvieron la informalidad del lenguaje utilizado.

Smith, Flowers & Larkin (2015, p. 79-107) detallan tres etapas para el análisis de datos en IPA. La primera etapa consistió en la preparación de los datos, esto es, estandarizar las transcripciones para el proceso de análisis en tablas. La segunda fase corresponde al análisis de datos donde se examinaron las transcripciones utilizando las seis etapas del método IPA propuesto por Smith, Flowers & Larkin (2015, p. 79-107). Las primeras etapas se centraron en el análisis individual de cada estudiante entrevistado: se procede a la lectura y familiarización del contenido de las transcripciones para luego realizar anotaciones. Estas anotaciones pueden ser descriptivas (*qué* dijo el participante), lingüísticas (*cómo* lo dijo) y conceptuales (interpretación de lo que se dijo, usualmente en forma de preguntas). La comparación de estas anotaciones permite establecer temas iniciales o emergentes, los que luego son reanalizados para dar cuenta de los temas superiores, o sea, aquellos temas centrales bajo los que se pueden supeditar los temas emergentes y fragmentos de las entrevistas. La última etapa consiste en comparación de temas superiores entre los diferentes participantes para identificar los temas superiores que subyacen el desarrollo de la identidad traductora en un semestre determinado.

Esta etapa final de análisis a nivel superior usualmente implica la integración de una o más teorías psicológicas para examinar el fenómeno descrito por los participantes desde su experiencia situada. En el caso de este estudio, se utilizaron dos enfoques: la teoría personal de Berzonsky (1990, p. 173-180; 2011, p. 56-58) y la teoría de control de identidad de Burke & Stets (2009, p. 61-88). Adscribiéndose al enfoque integrativo para la construcción de identidad propuesto por Vignoles, Schwartz & Luyckx (2011, p. 5-13), se crearon dos modelos que ayudan a explicar los diferentes procesos psicológicos que se conjugan en el proceso de la identidad traductora. Ambos modelos se pueden encontrar en Singer (2021).

Una vez identificados los temas superiores de todas las rondas de entrevista, se procedió a la presentación de los resultados. Estos se articularon utilizando fragmentos de las narrativas de los participantes que encapsulan los temas superiores y, al concluir

el estudio, fue posible establecer la evolución de los constructos asociados la traducción, las fluctuaciones en sus creencias de autoeficacia, el grado de compromiso de los alumnos hacia su identidad traductora y la interdependencia entre la identidad traductora y de estudiante de los participantes. Los resultados de este estudio completo se pueden consultar en Singer (2021, 2022).

4. Conclusiones

Se espera que la investigación doctoral desarrollada por Haro-Soler (2018a) y aquí sintetizada pueda mostrar a otros investigadores que es posible, además de recomendable (Bolaños-Medina, 2014, p. 212), desarrollar estudios cuasi-experimentales en el aula si se desean aportar mejoras a la formación. Basta con apoyarse en el diseño cuasi-experimental tradicional y dar un paso más allá. Cabe destacar también que, pese a su carácter cuasi-experimental, se aleja del enfoque puramente cuantitativo con el que se han abordado tradicionalmente las creencias de autoeficacia y adopta un enfoque mixto con fuerte componente cualitativo que se construye sobre la triangulación metodológica, lo cual dota de rigor a dicho estudio.

Por otra parte, el estudio fenomenológico de Singer (2021) permite explorar las percepciones de los alumnos desde su particularidad, es decir, desde cómo ellos experimentan su proceso formativo. El análisis de narrativas con IPA permite la integración de diferentes enfoques psicológicos para comprender el desarrollo de la identidad traductora, abriendo la puerta un diálogo interdisciplinario que nos acerca a una mejor comprensión de cómo los alumnos experimentan sus vidas como estudiantes de traducción.

Referencias

- Albin, Joanna. “Competencia y autoeficacia: Estudio de los factores afectivos en el traductor”. *Hikma*, 11, p. 9-33, 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.21071/hikma.v11i.5242>
- Alcalde, Elena. *Caracterización y contextualización de la traducción financiera: estudio empírico-descriptivo de la situación académica y profesional en España*. 2014. 407 f. Tesis (Doctorado en Lenguas, Textos y Contextos) – Universidad de Granada, Granada, España, 2014.
- Ansaldi, Octavio & Pardo-Vergara, María. “What Constitution? On Chile’s Constitutional Awakening”. *Law and Critique*, 31(7), p. 7-39, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10978-020-09260-0>
- Atkinson, David P. “Developing Psychological Skill for the Global Language Industry: An Exploration of Approaches to Translator and Interpreter Training”. *Translation Spaces*, 3(1), p. 1-24, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1075/ts.3.01atk>
- Atkinson, David P. & Crezee, Ineke. H. M. “Improving Psychological Skill in Trainee Interpreters”. *International Journal of Interpreter Education*, 6(1), p. 3-18, 2014.
- Bandura, Albert. “Guide for Constructing Self-efficacy Scales”. In: Pajares, Frank. & Urdan, Tim (Eds.). *Self-efficacy Beliefs of Adolescents*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2006. p. 307-337.
- Bandura, Albert. *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. Nueva York: Freeman, 1997.
- Bandura, Albert. *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986.
- Berzonsky, Michael D. “A Social-Cognitive Perspective on Identity Construction”. In: Schwartz, Seth J.; Luyckx, Koen & Vignoles, Vivian L. (Eds.). *Handbook of Identity Theory and Research*. London: Springer, 2011. p. 55-76.

Berzonsky, Michael D. "Self-construction over the Life Span: A Process Perspective on Identity Formation". In: Neimeyer, G. J. & Neimeyer, R. A. (Eds.). *Advances in Personal Construct Psychology*. London: JAI Press, 1990. p. 155-186.

Bolaños-Medina, Alicia. "La investigación de las diferencias individuales en traductología cognitiva". *TRANS*, 18, p. 199-214, 2014. DOI: <https://doi.org/10.24310/TRANS.2014.v0i18.3253>

Bolaños-Medina, Alicia. "Translation Psychology within the Framework of Translator Studies: New Research Perspectives and Pedagogical Implications". In: Martín de León, Celia. & González-Ruiz, Víctor (Eds.). *From the Lab to the Classroom and Back Again. Perspectives on Translation and Interpreting Training*. Fráncfort: Peter Lang, 2016. p. 59-100.

Bucholtz, Mary. "The politics of transcription". *Journal of Pragmatics*, 32(10), p. 1439-1465, 2000. DOI: [http://dx.doi.org/10.1016/S0378-2166\(99\)00094-6](http://dx.doi.org/10.1016/S0378-2166(99)00094-6)

Burke, Peter J. & Stets Jan E. *Identity theory*. Oxford: Oxford University Press, 2009.

Calvo, Elisa; Jiménez, Nieves; Mendoza, Inma; Morón-Martín, Marián; Ponce-Márquez, Nuria & Enríquez, Mercedes. "El trabajo colaborativo en la clase de traducción: un caso práctico". *Revista upo Innova*, 1(1), p. 86-106, 2012.

Dilthey, Wilhelm. *Selected Writings*. Editado y traducido por H. P. Rickman. Cambridge: Cambridge University Press, 1976.

Ewick, Patricia & Silbey, Susan. "Narrating social structure: Stories of resistance to legal authority". *American Journal of Sociology*, 108(6), p. 1328-1372, 2003. DOI: <http://dx.doi.org/10.1086/378035>

Gallagher, Shaun & Zahavi, Dan. *The Phenomenological Mind*. Oxon: Routledge, 2012.

Glackin, Melissa & Hohenstein, Jill. "Teachers' Self-efficacy: Progressing Qualitative Analysis". *International Journal of Research and Method in Education*, 41(3), p. 271-290, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1080/1743727X.2017.1295940>

Haro-Soler, María del Mar. “¿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), p. 50-74, 2017a. DOI: <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.11.567>

Haro-Soler, María del Mar. “How Can Translator Teachers Care for their Students? A Case Study on Verbal Persuasion and Translation Students’ Self-efficacy Beliefs”. *New Voices in Translation Studies*, 24, p. 46-71, 2021.

Haro-Soler, María del Mar. “La Ficha de Autorregistro en el aula de traducción: pensamiento autorreferente, autorregulación del aprendizaje y creencias de autoeficacia del estudiantado”. In: López, Vicente; Sánchez, Pilar & Botella, Ana. (Eds.). *Contenidos universitarios innovadores*. Barcelona: Gedisa, 2019a. p. 177-188.

Haro-Soler, María del Mar. *Las creencias de autoeficacia del estudiantado de traducción: una radiografía de su desarrollo*. 2018. 474 f. Tesis (Doctorado en Lenguas, Textos y Contextos) – Universidad de Granada, Granada, España, 2018a.

Haro-Soler, María del Mar. “Self-confidence and its Role in Translator Training: The Students’ Perspective”. In: Lacruz, Isabel & Jääskeläinen, Riitta (Eds.). *Innovation and Expansion in Translation Process Research*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins, 2018b. (ATA Series). p. 131-160.

Haro-Soler, María del Mar. “Sesión de aproximación teórica a las creencias de autoeficacia en el aula de traducción: *caring teaching* y empatía”. In: Navas, Daniel, Medina, María Begoña & Fernández, Mónica (Eds.). *El reto del EEES y su actualidad*. Barcelona: Gedisa, 2019b. p. 177-188.

Haro-Soler, María del Mar. “Teaching Practices and Translation Students’ Self-Efficacy: A Qualitative Study of Teachers’ Perceptions”. *Current Trends in Translation Teaching and Learning E*, 4, p. 198-228, 2017b.

Heidegger, Martin. *Being and time*. Traducido por John MacQuarrie & Edward Robinson. Oxford: Blackwell, 1962.

Hubscher-Davidson, Séverine. “Meeting Students’ Expectations on Undergraduate Translation Programmes”. *The Translation Journal*, 11(1), 2007. Disponible en: <https://translationjournal.net/journal/39edu.htm>. Visitado el 13 de julio de 2021.

Hubscher-Davidson, Séverine. *Translation and Emotion: A Psychological Perspective*. Londres/Nueva York: Routledge, 2018.

Huertas Barros, E. & Vine, J. “Constructing Standards in Communities: Tutors’ and Students’ Perceptions of Assessment Practices on an MA Translation Course”. In: Huertas Barros, Elsa; Vandepitte, Sonia & Iglesias-Fernández, Emilia (Eds.). *Quality Assurance and Assessment Practices in Translation and Interpreting*. Hershey, PA: IGI Global, 2019. (Advances in Linguistics and Communication Studies Series). p. 245-269.

Husserl, Edmund. *The Crisis of European Sciences and Transcendental Phenomenology: An Introduction to Phenomenology*. Traducido por David Carr. Evanston, IL: Northwestern University Press, 1970.

Jääskeläinen, Riitta. “Translation Psychology”. In: Gambier, Yves & van Doorslaer, Luc. (Eds.). *Handbook of Translation Studies*. v. 3. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins, 2012. p. 191-197.

Krueger, Richard A. & Casey, Mary Anne. *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*. Los Ángeles, CA: Sage, 2015.

Le Poder, Marie-Evelyne. “Introducción a la traducción jurídica”. In: Cifuentes Honrubia, Jose Luis; Gómez González-Jover, Adelina; Lillo, Antonio & Yus Ramos, Francisco (Eds.). *Los caminos de la lengua: Estudios en homenaje a Enrique Alcaraz Varó*. Alicante: Universidad de Alicante, 2010. p. 177-188.

Li, Defeng; Zhang, Chunling & He, Yuanjian. “Project-based learning in teaching translation: Students’ perceptions”. *The Interpreter and Translator Trainer*, 9(1), p. 1-19, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1080/1750399X.2015.1010357>

Lorenzo, Maria Pilar. “¿Es posible la traducción inversa? Resultados de un experimento sobre traducción profesional a una lengua extranjera”. *Copenhagen Studies in Language*, 27, p. 85-124, 2002.

Lundh, Lars-Gunnar. "The person as a focus for research. The contributions of Windelband, Stern, Allport, Lamiell, and Magnusson". *Journal for Person-Oriented Research*, 1(1-2), p. 15-33, 2015. DOI: <https://doi.org/10.17505/jpor.2015.03>

Massey, Gary; Kiraly, Don & Ehrensberger-Dow, Maureen. "Training translator trainers: An introduction". *The Interpreter and Translator Trainer*, 13(3), p. 211-215, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/1750399X.2019.1647821>

McKimm, Judy. "Giving effective feedback". *British Journal of Hospital Medicine*, 70(3), p. 158-161, 2009. DOI: <https://doi.org/10.12968/hmed.2009.70.3.40570>

Nunan, David. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

Porter, Stanley E. & Robinson, Jason C. *Hermeneutics: An Introduction to Interpretative Theory*. Grand Rapids, MI: William B. Eerdmans Publishing Company, 2011.

Presas, Marisa. "Los componentes de la competencia pretraductora en el marco del diseño curricular". In: García Izquierdo, Isabel & Verdegal, Joan Manuel (Eds.). *Estudios de Traducción: Un reto didáctico*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I, 1998. p. 131-134.

Shinebourne, Pnina. "The theoretical underpinnings of Interpretative Phenomenological Analysis (IPA)". *Existential Analysis*, 22(1), p. 16-33, 2011.

Singer, Néstor. *The Development of Translator Identity: An Interpretative Phenomenological Study of Chilean Translation Students' Experiences amid Local and Global Crises*. 2021. 269 f. Thesis (Ph.D. in Philosophy) – The University of Manchester, School of Arts, Languages and Cultures, Manchester, UK, 2021.

Singer, Néstor. "How Committed Are You to Becoming a Translator? Defining Translator Identity Statuses". *The Translator and Interpreter Trainer*, 16(2), p. 141-157, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1080/1750399X.2021.1968158>

Smith, Jonathan A. & Osborn, Mike. "Interpretative Phenomenological Analysis". In: Smith, Jonathan A. (Eds.). *Qualitative Psychology: A Practical Guide to Research Methods*. London: Sage, 2015. p. 25-52.

Smith, Jonathan A.; Flowers, Paul & Larkin, Michael. *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research*. London: Sage, 2009.

Spada, N. "Observing classroom behaviors and learning outcomes in different second language programmes". In: Richards, Jack & Nunan, David. (Eds.). *Second Language Teacher Education*. Nueva York: Cambridge University Press, 1990.

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

Svahn, Elin. "Fantastic translator role models and where to find them. A longitudinal perspective on translation students' possible selves and role model development". *Transletters. International Journal of Translation and Interpreting*, 4, p. 299-322, 2020. DOI: <http://orcid.org/0000-0002-5093-5598>

Thomae, Hans. "The nomothetic-idiographic issue: some roots and recent trends". *International Journal of Group Tensions*, 28(1), p. 187-215, 1999. DOI: <https://doi.org/10.1023/A%3A1021891506378>

Tsai, Shu-Chiao. "Chinese students' perceptions of using Google Translate as a translanguaging CALL tool in EFL writing". *Computer Assisted Language Learning*, 35(5-6), p. 1250-1272, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1799412>

Vignoles, Vivian L.; Schwartz, Seth J. & Luyckx, Koen. "Introduction: Toward an Integrative View of Identity". In: Schwartz, Seth J.; Luyckx, Koen & Vignoles, Vivian L. (Eds.). *Handbook of Identity Theory and Research*. London: Springer, 2011. p. 1-27.

Way, Catherine. "Bringing Professional Practices into Translation Classrooms". In: Kemble, Ian (Ed.). *The Changing Face of Translation*. Portsmouth: University of Portsmouth, 2009. p. 131-142.

Windelband, W. "History and natural science". Traducido por James T. Lamiell. *Theory & Psychology*, 8(1), p. 5-22, 1998. DOI: <https://doi.org/10.1177/0959354398081001>

Winlow, Heather; Simm, David; Marvell, Alan & Schaaf, Rebecca. "Using Focus Group Research to Support Teaching and Learning". *Journal of Geography in Higher Education*, 37(2), p. 292-303, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1080/03098265.2012.696595>

Wyatt, Mark. "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), p. 166-189, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1080/1743727X.2012.742050>

Zahavi, Dan. *Phenomenology. The Basics*. New York: Routledge, 2019.

Recebido em: 15/05/2022

Aceito em: 22/08/2022

Publicado em outubro de 2022

María del Mar Haro-Soler. Granada, Granada, Espanha. E-mail: mmarharosoler@ugr.es. <https://orcid.org/0000-0001-8467-8932>.

Néstor Singer. Santiago, Santiago, Chile. E-mail: nestor.singer@usach.cl. <http://orcid.org/0000-0001-7772-9906>.