

# CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN

En esta sección introductoria guiaremos al lector a través de esta publicación para ofrecerle una visión global de la investigación que descubrirá en las páginas que siguen. En primer lugar, delimitaremos el objeto de estudio y justificaremos la necesidad de abordarlo. A continuación, presentaremos los objetivos generales y específicos que perseguimos, así como el enfoque metodológico que adoptamos para alcanzarlos. Posteriormente, describiremos de forma general la estructura en torno a que se construye este trabajo, derivado de la tesis doctoral que la autora completó en 2018. Cerraremos finalmente este apartado introductorio realizando una serie de apuntes sobre las normas ortotipográficas que seguimos en este trabajo.

## 1.1. Objeto de estudio y justificación

La investigación que aquí se presenta se enmarca dentro del ámbito de la didáctica de la traducción y tiene por objeto, como su título indica, las creencias de autoeficacia del estudiantado. El concepto de creencias de autoeficacia fue introducido por Bandura (1977) en el campo de la psicología para hacer referencia a “los juicios de cada individuo sobre sus capacidades, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado” (Bandura 1987: 416). Este autor subraya, además, que este juicio se refiere a la tarea o actividad específica que el individuo desea desarrollar (Bandura 2006: 307), en nuestro caso, la traducción. Nos encontramos, por tanto, ante una *autopercepción* de las propias *capacidades* para llevar a cabo una *tarea particular* o, dicho de otro modo, a la confianza que un individuo posee en sus capacidades para desempeñar las actividades que trata de realizar (Blanco *et al.* 2011: 3). Si aplicamos esta definición a los estudios de traducción, las creencias de autoeficacia para traducir representan la confianza de un traductor o estudiante de Traducción<sup>1</sup> en su capacidad para traducir.

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

---

<sup>1</sup> Véase 1.5, sobre notas ortotipográficas.

Aunque las creencias de autoeficacia han sido objeto de estudio en un gran abanico de ámbitos (Pajares 1996: 545; Bong 2002: 133; Torre 2007: 85-86), entre los que destaca el educativo (Pajares 1996: 545), han permanecido relegadas a un segundo plano en la formación de traductores, tal y como reconocen Atkinson y Crezee (2014: 5). Ello puede deberse a la dificultad que supone plasmar en objetivos didácticos competencias relacionadas con la psicología del traductor (Presas 1998: 134; Way 2009: 130-132, 2014: 143), si bien la escasa atención que se ha prestado a las creencias de autoeficacia del estudiantado de Traducción contrasta con los efectos que esta percepción puede traer consigo. Según la Teoría Social Cognitiva de Bandura (1986, 1987, 1997), las creencias de autoeficacia pueden repercutir en el proceso de toma de decisiones, en el establecimiento de objetivos, en la motivación, en el esfuerzo y la persistencia que se dedican en el desempeño de la tarea, así como en el control de estados emocionales que, como la ansiedad, dificultarían la resolución de problemas. Además, diversos estudios desarrollados en el campo de la traducción parecen indicar que las creencias de autoeficacia del traductor correlacionan positivamente con variables relacionadas con el éxito profesional (como los ingresos percibidos) (Atkinson 2012, 2014) o con la tolerancia a la ambigüedad (Bolaños-Medina 2014b, 2015).

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

## 1.2. Objetivos de investigación

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

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

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

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

#### I. Revisión de antecedentes:

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

#### II. Estudio empírico:

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

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

---

<sup>2</sup> En adelante, Grado en TI de la UGR.

<sup>3</sup> A la que nos referiremos como TEAB.

### 1.3. Metodología

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

La primera fase constituye una investigación de tipo exploratorio con la que comenzamos a aproximarnos a nuestro objeto de estudio (las creencias de autoeficacia del estudiantado) desde la perspectiva de los dos colectivos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Si seguimos la propuesta de clasificación paradigmática que presenta Grotjahn (1987: 59-60), podemos ubicar el estudio desarrollado en esta primera fase empírica de nuestra investigación en el paradigma 1 (exploratorio-interpretativo, con datos cualitativos), en tanto que cuenta con un diseño no experimental y arroja datos de tipo cualitativo que se recopilaban mediante la técnica del grupo de discusión. Dichos datos se analizaron siguiendo un enfoque interpretativo en el que no recurrimos a la estadística. En el diseño y aplicación de los grupos de discusión que se celebraron en esta primera fase de nuestro estudio empírico resultaron clave las obras de autores como Krueger (1991), Callejo (2001), Ibáñez (2005), Mayorga y Tójar (2004), Suárez (2005) o Krueger y Casey (2015), que establecen las prescripciones metodológicas que deben guiar la puesta en práctica de esta técnica.

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

En primer lugar, realizamos entrevistas semi-estructuradas al profesorado responsable de cada uno de los tres grupos de nuestro estudio con anterioridad al comienzo de la asignatura en la que lo desarrollaríamos. Estas entrevistas nos permitieron identificar prácticas, de entre las que implementaría cada profesor en el grupo del que era responsable, que podían repercutir en las creencias de autoeficacia de los estudiantes habida cuenta de la literatura revisada en la primera parte de este trabajo y de los resultados que arrojó la primera fase de nuestro estudio empírico. Estas prácticas y su influencia en las creencias de autoeficacia de los estudiantes de cada grupo se convirtieron, por tanto, en

objeto de nuestro estudio. Aunque estas entrevistas previas nos permitieron detectar las prácticas cuya influencia en las creencias de autoeficacia estudiaríamos, resultaba conveniente llevar un registro del modo concreto en el que dichas prácticas se implementaban en el aula, así como comprobar que no se habían producido cambios con respecto a la información recopilada mediante las entrevistas previas. Para ello, la investigadora observó todas las clases de los tres grupos de la asignatura citada, empleando la llamada Ficha de Observación, que diseñamos *ad hoc* para nuestro estudio.

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

Por último, tras el final de la asignatura en la que desarrollamos nuestro estudio organizamos grupos de discusión en cada uno de los tres grupos implicados en nuestro cuasi-experimento. La información cualitativa recopilada mediante las sesiones grupales celebradas nos permitió comprender e interpretar los resultados eminentemente cuantitativos que arrojó nuestro cuestionario.

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

En cuanto al posicionamiento paradigmático que adoptamos en la segunda fase de nuestro estudio empírico, el estudio cuasi-experimental que desarrollamos se enmarca, siguiendo la clasificación de paradigmas que propone Grotjahn (1987: 59-60), en dos paradigmas principales: el paradigma 3 (experimental-interpretativo, con datos cualitativos) y el paradigma 8 (experimental-interpretativo, con datos cuantitativos). Es cierto que, teniendo en cuenta que recurrimos a la estadística para el análisis de los datos que arrojó nuestro cuestionario, podemos ubicar también nuestro estudio cuasi-experimental en los paradigmas 2 (diseño cuasi-experimental con datos cuantitativos y análisis estadístico) y 4 (diseño cuasi-experimental con datos cualitativos y análisis estadístico). Sin embargo, estimamos pertinente aclarar

que la estadística, y más concretamente la estadística descriptiva, es el medio que empleamos para analizar y presentar los resultados obtenidos, si bien será el enfoque interpretativo el que guíe nuestro análisis. Como indica Calvo (2009: 329), nuestro estudio “no pretende por tanto establecer la incidencia estadística y generalizable de las variables sondeadas, sino más bien *detectar, cartografiar e interpretar* [énfasis nuestro] posibles causas y explicaciones de ciertas realidades”.

## 1.4. Estructura del trabajo

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

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

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

en los que desarrollamos nuestro estudio a la luz de las prácticas implementadas en uno o varios de ellos.

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

Finalmente, en el capítulo 11 se recogen las conclusiones finales alcanzadas para cada objetivo establecido, así como posibles futuras líneas de investigación. Este capítulo irá seguido de las referencias bibliográficas citadas y los anexos.

En cuanto a los anexos, para evitar que la extensión de este trabajo fuese aún mayor de la que ya presenta, decidimos incluir únicamente los ocho anexos principales que se recogen en el índice. Entre ellos se encuentran el cuestionario (de inicio y de fin de asignatura) que empleamos en la segunda fase de nuestro estudio, las categorías y códigos utilizados para reducir la información recopilada mediante los grupos de discusión, y los instrumentos de toma de consciencia de las propias capacidades y de autorregistro del rendimiento empleados. En el caso de que el lector desee consultar otra información adicional, como las transcripciones de los grupos de discusión o las fichas en las que se recogió la información recopilada mediante la observación en el aula, puede ponerse en contacto con la autora, quien le facilitará la documentación que se precise.

## 1.5. Notas ortotipográficas

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

En cuanto a la escritura de las cifras, seguiremos las recomendaciones de la Fundación del Español Urgente (Fundéu, <http://www.fundeu.es>), que subraya la importancia de tomar una decisión que sea consistente, dejando a un lado la antigua regla de que hasta cierto número las cifras debían escribirse con letra. Inspirados por las recomendaciones del *Diccionario panhispánico de dudas*, nuestra decisión ha consistido en expresar en cifras los porcentajes que se incluyan en el texto de la presente investigación, todas las cifras que formen parte de una tabla o un gráfico, los valores que formen parte de una escala (opciones de respuesta o valores de una rúbrica), así como cualquier otra cifra que incluya decimales. Escribiremos también en cifra las frecuencias que arroje nuestro cuestionario, mientras que escribiremos con letra el resto de cifras, especialmente cuando se refieren a la frecuencia de participantes en grupos de discusión que presentan una misma opinión.

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

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

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

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

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