

MUTATIS  
MUTANDIS

Mutatis Mutandis. Revista Latinoamericana de Traducción  
ISSN: 2011-799X  
Universidad de Antioquia

Haro-Soler, María del Mar  
La colaboración entre futuros traductores: su impacto en las creencias de autoeficacia para traducir<sup>1</sup> \*  
Mutatis Mutandis. Revista Latinoamericana de Traducción,  
vol. 12, núm. 2, 2019, Julio-Diciembre, pp. 330-356  
Universidad de Antioquia

DOI: <https://doi.org/10.27533/udea.mut.v12n2a01>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=499272686001>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEV  
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc  
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso  
abierto

## La colaboración entre futuros traductores: su impacto en las creencias de autoeficacia para traducir<sup>1</sup>

María del Mar Haro-Soler

[mmarharosoler@ugr.es](mailto:mmarharosoler@ugr.es)

Departamento de Traducción e Interpretación, Universidad de Granada, España

### Resumen

Se presenta un estudio longitudinal de investigación-acción, cuyo objetivo general es identificar modos de desarrollar creencias de autoeficacia realistas por parte de los traductores en formación, lo que contribuirá a superar la dificultad que supone plasmar en objetivos didácticos las autopercepciones del traductor. El presente estudio persigue: a) analizar la influencia del trabajo colaborativo en las creencias de autoeficacia (confianza) de los estudiantes, y b) analizar las razones de esta influencia (ya sea positiva, negativa o nula). Para lograrlo, adoptamos un enfoque metodológico mixto basado en técnicas cualitativas, como la entrevista, el grupo de discusión y la observación en el aula; y cuantitativas, como la encuesta. Esta se materializó en un cuestionario que incluía la Escala de creencias de autoeficacia del traductor (Haro-Soler, 2018a), que los estudiantes completaron al comienzo y al final de la asignatura cuatrimestral en la que desarrollamos este estudio. Los resultados indican que el trabajo colaborativo favorece las creencias de autoeficacia para traducir, en general, y para tomar decisiones de traducción y trabajar con otros agentes en el proceso traductor, en particular.

**Palabras clave:** trabajo colaborativo, creencias de autoeficacia, formación de traductores, enfoque metodológico mixto, investigación-acción.

### Collaboration between translation trainees: its impact on students' self-efficacy beliefs

#### Abstract

This longitudinal action-research study mainly intends to identify feasible ways to develop realistic self-efficacy beliefs among students enrolled in translator education programmes. This study will thus contribute to overcome the difficulty in establishing didactic objectives for the development of this and other forms of translators' self-perceptions. This study aims specifically at a) analysing the impact that collaboratively addressing translation projects can have on students' self-efficacy beliefs (or their confidence as translators), and b) analysing the reasons for this influence or the lack of it. To achieve these aims, a mixed-method approach was adopted, based on qualitative research techniques, namely, interview, focus group and classroom observation, as well as the quantitative technique of the survey. The survey materialised in a questionnaire including

<sup>1</sup> La investigación aquí presentada forma parte de la tesis doctoral que la autora (Haro-Soler, 2018a) desarrolló en el seno del grupo de investigación AVANTI en la Universidad de Granada, para lo cual recibió financiación por parte del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte español.

the Translator's Self-efficacy Beliefs Scale (Haro-Soler, 2018a), which the participant students completed at the beginning and end of the semester-long course that was the object of this study. Results show that effective collaborative work favours students' self-efficacy beliefs to translate, in general, and to make decisions and work with other agents involved in the translation process, in particular.

**Keywords:** collaborative work, self-efficacy beliefs, translator education, mixed methods approach, action research.

## La colaboración entre futuros traductores : son influence sur les croyances d'auto-efficacité des étudiants

### Résumé

Cette étude longitudinale est un exemple de recherche-action visant à identifier des moyens pour développer de croyances réalistes d'auto-efficacité des étudiants de traduction. Cela permettra de commencer à surmonter la difficulté de traduire en objectifs didactiques les croyances d'auto-efficacité, parmi d'autres perceptions du traducteur. Plus spécifiquement, cette étude vise à a) analyser l'influence que le travail collaboratif peut avoir sur les croyances d'auto-efficacité des étudiants (c'est à dire, sur leur confiance comme traducteurs), et b) analyser les raisons de cette influence ou de son absence. Nous avons adopté une approche méthodologique mixte basée sur des techniques qualitatives, telles que l'interview, le groupe de discussion ainsi que l'observation en classe ; et quantitatives, au travers d'une enquête matérialisée dans un questionnaire incluant l'Échelle des croyances d'auto-efficacité du traducteur (Haro-Soler, 2018a) que les étudiants devaient remplir au début et à la fin du cours dans lequel l'étude a été menée. Les résultats indiquent que la collaboration entre les étudiants favorise leurs croyances d'auto-efficacité pour traduire, pour prendre des décisions de traduction et pour travailler avec d'autres agents pendant le processus de traduction.

**Mots-clés:** travail collaboratif, croyances d'auto-efficacité, formation des traducteurs, approche méthodologique mixte, recherche-action.

## 1. Introducción

En la actualidad, tal y como reconocen Calvo, Jiménez, Mendoza, Morón y Ponce-Márquez, el trabajo en equipo “es una de las formas de trabajo más demandadas en el mundo de la traducción” (2012, p. 86). No resulta por tanto sorprendente que diversos modelos competenciales incluyan la capacidad para trabajar en equipo con otros agentes implicados en el proceso traductor como una de las competencias que todo profesional de la traducción debe poseer (EMT, 2009, 2017; Kelly, 1999, 2002, 2005, 2007; Kiraly, 2006; Risku, Dickinson y Pircher, 2010). En esta misma línea, el proyecto *Tuning*, destinado a la mejora de la educación superior tanto en Latinoamérica (donde recibió la denominación de Alfa Tuning), como en Europa (donde dio lugar al Espacio Europeo de Educación Superior), incorpora la capacidad de trabajo en equipo como una competencia genérica que todo profesional debe dominar, independientemente del área en la que desempeñe su actividad (González y Wagenaar, 2003; Beneitone, Esquetini, González, Marty, Siufi y Wagenaar, 2007). Asimismo, Barkley, Major y Cross exponen que la mayoría de los “empresarios consideran que la disposición y la preparación para participar en un trabajo en equipo productivo es un requisito para tener éxito” (2012, p. 9).

Dada la relevancia del trabajo en equipo en el mundo profesional y, más particularmente, en el mercado laboral de la traducción, coincidimos con Huertas (2011, 2013) en señalar que resulta esencial introducir el trabajo colaborativo en la formación de traductores. Este ha de entenderse como una metodología de enseñanza-aprendizaje que implica la compleción de una tarea de forma conjunta entre los distintos miembros del equipo, y que persigue un doble objetivo de aprendizaje: la construcción conjunta del significado por parte del equipo y

la asimilación de conocimientos por parte de cada individuo (Kiraly, 2000).

Desde que Kiraly (2000) introdujo en la formación de traductores el enfoque de enseñanza-aprendizaje conocido como socioconstructivismo, donde el trabajo colaborativo ocupa una posición central, en el ámbito de la didáctica de la traducción se han sucedido estudios que abordan distintos aspectos del trabajo colaborativo. De este modo, encontramos, entre otros, estudios de caso que describen la implementación de esta metodología para la compleción de proyectos de traducción auténticos (Kiraly, 2000, 2005, 2013; Cnyrim, 2016), estudios que exploran la percepción de los estudiantes sobre el trabajo colaborativo en la formación en traducción (Calvo *et al.*, 2012; Huertas, 2011, 2013; Martínez y Llorens, 2012) e investigaciones centradas en el trabajo colaborativo en entornos virtuales (Alcina-Caudet, 2002; Kiraly *et al.*, 2016; Olvera-Lobo, 2009). Asimismo, se han desarrollado proyectos en los que el trabajo colaborativo se produce no solo entre estudiantes de traducción, sino también entre estos y estudiantes de otras titulaciones (Way, 2016) y estudios en los que el trabajo colaborativo se aplica para favorecer el desarrollo de las capacidades de los estudiantes como investigadores en traducción (Haro-Soler y Kiraly, 2019).

El estudio que aquí se presenta resulta innovador en la medida en que aborda el trabajo colaborativo desde una perspectiva diferente. Concretamente, persigue analizar el impacto que la traducción en colaboración puede tener en las creencias de autoeficacia del estudiante de traducción o, dicho de otro modo, en la confianza que poseen en su capacidad para traducir (Haro-Soler, 2017b). Para comprender este propósito, es importante exponer que, si bien las creencias de autoeficacia han llamado la atención de los investigadores en traducción

en los últimos años (Albin, 2012; Haro-Soler, 2017a, Muñoz, 2014; entre otros), resulta conveniente continuar avanzando en su estudio, especialmente desde el punto de vista de la formación de traductores, donde el tema ha recibido escasa atención (Atkinson y Crezee, 2014). Esta atención limitada no solo ha sido identificada por el colectivo de investigadores/profesorado, sino también por el estudiantado (Haro-Soler, 2018b) y contrasta con los beneficios que las creencias de autoeficacia pueden traer consigo para el estudiantado. Más específicamente, de acuerdo con la teoría social cognitiva de Bandura (1986, 1987, 1997), donde ocupan una posición central, las creencias de autoeficacia favorecen la toma de decisiones, el esfuerzo y la persistencia en el desempeño de la tarea, la motivación, así como el control de estados emocionales que, como el estrés, podrían dificultar la utilización efectiva de los recursos de los que se dispone y la resolución de los problemas que la tarea demande. Además, los estudios desarrollados por Atkinson (2012, 2014) indican que las creencias de autoeficacia tienen una correlación positiva con medidas del éxito profesional del traductor, como los ingresos percibidos o el grado de satisfacción laboral, mientras Bolaños-Medina (2014, 2015) apunta que las creencias de autoeficacia se correlacionan positivamente con la tolerancia a la ambigüedad<sup>2</sup>.

---

2 De acuerdo Bolaños (2015) y con Fraser (1995), que ya en la década de los años 1990 se centró en la tolerancia a la ambigüedad, este constructo es un factor cognitivo que, de no estar presente, puede influir negativamente en la toma de decisiones y en la resolución de problemas durante el proceso de traducción, así como en el uso que los traductores hacen del diccionario bilingüe. Dado que la tolerancia a la ambigüedad no es el objeto de nuestro estudio y con el fin de poder respetar las limitaciones de espacio aplicables, remitimos al lector al estudio de Bolaños (2015) si desea profundizar en las investigaciones que se han llevado a cabo recientemente sobre este constructo.

La escasa atención que se ha prestado a las creencias de autoeficacia en la formación de traductores parece guardar relación con la dificultad que supone establecer objetivos didácticos para lograr su desarrollo (Presas, 1998; Way, 2009). De ahí la necesidad que señalan diversos autores (Atkinson y Crezee, 2014; Fraser, 2000; Haro-Soler, 2017b; Way, 2009) de identificar enfoques pedagógicos, metodologías de enseñanza-aprendizaje y prácticas docentes que permitan superar esta dificultad e incorporar a la formación de traductores el desarrollo explícito y estructurado de creencias de autoeficacia realistas por parte del estudiantado. Dado que, como se ha explicado anteriormente, el trabajo colaborativo constituye una metodología de enseñanza-aprendizaje cada vez más presente en la formación de traductores (Huertas, 2011), consideramos de interés estudiar su impacto en las creencias de autoeficacia del estudiantado. Este estudio constituye, por tanto, un ejemplo de investigación acción, ya que surge como consecuencia de una situación particular identificada en el contexto educativo (en este caso, la necesidad de contemplar las creencias de autoeficacia del estudiantado en la formación en traducción) y persigue encontrar posibles soluciones para dicha situación (Nunan, 2007).

En el apartado que sigue profundizaremos en el concepto de creencias de autoeficacia, especialmente en las fuentes a partir de las que puede generarse. Posteriormente, describiremos los requisitos que debe cumplir el trabajo colaborativo para considerarse eficaz (apartado 3) y expondremos el enfoque metodológico mixto que seguimos en nuestro estudio (apartado 4). Finalmente, presentaremos los resultados obtenidos por medio de cada una de las técnicas de investigación aplicadas (apartado 5) y expondremos las principales conclusiones del estudio.

## 2. ¿Qué son y cómo pueden generarse las creencias de autoeficacia?

Las creencias de autoeficacia constituyen el corazón de la teoría social cognitiva, donde representan “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, p. 416). Bandura (2006) especifica, además, que las creencias de autoeficacia se construyen en función de una tarea o actividad particular. Por tanto, las creencias de autoeficacia constituyen una *autopercepción* de las propias *capacidades* para completar con éxito una *tarea particular* o, dicho de otro modo, “la confianza que tiene una persona de que posee la capacidad para hacer las actividades que trata de hacer” (Blanco, Martínez, Zueck y Gastélum, 2011, p. 3), en nuestro caso, la traducción.

De acuerdo con las definiciones anteriores podemos distinguir dos componentes de las

creencias de autoeficacia (del traductor): a) las capacidades para desempeñar una tarea concreta y b) la percepción de dichas capacidades (o la confianza en ellas) (Haro-Soler, 2018a), como se ilustra en la Figura 1.

Llegados a este punto, resulta conveniente distinguir las creencias de autoeficacia de otras autopercepciones con las que suele confundirse (Prieto, 2007), como la autoconfianza, la autoestima y el autoconcepto. La Figura 2 representa las relaciones jerárquicas y los límites que permiten diferenciar dichas autopercepciones.

La autoconfianza representa, al igual que las creencias de autoeficacia, una autopercepción sobre las propias capacidades. Sin embargo, se trata de una autopercepción más general que no se construye en función de tareas concretas. En palabras de Schunk y DiBenedetto (2016, p. 40), la autoconfianza constituye “a general capability self-belief that often fails to

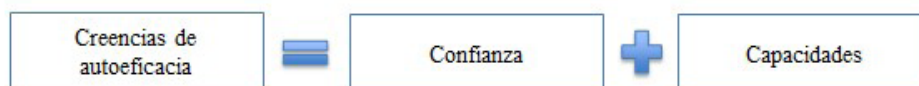


Figura 1. Componentes de las creencias de autoeficacia (adaptado de Haro-Soler, 2018a).

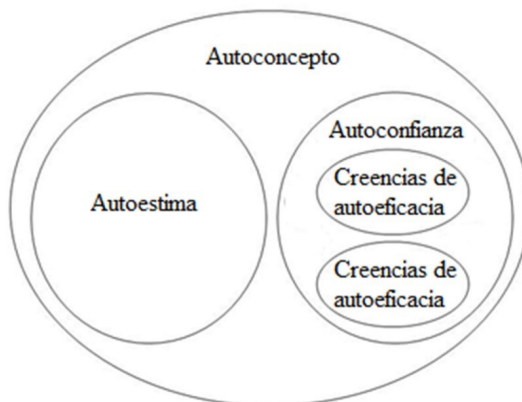


Figura 2. Autopercepciones (adaptado de Haro-Soler, 2018a).



specify the object of the belief”.<sup>3</sup> Como expone Schunk (1991), la diferencia señalada entre las creencias de autoeficacia y la autoconfianza implica que, en una red conceptual organizada en torno a relaciones jerárquicas, la autoconfianza ocupa una posición superior a las creencias de autoeficacia, tal y como refleja la Figura 2. Por ello, dentro de la autoconfianza podemos distinguir distintos tipos de creencias de autoeficacia: para traducir, para interpretar, para resolver problemas matemáticos, etc.

Por su parte, la autoestima constituye una autopercepción sobre la propia valía, es decir, se asocia con el hecho de que una persona se guste o se acepte a sí misma (Bandura, 1987; Chacón, 2006; Prieto, 2007) y, en consecuencia, se diferencia de la autoconfianza y de las creencias de autoeficacia en que no constituye, como estas, una autopercepción sobre las propias capacidades, sino una autopercepción sobre la valía personal y social (Pajares, 2000). En cuanto al autoconcepto, tal y como refleja la Figura 2, abarca la totalidad de las percepciones que un individuo posee sobre sí mismo (Maddux, 1995; Pajares y Shunk, 2001) e incluye, en consecuencia, tanto juicios de autovalía (autoestima) como autopercepciones sobre las propias capacidades (creencias de autoeficacia y autoconfianza) (Nicholson *et al.*, 2013; Schunk y DiBenedetto, 2016; Shavelson y Bolus, 1982).

Tras esclarecer las diferencias y similitudes entre las creencias de autoeficacia y otras autopercepciones similares, nos detendremos en las fuentes de información a partir de las que pueden generarse las creencias de autoeficacia según la teoría social cognitiva (Bandura,

1986, 1987, 1997), donde ocupan una posición central. Esta breve revisión resulta clave para poder comprender e interpretar posteriormente los resultados de nuestro estudio.

De acuerdo con la citada teoría, las creencias de autoeficacia se generan a partir de cuatro fuentes de información: la experiencia directa, el aprendizaje vicario, la persuasión verbal y los estados fisiológicos y emocionales que surgen en el desempeño de la tarea. La experiencia directa y los resultados en los que culmina (logros de ejecución o fracasos) constituyen la fuente principal de las creencias de autoeficacia (Bandura, 1997). Ello se debe a que la puesta en práctica de las propias capacidades para desempeñar una tarea permite comprobar si realmente se es apto(a) para completarla con éxito. De esta forma, la compleción satisfactoria de la tarea o, dicho de otro modo, la consecución de logros de ejecución favorece las creencias de autoeficacia, mientras que los fracasos suelen disminuirlas. Asimismo, la experiencia directa permite desarrollar las capacidades existentes durante el desempeño de la tarea, así como adquirir nuevas capacidades (aprendizaje), lo que favorece la consecución de logros de ejecución futuros y, con ello, el desarrollo de la confianza en las propias capacidades.

El aprendizaje vicario, o aprendizaje por observación, constituye la segunda fuente de las creencias de autoeficacia. En este caso, el individuo no pone en práctica sus propias capacidades, sino que interpreta como resultados propios los resultados de las acciones de aquellos a quienes percibe como modelos. De este modo, los logros de ejecución del modelo favorecen las creencias de autoeficacia del observador, mientras que sus fracasos pueden llevar al observador a juzgarse incapaz de completar la tarea que el modelo ha sido incapaz de culminar con éxito (Bandura, 1997; Zeldin y Pajares, 2000).

3 Nuestra traducción: “una autopercepción sobre las capacidades generales que no especifica el objeto para el que se requieren dichas capacidades”.

La persuasión verbal engloba comentarios de terceros sobre las capacidades de un individuo mediante los que transmiten su confianza en dichas capacidades y pueden ayudar a la persona en cuestión a confiar en ellas (Bandura, 1997; Zeldin y Pajares, 2000). De forma más concreta, el objetivo que se persigue con este tipo de comentarios persuasivos consiste en “convincing people that they have the ability to succeed at a particular task”<sup>4</sup> (Lunenburg, 2011, p. 3). Se trata de la fuente más empleada por el profesorado para ayudar a sus estudiantes a confiar en sus propias capacidades (Torre, 2007). Sin embargo, debe siempre versar sobre las capacidades reales de los estudiantes, pues de no ser así la experiencia directa negativa posterior (fracasos) acabará con el incremento impreciso de las creencias de autoeficacia derivado de la persuasión verbal (Bandura, 1997; Schunk y DiBenedetto, 2016).

Finalmente, la aparición de estados emocionales como el estrés o la ansiedad y de estados fisiológicos como el cansancio durante el desempeño de una tarea puede ser interpretada por el individuo como un signo de vulnerabilidad y, por ello, repercutir negativamente en sus creencias de autoeficacia (Bandura, 1997).

En el apartado que sigue nos centraremos en el trabajo colaborativo, cuyo efecto en las creencias de autoeficacia del estudiantado de traducción perseguimos analizar en el estudio aquí expuesto. Más específicamente, presentaremos las características de esta metodología de enseñanza-aprendizaje, así como los requisitos que debe cumplir para que resulte eficaz y favorezca el aprendizaje (colaborativo) de los estudiantes.

4 Nuestra traducción: [el objetivo de la persuasión verbal consiste en] “convencer a la persona de que posee la capacidad para completar con éxito una tarea concreta”.

### 3. Características y requisitos del trabajo colaborativo

Como se ha indicado en el apartado introductorio de este artículo, el trabajo colaborativo constituye una metodología de enseñanza-aprendizaje basada en el trabajo en equipo que persigue la consecución de una meta común de forma conjunta y, con ello, un doble objetivo didáctico: el aprendizaje grupal y de cada uno de sus miembros o, en otras palabras, la construcción del conocimiento por parte del equipo y la asimilación de ese conocimiento por parte de cada estudiante. En palabras de Kiraly:

True collaborative learning does not mean simply dividing up the work on a task, a mere division of labour. It is instead the joint accomplishment of a task with the dual learning goals of meaning-making on the part of the group as well as the appropriation of cultural and professional knowledge on the part of each individual. (2000, p. 36)<sup>5</sup>

La cita anterior ya apunta una de las características del trabajo colaborativo, que se convierte a su vez en un requisito indispensable para que este se produzca de manera eficaz. Nos referimos a la consecución *conjunta* de la meta establecida (por ejemplo, la elaboración de un proyecto de traducción). Para ello, de acuerdo con autores como Barkley, Major y Cross (2014), Campos (2005), Rodríguez (2003) y Smith (2000), resulta esencial que cada miembro del equipo conozca las tareas o funciones que debe desempeñar y cumpla con la responsabilidad que ha asumido para

5 Nuestra traducción: El verdadero aprendizaje colaborativo no consiste simplemente en repartirse el trabajo para hacer una tarea, en una mera división del trabajo. En su lugar, implica la realización conjunta de una tarea con un doble objetivo de aprendizaje: la creación de sentido por parte del grupo, así como la apropiación de conocimiento cultural y profesional por parte de cada individuo.



alcanzar la meta común. Otro de los requisitos del trabajo colaborativo eficaz reside en la participación activa de todos los miembros del equipo, que han de ayudarse y apoyarse mutuamente ante las dificultades que puedan surgir. En esta interacción cada miembro aporta sus competencias y experiencias, granizando así la consecución del propósito común. Teniendo en cuenta todo ello es fácil comprender que, como subraya Rodríguez (2003), la comunicación entre los miembros del equipo resulte clave al trabajar colaborativamente. Una comunicación adecuada permite, además, afrontar de forma constructiva los desacuerdos que resultan de la existencia de distintos puntos de vista. Podrán así evitarse enfrentamientos o malentendidos que dificultarían el trabajo colaborativo eficaz y que impedirían la toma de decisiones de forma consensuada (Huertas, 2013; Rodríguez, 2003).

Son numerosos los beneficios que esta metodología basada en el trabajo en equipo puede traer consigo para el estudiantado. Entre ellos, Huertas (2013) menciona la mejora de las habilidades sociales, como la capacidad para solicitar ayuda o para justificar las propias decisiones. Además, siguiendo a Vygotsky (1978) y en línea con Kiraly (2000), Bonals (2000) defiende que la interacción entre iguales aumenta la calidad del aprendizaje, es decir, permite aprender más y mejor. Bonals (2000) también señala que al trabajar colaborativamente los estudiantes se sienten capacitados para afrontar metas que solos no pensarían poder alcanzar. Ello guarda relación directa con las creencias de autoeficacia (apartado 2) de cada miembro del equipo, así como con lo que denominamos, siguiendo a Prieto (2007) o Haro-Soler (2018a), creencias de autoeficacia colectiva. Más concretamente, de la afirmación de Bonals (2000) se desprende que es posible encontrar estudiantes que no confían en sus capacidades para completar una tarea concreta

(escasas creencias de autoeficacia) y que, sin embargo, confían en la combinación de sus capacidades y las del resto de miembros del equipo para lograr completar con éxito la tarea en cuestión (creencias de autoeficacia colectiva). En esta misma línea, Corral (2005) señala que otra de las ventajas de esta metodología de enseñanza-aprendizaje reside en que permite comparar opiniones propias con los demás y minimizar así la inseguridad individual.

Por añadidura, el trabajo colaborativo favorece la autonomía de los estudiantes y su empoderamiento. Fue Kiraly (2000, 2009, 2012) quien introdujo el concepto de *empowerment* en la formación de traductores para referirse al objetivo didáctico de dotar al estudiantado de la autoridad necesaria para tomar decisiones como profesionales, responsabilizarse de dichas decisiones y actuar de forma autónoma y competente, objetivo que, de acuerdo con este autor, solo puede alcanzarse por medio del trabajo colaborativo.

Teniendo en cuenta los beneficios que el trabajo colaborativo puede traer consigo, autores como Huertas (2013) y Kiraly (2000) subrayan la importancia de que el profesorado supervise el correcto funcionamiento de cada equipo de trabajo. Podrán garantizar, así, el cumplimiento de los requisitos que conlleva el trabajo colaborativo y las ventajas que este puede traer consigo. En este sentido, Kiraly (2000) señala que el profesorado debe intervenir, por ejemplo, para evitar un reparto poco equitativo del trabajo o para asegurarse de que cada miembro cumpla con la responsabilidad que había asumido.

Difficulties can of course arise in the creation of groups. There can be an unfair division of labour or there may be freeloaders who allow the other group members to do most of the work. Teachers in collaborative classrooms must be skilled at managing

groups and projects so as to minimize these problems and to maximize the tremendous benefit to be gained through group interaction. (Kiraly, 2000, p. 37)<sup>6</sup>

Antes de continuar conviene realizar una aclaración terminológica referente a los términos *trabajo colaborativo* y *trabajo cooperativo*, que con frecuencia se emplean como si de sinónimos se tratase, tal y como reconocen Barkley *et al.* (2014). Sin embargo, en este artículo coincidimos con autores como Bruffee (1995), Flannery (1992) y Kiraly (2000) al distinguir el trabajo colaborativo del trabajo cooperativo. La diferencia principal entre ambas metodologías basadas en el trabajo en equipo reside en el enfoque (centrado en el estudiante o centrado en el profesorado) que las preside y, por tanto, en la relación (jerárquica o no) que se establece entre los dos colectivos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De este modo, mientras que el trabajo cooperativo implica que el profesor controla el proceso de aprendizaje, el contenido y el tiempo dedicado a cada tarea; en el trabajo colaborativo el profesorado actúa solamente como guía o favorecedor del proceso de aprendizaje, garantizando que se cumplan las condiciones necesarias para que el trabajo colaborativo se produzca de forma eficaz e, incluso, participa con los estudiantes en la construcción conjunta del conocimiento (Bruffee, 1993; Kiraly, 2000). En consecuencia, mientras que la autoridad que ostenta el profesorado en enfoques de enseñanza-aprendizaje tradicionales permanece en el trabajo cooperativo, el trabajo colaborativo persigue

6 Nuestra traducción: No se niega que puedan presentarse dificultades en la creación de grupos. Puede haber una división inequitativa del trabajo o puede haber estudiantes que no cumplan con sus funciones y dejen que los demás miembros del grupo hagan la mayor parte del trabajo. Los docentes en aulas colaborativas deben ser diestros en el manejo de grupos y proyectos para minimizar estos problemas y maximizar el enorme beneficio que puede derivarse de la interacción grupal.

la autonomía y el empoderamiento de los estudiantes. Tal y como indica Flannery (1992, p. 17), el trabajo cooperativo implica “the use of student learning groups to support an instructional system that maintained the traditional lines of classroom knowledge and authority”,<sup>7</sup> por lo que este autor reconoce que el trabajo cooperativo constituye “simply one more tool that can help the teacher to transmit curricular content to students”.<sup>8</sup> En esta misma línea, Kiraly (2000, p. 38) declara que el trabajo cooperativo “leaves virtually complete control of class content and organization with the teacher. Rather than empowering students to assume responsibility for their own learning, co-operative education complements and supports the conventional distribution of power between teachers and students”.<sup>9</sup>

Una vez expuestos los pilares sobre los que se apoya el trabajo colaborativo, presentados los beneficios que esta metodología basada en el trabajo en equipo puede traer consigo y aclarada la diferencia entre el trabajo colaborativo y el trabajo cooperativo, estamos en disposición de presentar en el apartado que sigue el estudio empírico longitudinal que desarrollamos con el fin de analizar el impacto que el trabajo colaborativo puede tener en las creencias de autoeficacia del estudiantado de traducción.

7 Nuestra traducción: [el trabajo cooperativo implica] “el empleo de grupos de aprendizaje para apoyar un sistema de instrucción donde se mantiene la jerarquía tradicional de autoridad y conocimiento, que residen en el profesor”.

8 Nuestra traducción: [el trabajo cooperativo constituye] “una herramienta más para ayudar al profesor a transmitir el contenido curricular a los estudiantes”.

9 Nuestra traducción: [el trabajo cooperativo] “otorga el control completo del contenido y la organización de la clase al profesor. En lugar de empoderar a los estudiantes para que asuman la responsabilidad de su propio aprendizaje, el enfoque cooperativo apoya la distribución tradicional de poder entre el profesor y los estudiantes”.

#### 4. Investigación acción: un estudio longitudinal

Ante la necesidad de identificar enfoques pedagógicos, metodologías de enseñanza-aprendizaje y prácticas docentes que permitan contemplar en la formación de traductores el desarrollo explícito y estructurado de las creencias de autoeficacia del estudiantado (Atkinson y Crezee, 2014; Fraser, 2000; Way, 2009; Haro-Soler, 2017b), llevamos a cabo en la Universidad de Granada el estudio que aquí se presenta.

##### 4.1. Objetivos

Más concretamente, este estudio persigue el objetivo de analizar el impacto que el trabajo colaborativo puede ejercer (o no) en las creencias de autoeficacia del estudiantado durante su formación en traducción. En consecuencia, el estudio puede clasificarse como investigación-acción, dado que surge para dar respuesta a un problema identificado en la formación de traductores (la necesidad de que las creencias de autoeficacia sean consideradas en dicha formación) y persigue arrojar luz sobre distintos modos de resolver dicha situación, mejorando así el contexto educativo en el que se desarrolla (Nunan, 2007).

Nuestro objetivo principal puede desglosarse en los siguientes objetivos específicos:

- a. Conocer la percepción del estudiantado sobre el impacto que el trabajo colaborativo ha ejercido en sus creencias de autoeficacia durante una asignatura cuatrimestral del Grado en Traducción e Interpretación impartido en la Universidad de Granada.
- b. Conocer la percepción de los estudiantes sobre las razones de dicho impacto o ausencia del mismo.

- c. Analizar, por medio de la Escala de creencias de autoeficacia del traductor (Haro-Soler, 2018a), el desarrollo que han experimentado o no las creencias de autoeficacia de los estudiantes participantes a la hora de trabajar con otros agentes implicados en el proceso traductor.

##### 4.2. Enfoque metodológico

Para satisfacer los objetivos establecidos adoptamos un enfoque metodológico mixto basado en técnicas de investigación cualitativas, como la observación en el aula, la entrevista y el grupo de discusión, así como cuantitativas, como la encuesta. Este enfoque mixto supone alejarse de métodos puramente cuantitativos con los que tradicionalmente se abordaba el estudio de las creencias de autoeficacia (Glackin y Hohenstein, 2017) y dar un paso más allá en el estudio de este constructo desde el punto de vista metodológico. A este respecto Glackin y Hohenstein (2017) reconocen que la triangulación de técnicas cualitativas y cuantitativas permite realizar un estudio más exhaustivo y holístico de las creencias de autoeficacia. En esta misma línea, Wyatt (2014, p. 116) subraya que “mixed methods and qualitative research designs seem to have the potential to produce insightful findings that can make the study of [...] self-efficacy beliefs of greater use to [...] educators than has previously been the case”.<sup>10</sup>

A continuación, se describe detalladamente el flujo metodológico que guio nuestro estudio.

---

<sup>10</sup> Nuestra traducción: “los diseños de investigación mixtos, así como los cualitativos, parecen tener el potencial de conducir a resultados esclarecedores, gracias a los cuales la investigación sobre las creencias de autoeficacia puede resultar de mayor utilidad para los docentes”.

#### 4.2.1. Entrevistas con el profesorado

Antes del comienzo de la asignatura en la que desarrollamos nuestro estudio realizamos entrevistas semiestructuradas al profesorado responsable de cada uno de los tres grupos en los que esta se impartiría durante el primer cuatrimestre del curso 2016/2017. Estas entrevistas nos permitieron detectar que en los tres grupos de la asignatura en cuestión los estudiantes debían trabajar colaborativamente para preparar distintos proyectos de traducción. Además, por medio de las entrevistas con el profesorado, comenzamos a familiarizarnos con el modo concreto en el que se aplicaría el trabajo colaborativo en dicha asignatura.

#### 4.2.2. Encuesta

Se materializó en un cuestionario que los estudiantes tuvieron que completar tanto al comienzo como al final de la asignatura en la que desarrollamos el estudio. Tanto el cuestionario distribuido al comienzo de la asignatura como el distribuido al final de la misma incluían la Escala de creencias de autoeficacia del traductor, diseñada y validada por Haro-Soler (2018a). El proceso de validación de esta escala incluyó el juicio de seis expertos en diseño de cuestionarios y en formación de traductores, así como un estudio piloto en el que participaron cerca de 200 estudiantes.<sup>11</sup> Además, el cuestionario de inicio comprendía

<sup>11</sup> Todos ellos completaron un formulario de consentimiento informado en el que se garantizó que los datos recopilados mediante el cuestionario se utilizarían de forma anónima y solo con fines de investigación. En dicho formulario los participantes también declararon que accedían voluntariamente a rellenar el cuestionario piloto. En esta misma línea, conviene aclarar que en el estudio presentado en este artículo, así como en el proyecto al que pertenece, se cumplieron todos los requisitos éticos, como indica la carta de ética que se entregó al comité editorial de esta revista y como se indica también en el apartado 4.4.

preguntas sociodemográficas, mientras que el cuestionario de fin de asignatura incluía una serie de preguntas destinadas a conocer la percepción del estudiantado sobre la influencia (positiva, negativa o nula) y la intensidad de la influencia (poca, bastante o mucha), de existir, que distintas prácticas y metodologías de enseñanza-aprendizaje, entre ellas el trabajo colaborativo, habían tenido en sus creencias de autoeficacia durante la asignatura.

#### 4.2.3. Observación en el aula

Todas las clases de la asignatura en cada uno de los tres grupos en los que se impartía fueron observadas (un total de cuatro horas semanales durante 15 semanas en cada grupo). La observación en el aula resultó clave para llevar un registro detallado del modo concreto en el que el trabajo colaborativo (entre otras prácticas y metodologías de enseñanza-aprendizaje) se implementaba a lo largo de la asignatura. De este modo, fue posible contrastar la información recogida mediante las entrevistas con el profesorado, completarla y comprobar que no se producían cambios de última hora que pudieran dar lugar a contradicciones en los resultados obtenidos mediante las distintas técnicas aplicadas.

#### 4.2.4. Grupos de discusión posasignatura con estudiantes

El grupo de discusión es una técnica de investigación especialmente útil para recabar información rica y compleja sobre las percepciones de los participantes (Krueger, 1991). Por ello, resolvimos aplicarla en nuestro estudio, una vez finalizada la asignatura correspondiente, con el objetivo de comprender las razones por las que, en opinión de los estudiantes, el trabajo colaborativo había influido (o no) en sus creencias de autoeficacia. Dicho de otro modo, los grupos de discusión nos permiti-



rían arrojar luz, desde un punto de vista cualitativo y junto con la información recopilada mediante las entrevistas con el profesorado y la observación en el aula, sobre los resultados cuantitativos que arrojaría el cuestionario. La triangulación metodológica constituye, en consecuencia, el corazón de este estudio empírico.

#### **4.3. Entorno en el que desarrollamos el estudio**

Cabe destacar que, como subraya Nunan (2007), cuando un estudio persigue aportar resultados en los que puedan apoyarse futuras mejoras de la formación ofertada resulta esencial desarrollarlo en el contexto en el que dicha formación tiene lugar. Por ello, llevamos a cabo nuestro estudio en una asignatura del Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada en la que el trabajo colaborativo ocupaba una posición central.

Más concretamente, desarrollamos nuestro estudio longitudinal en la asignatura Traducción Especializada AB (español-inglés), una asignatura obligatoria y cuatrimestral que se imparte en el cuarto y último curso del Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada. Constituye una asignatura de introducción a la traducción especializada, donde los estudiantes deben traducir desde el español, que constituye la lengua A de la mayoría de ellos, hacia el inglés, que constituye su primera lengua extranjera.

La elección de esta asignatura como entorno en el que llevamos a cabo nuestro estudio se apoya en los siguientes motivos.

- a. En los tres grupos en los que se imparte, los estudiantes deben preparar colaborativamente distintos proyectos de traducción, tal y como detectamos mediante las entrevistas

previas al comienzo de la asignatura que realizamos al profesorado responsable de cada grupo.

- b. El profesorado responsable de esta asignatura aceptó que sus clases fueran observadas por la autora de este artículo con fines de investigación.
- c. Se trata de una asignatura en la que los estudiantes traducen, en su mayoría, hacia su primera lengua extranjera, con la inseguridad que ello puede traer consigo (Király, 1995; Lorenzo, 1999, 2002). De este modo, desarrollar nuestro estudio en Traducción Especializada AB (español-inglés) nos permitiría comprobar si el trabajo colaborativo repercute positivamente en las creencias de autoeficacia del estudiantado a pesar de la falta de confianza que esta direccionalidad puede ocasionar.

En adelante, denominaremos G1, G2 y G3 a los grupos de Traducción Especializada AB (español-inglés) en los que llevamos a cabo nuestro estudio.

#### **4.4. Participantes**

Con respecto al profesorado, tres profesores participaron en las entrevistas semiestructuradas previas al comienzo de la asignatura en la que desarrollamos nuestro estudio. Se trata de los tres profesores responsables de G1, G2 y G3. Cada uno de ellos participó en una entrevista que duró aproximadamente una hora en cada caso. Para moderar la entrevista, se empleó un guion semiestructurado de preguntas adoptado de Haro-Soler (2018a). El audio de cada una de las entrevistas se grabó previa autorización de los profesores y fue transcrito posteriormente.

En cuanto al estudiantado, un total de 39 estudiantes (18 en G1, 8 en G2 y 13 en G3) completaron satisfactoriamente el cuestionario dis-

tribuido tanto al comienzo como al final de la asignatura. La mayoría de ellos eran mujeres (77,8% en G1, 87,5% en G2 y 76,9% en G3) y todos los estudiantes participantes, a excepción de uno de ellos, tenían entre 19 y 22 años.

En lo que respecta a la captación de participantes para la celebración de grupos de discusión, la investigadora explicó a los estudiantes, tras recopilar el cuestionario de fin de asignatura, que para conocer sus opiniones más a fondo se organizarían entrevistas grupales para las que les pedía su colaboración. Un total de ocho estudiantes de G1, tres de G2 y seis de G3 se ofrecieron como voluntarios para participar en dichas entrevistas grupales. Se organizaron un total de cuatro grupos de discusión: los ocho participantes de G1 se distribuyeron en dos grupos de discusión (de cinco y tres participantes, respectivamente), dado que por su disponibilidad horaria no fue posible organizar una única sesión grupal con todos ellos; los tres participantes de G2 participaron en una misma sesión grupal y los seis estudiantes de G3 coincidieron en un cuarto grupo de discusión. El tamaño de los grupos se consideró adecuado de acuerdo con las recomendaciones de expertos en la aplicación del grupo de discusión como técnica de investigación, que recomiendan contar con entre 3 y 13 participantes (Suárez, 2005). Todos los grupos de discusión se celebraron en la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada en enero de 2017. La sesión grupal duró alrededor de una hora y media en cada grupo de discusión y el audio resultado de la interacción entre los participantes fue grabado (previa autorización de los implicados).

Tras la transcripción del material oral recopilado, la información cualitativa resultante se organizó en distintas categorías temáticas que representaban razones por las que el trabajo colaborativo había influido de un modo

u otro en las creencias de autoeficacia de los estudiantes, lo que permitió su posterior interpretación.

Con respecto al número de participantes en los grupos de discusión conviene recordar que esta técnica no persigue generalizar los resultados obtenidos, es decir, “abstraer datos generales para toda la población, sino descender a toda la panoplia de opiniones particulares que coexisten en ella” (Krueger, 1991, p. 100). En este estudio, los grupos de discusión celebrados nos permitieron conocer algunas de las razones por las que el trabajo colaborativo había repercutido de un modo u otro en las creencias de autoeficacia de los estudiantes. Ello nos permitió, a su vez, comprender e interpretar los datos cuantitativos recogidos por medio del cuestionario.

Antes de seguir, es importante señalar que todos los estudiantes y profesores que participaron en este estudio firmaron al comienzo del cuatrimestre un formulario de consentimiento informado, mediante el cual aceptaron participar voluntariamente en la investigación, que incluiría la observación de la docencia en el aula, la compleción de cuestionarios y las entrevistas grupales, cuyo audio sería grabado. También se les informó que los datos recabados mediante tales técnicas se emplearían de forma anónima y solamente con fines de investigación. Además, antes de comenzar el cuatrimestre el profesorado firmó otro formulario de consentimiento informado referente a las entrevistas individuales en las que participaron.

## **5. Resultados: influencia del trabajo colaborativo en las creencias de autoeficacia de los estudiantes**

Como ya se ha indicado en apartados anteriores, las entrevistas con el profesorado res-

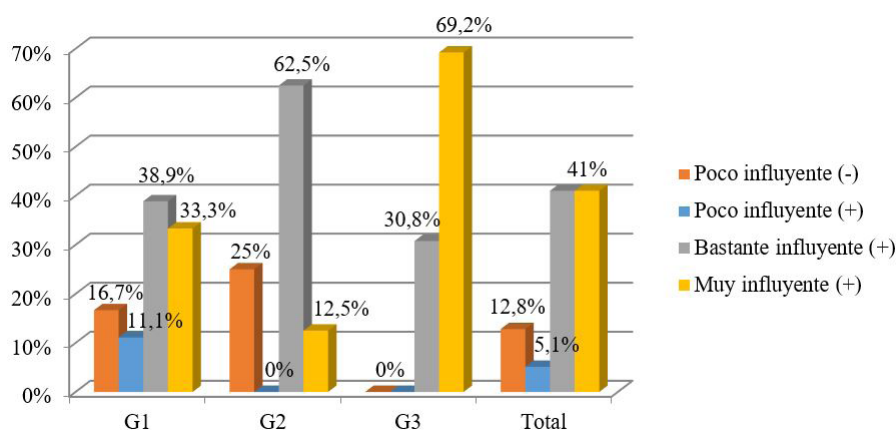


ponsable de Traducción Especializada AB (español-inglés) nos permitieron detectar que el trabajo colaborativo ocupaba una posición central en cada uno de los tres grupos de esta asignatura, en la cual los estudiantes debían trabajar en equipo para preparar colaborativamente diversos proyectos de traducción a lo largo del cuatrimestre. A través de la observación en el aula pudimos constatar esta información y complementarla. De este modo, registramos que los estudiantes de G1, G2 y G3 trabajaron en equipos de entre cuatro y cinco miembros para preparar tres proyectos de traducción de forma colaborativa durante los cuatro meses a lo largo de los que se extendía la asignatura. Nótese que no se trataba de proyectos de traducción auténticos, es decir, de proyectos de traducción que los estudiantes tuvieran que llevar a cabo para satisfacer las necesidades de un cliente real (Kiraly, 2012). Por el contrario, constituían pequeños proyectos que los estudiantes debían preparar colaborativamente simulando la realidad profesional, como González-Davies y Kiraly (2006) recomiendan hacer en etapas iniciales de la progresión hacia el mercado laboral que se persigue con la formación de traductores. Dado que Traducción Especializada AB (espa-

ñol-inglés) constituye una asignatura de introducción a la traducción especializada (apartado 4.3), no es de extrañar que el profesorado responsable optara por este tipo de proyectos teniendo en cuenta las competencias y el nivel de conocimientos de sus estudiantes.

Mediante el cuestionario que empleamos en este estudio pudimos conocer la percepción de los estudiantes sobre el tipo de influencia (positiva, negativa o nula) y la intensidad de la influencia (poca, bastante o mucha) que el trabajo colaborativo ejerció en sus creencias de autoeficacia durante la asignatura que nos ocupa. Tal y como refleja la Figura 3, la gran mayoría de los estudiantes (82% del total, 72,2% en G1, 75% en G2, 100% en G3) consideran que el trabajo colaborativo ha repercutido de forma positiva y bastante o mucho en sus creencias de autoeficacia.

A pesar de la influencia positiva y destacada que el trabajo colaborativo ha tenido en las creencias de autoeficacia de la mayoría de los estudiantes, según su percepción, encontramos también un reducido porcentaje de participantes (5,1% del total, 11,1% en G1) que consideran que, aunque positivamente, el tra-



**Figura 3.** Percepción de los estudiantes sobre la influencia del trabajo colaborativo en sus creencias de autoeficacia (elaboración propia).

bajo colaborativo ha repercutido poco en sus creencias de autoeficacia. Además, un 12,8% del total (16,7% en G1 y 25% en G2) señalan una influencia negativa, si bien de poca intensidad, del trabajo colaborativo en su confianza como traductores.

Gracias a los grupos de discusión posasignatura podemos arrojar luz a los porcentajes anteriores. De esta forma, sabemos ahora que los 12 participantes (de un total de 17 en grupos de discusión) que indican tanto en la sesión grupal en la que participan como en el cuestionario distribuido que el trabajo colaborativo ha influido positivamente y bastante o mucho en sus creencias de autoeficacia pertenecían a equipos que han funcionado eficazmente, es decir, equipos que cumplían con los requisitos del trabajo colaborativo expuestos en el apartado 3. Encontramos, por ejemplo, comentarios como el siguiente, que reflejan la participación activa de los miembros del equipo y la ayuda mutua que se prestaban para encontrar soluciones a los problemas que surgían durante la elaboración del proyecto de traducción. Esta ayuda mutua se basaba en la comunicación, que incluía proporcionar *feedback* constructivo:

[C]uando nosotras trabajamos en grupo, si yo creo que algo está mal, le digo a lo mejor: “Pues a mí esto me suena muy raro, vuéltelo a mirar, o yo pienso que es así”. Y me dice: “Pues así sí que no es, porque tal”, “Ah, vale, pues yo lo tenía mal”. Entonces entre todas un poco nos ayudamos, vemos los problemas que tenemos e intentamos encontrar una solución. (Estudiante de G1)

De forma similar, el siguiente comentario de una estudiante de G2 subraya que todos los miembros del equipo han cumplido con las funciones a las que se habían comprometido. Asimismo, refleja el apoyo y la ayuda mutua que se prestaban los miembros de su equipo:

Yo en este grupo tengo que decir que he tenido mucha suerte. Con el grupo en el que estoy todo el mundo ha trabajado y además [...] nos ayudamos mutuamente. Una vez que encuentras un texto, dices: “Ah, mira, he subido este texto paralelo que me parece muy bien [...]”. (Estudiante de G2)

En G3 cabe destacar las palabras de una de las estudiantes, quien explica que la comunicación entre los miembros del equipo ha resultado esencial para el adecuado funcionamiento del mismo y para la consecución de la meta común de forma exitosa:

Estudiante de G3: Yo creo que es una de las asignaturas que más me han ayudado, en la que mejor he trabajado en grupo, ¿no? Me da la sensación de que hasta que no he llegado a cuarto no he hecho asignaturas en las que en los trabajos en grupo de verdad trabajábamos todos bien [...].

Moderadora: ¿A qué te refieres exactamente con “trabajar bien”?

Estudiante de G3: Pues, no sé, ponernos todos las mismas tareas, respetar fechas de entrega y... no sé... en el sentido de comunicarnos bien y que salga bien el trabajo y que se note que ha sido porque nos hemos comunicado bien.

Cabe ahora preguntarse cómo ha influido el trabajo colaborativo, cuando se ha producido de forma eficaz, en las creencias de autoeficacia de los participantes. De acuerdo con seis de los participantes en los grupos de discusión (cuatro de G1, uno de G2 y uno de G3), el trabajo colaborativo propiamente dicho favoreció durante la asignatura el aprendizaje (colaborativo), es decir, contribuyó al desarrollo de las capacidades de los estudiantes, lo cual condujo finalmente a la consecución de logros de ejecución (Bandura, 1997) y favoreció sus creencias de autoeficacia. A modo de ilustración presentamos el siguiente comentario, en el que la estudiante en cuestión explica que la

interacción con sus compañeros de equipo y la ayuda que se prestaban mutuamente incrementó su confianza como traductora porque pudo aprender a hacer frente a los obstáculos que encontraba. Dicho de otro modo, el trabajo colaborativo la ayudó a mejorar sus capacidades como traductora y alcanzar logros de ejecución, en lugar de sentirse “perdida”, como le había ocurrido en asignaturas cursadas con anterioridad donde su equipo de trabajo no funcionaba como tal:<sup>12</sup>

Estudiante de G1: [H]e tenido la suerte de estar en un equipo en el que todo el mundo trabajaba y todo el mundo se interesaba por la asignatura y [...] me ha ayudado bastante.

Moderadora: Te ha ayudado a...

Estudiante de G1: Pues no sé, a ganar confianza, [...] a si tengo alguna duda preguntarles, porque yo el año pasado en alguna asignatura me sentía perdida, porque, claro, como no se interesaban, tampoco podías pedirles ayuda.

En esta misma línea, conviene también citar las palabras de un estudiante de G3, que expone que el trabajo colaborativo a lo largo del curso Traducción Especializada AB (español-inglés) ha favorecido su confianza como traductor por el aprendizaje (colaborativo) al que ha conducido, dado que “ha sido de los

trabajos en grupo [...] que más [l]e han nutrido a lo largo de la carrera”.

Además del aprendizaje al que el trabajo colaborativo conduce gracias a la interacción con y al apoyo de los miembros del equipo, diez participantes en los grupos de discusión pos-asignatura (tres en G1, uno en G2 y seis en G3) declaran que otra de las razones por las que esta metodología de enseñanza-aprendizaje ha favorecido sus creencias de autoeficacia como traductores se relaciona con la toma y la justificación de decisiones. A este respecto explican que dentro del equipo de trabajo se producen debates donde reflexionan sobre lo adecuado o inadecuado de distintas alternativas de traducción:

A mí me gusta trabajar en equipo [...] porque además muchas veces [...] salen debates que tú mismo nada más que de intentar sacarle la solución pues ya lo piensas, y dices: “Es esto o puede ser esto, o no sé qué”. (Estudiante de G1)

Estos debates grupales permitieron a los estudiantes tomar consciencia de las razones por las que adoptaban o rechazaban ciertas soluciones de traducción, asimilar dichas razones y extrapolarlas a otras situaciones comunicativas. Tal y como señalan, ello parece haber favorecido su confianza a la hora de tomar decisiones, coincidiendo así con el marco de toma de decisiones que propone Way (2014). Asimismo, de acuerdo con los participantes, estos debates grupales les permitieron poner en práctica su capacidad para justificar decisiones, como ya adelantaba Huertas (2013) (véase el apartado 3) y, de este modo, favorecieron la confianza de los participantes para justificar decisiones gracias a la experiencia directa (Bandura, 1997).

Siguiendo con el trabajo colaborativo y la toma de decisiones, cuatro participantes (uno en G1, dos en G2 y uno en G3) explican que

<sup>12</sup> Es importante especificar que, tal y como comprobamos mediante la observación en el aula, no nos encontramos ante una estudiante con escasas capacidades y un compromiso limitado. Por el contrario, se trata de una estudiante cuyo comentario refleja la esencia del trabajo colaborativo y del aprendizaje al que conduce, basados en la comunicación entre los miembros del equipo que se apoyan mutuamente ante los obstáculos que haya que superar, aportando las capacidades y experiencias de cada uno de ellos y garantizando así la consecución conjunta de la meta común (Campos, 2005; Huertas, 2013; Rodríguez, 2003; Smith, 2000).

al trabajar colaborativamente adoptan decisiones de traducción con más confianza que cuando trabajan individualmente, ya que estas cuentan con el respaldo del resto de miembros del equipo, es decir, no se basan únicamente en su propio criterio. Ello los lleva a evitar situaciones en las que les invade la inseguridad al pensar, cuando trabajan de forma individual, “es que estoy eligiendo yo, y yo no sé hasta qué punto esto es correcto” (estudiante de G2). Esta afirmación se relaciona directamente con el trabajo de Bonals (2000) y Corral (2005), quienes exponen, como ya se indicó en el apartado 3, que una de las ventajas que el trabajo colaborativo puede traer consigo consiste en que permite minimizar las dudas individuales sobre las propias capacidades al compartir las opiniones propias con los demás y al combinar las capacidades de todos los miembros del equipo.

En otra dirección, una participante de G3 explica que el trabajo colaborativo favoreció su capacidad de autocritica y le permitió detectar “que podía trabajar con autonomía”, todo lo cual potenció sus creencias de autoeficacia como traductora:

Entonces, tanto [...] tener que corregir a compañeros, como tener que trabajar en grupo, todo era aprender a ser autocrítico y eso es sobre todo lo que me hizo sentir más confiada, porque me dio la sensación de que podía trabajar con autonomía y con gente, no sé... (Estudiante de G3)

La capacidad para aprender y trabajar de forma autónoma a la que se refiere la estudiante de G3 en el comentario anterior se relaciona con el concepto de *empowerment*, introducido por Kiraly (2000, 2009, 2012) en la formación de traductores para hacer referencia al objetivo didáctico de dotar al estudiantado de la autoridad necesaria para tomar decisiones como profesionales, responsabilizarse de dichas decisiones y actuar de forma autónoma y competente (apar-

tado 3). Por ello, las palabras de la estudiante sugieren que, como expone Kiraly (2000), el trabajo colaborativo parece contribuir a la autonomía y el empoderamiento de los estudiantes. A su vez, el empoderamiento de esta participante ha contribuido al desarrollo de sus creencias de autoeficacia como traductora.

Además, la estudiante de G3 apunta en el comentario anterior que la experiencia directa en el trabajo colaborativo ha repercutido de forma positiva no solo en sus creencias de autoeficacia como traductora, sino también y más específicamente en sus creencias de autoeficacia para trabajar con otros agentes implicados en el proceso traductor (“me hizo sentir más confianza, porque me dio la sensación de que podía trabajar con autonomía y con gente”<sup>13</sup>). A esta participante se suma una estudiante de G1, que reconoce que la puesta en práctica de su capacidad para trabajar colaborativamente en el ámbito académico, es decir, en una situación que simula la realidad profesional, la ayudó a sentirse dentro de “un proyecto más real” y a considerarse capaz de trabajar en equipo de forma eficaz en su carrera profesional: “Y yo creo que trabajar en grupo, para mí, me ha ayudado también a ganar confianza en el sentido de trabajo y colaboro con alguien y estoy como dentro de verdad de un proyecto más real”. La percepción de estas dos participantes refleja que el aprendizaje situado<sup>14</sup> en lo que respecta al trabajo colaborativo parece haber contribuido a acercar

13 Énfasis nuestro.

14 Compartimos la definición de *aprendizaje situado* que proponen González-Davies y Enríquez-Raído (2016), según la cual el aprendizaje situado constituye un enfoque dependiente del contexto mediante el que se expone a los estudiantes a entornos de trabajo y tareas reales o que simulen la realidad profesional tanto dentro como fuera del aula, con el objetivo último de desarrollar la capacidad del estudiantado para pensar y actuar como profesionales.

a estas estudiantes a la realidad existente fuera del aula, lo cual ha favorecido sus creencias de autoeficacia para trabajar con otros agentes durante el proceso de traducción.

Hasta el momento hemos expuesto las razones por las que el trabajo colaborativo ha repercutido positivamente y de forma notable (bastante o mucho) en las creencias de autoeficacia de la mayoría de los participantes en los grupos de discusión (12 de 17), como también indicaron en el cuestionario que completaron previamente. No obstante, contamos además en los grupos de discusión con una de los dos estudiantes de G1 (y del total muestral) que señalaron en el cuestionario que esta metodología había influido poco positivamente en sus creencias de autoeficacia.

Esta estudiante de G1 explica en la sesión grupal que el motivo de la influencia limitada que señala reside en sus preferencias y su estilo de aprendizaje. De este modo, si bien reconoce que “trabajando en los grupos se aprende un montón”, expone que prefiere trabajar individualmente: “[Y]o soy una persona muy individual y yo necesito organizarme las cosas a mi ritmo y yo necesito trabajar sola en cierto momento porque es cuando más aprovecho”.

Además, contamos en los grupos de discusión con cuatro (dos en G1 y dos en G2) de los cinco estudiantes que indicaron en el cuestionario que el trabajo colaborativo había repercutido negativamente, si bien poco, en sus creencias de autoeficacia durante la asignatura en la que desarrollamos nuestro estudio. En el caso de las dos estudiantes de G1, esta influencia negativa (y limitada) guarda relación con su experiencia previa al tratar de trabajar colaborativamente en equipos cuyo funcionamiento era deficiente, puesto que algunos miembros eludían su responsabilidad. Estas experiencias negativas las han llevado a considerar que

aprenden más y mejor individualmente, por lo que estiman que el trabajo colaborativo influye negativamente en su aprendizaje y, con ello, sus creencias de autoeficacia. A pesar de que sus equipos de trabajo han funcionado adecuadamente en la asignatura Traducción Especializada AB (español-inglés), tal y como ellas mismas reconocen, esta experiencia positiva no ha sido suficiente para cambiar su preferencia por el trabajo individual.

Por su parte, las dos estudiantes de G2 que consideran que el trabajo colaborativo ha influido poco y negativamente en sus creencias de autoeficacia explican que ello se debe al deficiente funcionamiento de sus equipos de trabajo en Traducción Especializada AB (español-inglés). El incumplimiento de los requisitos en los que se apoya el trabajo colaborativo, principalmente la falta de compromiso y comunicación por parte de algunos miembros, ha constituido un obstáculo al aprendizaje colaborativo al que ha de conducir esta metodología, lo cual ha llevado a estas dos estudiantes a considerar que no han aprendido lo suficiente al trabajar en equipo y a dudar de sus capacidades como traductoras.

Cabe también especificar que estas dos participantes de G2 lamentan no haber podido trabajar eficazmente en equipo “no ya solo por la facilidad de trabajar, sino porque [...] aprendes más”. Además, coinciden al afirmar que el funcionamiento inadecuado de sus equipos de trabajo ha repercutido negativamente no solo en su confianza como traductoras, sino también en su motivación y en su actitud hacia la asignatura: “Es que nada más que [...] la forma en la que vas a clase... a Traducción Especializada AB (español-inglés) yo voy en plan: ‘Uf, me toca TEAB, madre mía’”.

Es importante además destacar que estas dos estudiantes se quejan del hecho de que el pro-



fesorado responsable no interviniera para facilitar el correcto funcionamiento del equipo, a pesar de que le hicieron saber las dificultades que estaban experimentando. Cabe aquí citar a Kiraly (2000) y Huertas (2013), quienes subrayan la importancia de que el profesorado supervise y garantice el correcto funcionamiento de los equipos de trabajo para potenciar los beneficios que el trabajo colaborativo puede traer consigo (apartado 3). Entre estos beneficios podemos encontrar el desarrollo de las creencias de autoeficacia del estudiantado, tal y como reflejan los resultados expuestos hasta el momento.

Para cerrar la presentación de los resultados recopilados por medio de los grupos de discusión posasignatura, estimamos conveniente mencionar que dos participantes (de G3) hacen referencia explícita a las creencias de autoeficacia colectiva en la sesión grupal en la que participan. Como se expuso en apartados anteriores (apartado 3), las creencias de autoeficacia colectiva representan la confianza que un estudiante posee en la suma de las capacidades de los miembros del equipo para alcanzar con éxito la meta común. En este sentido, como señala uno de los estudiantes de G3, “[s]iempre ayuda [trabajar colaborativamente], porque cuando tú no llegas a algún término o algo, siempre hay un compañero que sí puede llegar, siempre hay un apoyo”. De igual forma, otro estudiante del mismo grupo indica que gracias al trabajo en equipo “no estás solo” ante el proyecto de traducción, lo que le ha ayudado a tener confianza en sus capacidades para completarlo. Ello coincide con la afirmación de Bonals (2000), quien señala que el trabajo colaborativo lleva a los estudiantes a juzgarse capaces de alcanzar metas que individualmente no pensarían poder alcanzar.

A modo de resumen se recogen en la Tabla 1 los principales resultados que han arrojado los

grupos de discusión posasignatura, es decir, las razones por las que, de acuerdo con los participantes, el trabajo colaborativo durante la asignatura Traducción Especializada AB (español-inglés) ha influido de un modo u otro en sus creencias de autoeficacia.

Los resultados presentados hasta el momento corresponden a los dos primeros objetivos específicos que perseguíamos con nuestro estudio (apartado 4.1). De este modo, sabemos ahora que, en opinión de la mayoría de los estudiantes participantes (82%), el trabajo colaborativo como metodología de enseñanza-aprendizaje ha repercutido de manera positiva y bastante o mucho, en sus creencias de autoeficacia en el transcurso de la asignatura en la que desarrollamos nuestro estudio (objetivo específico 1). Además, gracias a la organización de grupos de discusión posasignatura conocemos algunas de las razones de esta influencia, recogidas en la Tabla 1 (objetivo específico 2).

Es cierto que no todos los estudiantes que completaron el cuestionario participaron en dichas sesiones grupales, si bien estas han arrojado información rica sin la cual no hubiéramos podido comprender algunas de las razones de la influencia positiva mayoritaria detectada, así como de la influencia limitada que el trabajo colaborativo ha tenido en las creencias de autoeficacia de un número reducido de estudiantes, según su percepción. Por otro lado, la información cualitativa recogida mediante los grupos de discusión nos ha permitido conocer ciertas variables que parecen intervenir en la influencia del trabajo colaborativo en las creencias de autoeficacia de los estudiantes, como sus experiencias previas de trabajo en equipo o el grado de compromiso de cada estudiante dentro del equipo. La supervisión del correcto funcionamiento del equipo por parte del profesorado se ha perfila-



**Tabla 1.** Razones de la influencia del trabajo colaborativo en las creencias de autoeficacia de los estudiantes. Elaboración propia.

Razones de la influencia del trabajo colaborativo en las creencias de autoeficacia de los estudiantes		Respuestas (# de participantes)
<b>Bastante positiva o muy positiva</b>	Aprendizaje colaborativo (desarrollo de las capacidades)	6
	Debates grupales que favorecen la toma de consciencia y la justificación de decisiones y, con ello, una mayor confianza en la toma y justificación de decisiones posteriores	10
	Mayor confianza a la hora de tomar decisiones al estar basadas en el criterio del equipo	4
	Mayor capacidad de autocrítica y autonomía	1
	El aprendizaje situado favorece la confianza para trabajar profesionalmente con otros agentes implicados en el proceso traductor	2
	La combinación de las capacidades y experiencias de los miembros del equipo favorece la confianza para enfrentarse a nuevas situaciones (creencias de autoeficacia colectiva)	2
<b>Poco positiva</b>	Prefiere aprender individualmente	1
<b>Poco negativa</b>	La experiencia directa negativa anterior al trabajar en equipo	2
	Deficiente funcionamiento del equipo, que impide el aprendizaje colaborativo y, por ende, el desarrollo de creencias de autoeficacia	2

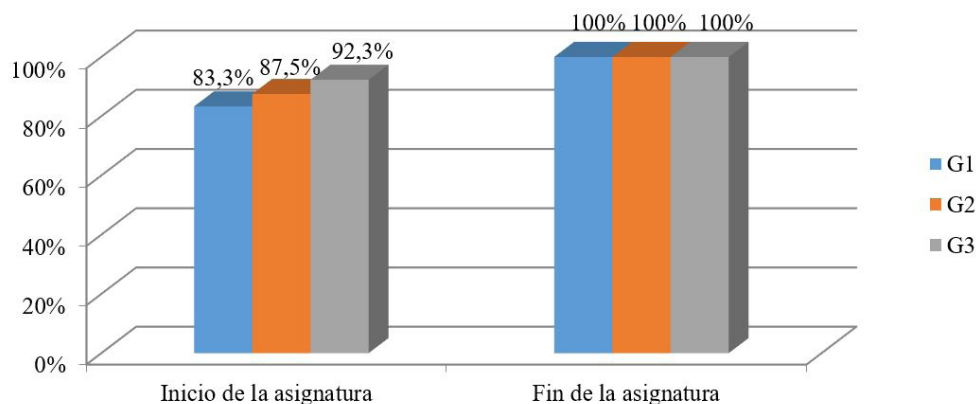
do también como un factor que parece ejercer un papel crucial en el efecto que el trabajo colaborativo puede tener en las creencias de autoeficacia del estudiantado. Se abren por tanto a partir del presente estudio distintas líneas de investigación que exploraremos y analizaremos en estudios posteriores.

Ha llegado el momento de satisfacer el tercer objetivo específico establecido, es decir, de conocer el desarrollo que han experimentado (o no) las creencias de autoeficacia de los estudiantes en lo que respecta a su capacidad para trabajar con otros agentes implicados en el proceso traductor según la Escala de creencias de autoeficacia del traductor (Haro-Soler, 2018a). Para ello, expondremos los resultados recopilados mediante el ítem 12 de dicha escala: “Soy capaz de trabajar con otros participantes en el proceso traductor, como documentalistas, terminólogos o revisores”. Este ítem, como el resto de la escala, tiene asociadas cuatro opciones de respuesta: “totalmente en desacuerdo” (valor 1), “en desacuerdo”

(valor 2), “de acuerdo” (valor 3), “totalmente de acuerdo” (valor 4).

Los resultados que ha arrojado dicho ítem se recogen en la Figura 4. De acuerdo con la figura, si bien un elevado porcentaje de estudiantes se consideran capaces de trabajar con otros agentes en el proceso traductor al comienzo de la asignatura (83,3% en G1, 87,5% en G2 y 92,3% en G3), este porcentaje asciende al 100% en los tres grupos al final de la asignatura.

A la luz de la información cualitativa recopilada por medio de los grupos de discusión y presentada anteriormente, consideramos que el incremento que se ha producido a lo largo de la asignatura en el porcentaje de estudiantes que confían en su capacidad para trabajar con otros agentes en el proceso traductor se ha visto favorecido por la experiencia directa en el trabajo colaborativo (efectivo) al elaborar distintos proyectos de traducción. A este respecto conviene recordar que dos participantes en los



**Figura 4.** Desarrollo de la confianza de los estudiantes para trabajar con otros agentes en el proceso traductor. Elaboración propia.

grupos de discusión expusieron que la puesta en práctica en el ámbito académico (aprendizaje situado) del trabajo colaborativo contribuyó al desarrollo de su confianza para trabajar con otros agentes en la preparación de proyectos de traducción en el mercado laboral.

Si retomamos los resultados presentados anteriormente en la Figura 3, es decir, la percepción de los participantes sobre la influencia que el trabajo colaborativo ha tenido en sus creencias de autoeficacia recogida mediante el cuestionario distribuido al final de la asignatura, y los relacionamos con los expuestos en la Figura 4, cabe especificar que aquellos estudiantes que desarrollan sus creencias de autoeficacia para trabajar colaborativamente con otros agentes del proceso traductor según la Escala de creencias de autoeficacia del traductor (Figura 4) indican que el trabajo colaborativo durante la asignatura ha influido bastante o mucho (y de forma positiva) en dichas creencias (Figura 3). Por su parte, los cuatro estudiantes de G1 (27,8%) y los dos estudiantes de G2 (25%) que señalan una influencia limitada (ya sea positiva o negativa) del trabajo colaborativo en sus creencias de autoeficacia no varían su percepción sobre su capacidad para trabajar con otros

agentes implicados en el proceso traductor entre el inicio y el final de Traducción Especializada AB (español-inglés) (opción “de acuerdo” con el ítem 12 de la Escala de creencias de autoeficacia del traductor en el caso de cinco de ellos, y opción “totalmente de acuerdo” en el caso del estudiante restante), lo que coincide con la escasa influencia que atribuyen al trabajo colaborativo.

## 6. Conclusiones

Ante la necesidad señalada de identificar metodologías de enseñanza-aprendizaje y prácticas docentes que permitan incorporar a la formación de traductores el desarrollo explícito y estructurado de las creencias de autoeficacia de los estudiantes, llevamos a cabo el estudio longitudinal presentado. Se trata de un estudio que perseguía analizar la influencia que el trabajo colaborativo puede ejercer en las creencias de autoeficacia del estudiante. Constituye, por tanto, un estudio novedoso que aborda desde otro ángulo el trabajo colaborativo en la formación de traductores, es decir, desde su relación con las creencias de autoeficacia del traductor, un aspecto hasta ahora apenas investigado.

El presente estudio supone, además, un paso adelante desde el punto de vista metodológico, en tanto que se aleja de enfoques cuantitativos con los que tradicionalmente se ha abordado el análisis de las creencias de autoeficacia. En su lugar, se asienta sobre un enfoque metodológico mixto, donde la triangulación de técnicas cuantitativas (la encuesta) y cualitativas (la observación en el aula, la entrevista y el grupo de discusión) nos ha permitido no solo conocer la influencia que el trabajo colaborativo puede tener en las creencias de autoeficacia de los estudiantes —tanto desde su percepción como según la Escala de creencias de autoeficacia del traductor (Haro-Soler, 2018a)—, sino también profundizar en las razones de esta influencia o ausencia de ella. Coincidimos así con Glackin y Hohenshtein (2017) cuando afirman que la adopción de un enfoque metodológico mixto hace posible realizar un estudio más holístico de las creencias de autoeficacia (de los traductores en formación). Cabe especificar, asimismo, que en tanto que este estudio constituye un ejemplo de investigación-acción, al perseguir la mejora de la formación ofertada, se llevó a cabo en el entorno en el que tiene lugar dicha formación, concretamente en una asignatura del Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada, cumpliendo así con la recomendación de Nunan (2007).

Los resultados alcanzados apuntan que, en opinión de la mayoría de los estudiantes participantes (82%), el trabajo colaborativo ha repercutido positivamente y de forma notable en sus creencias de autoeficacia. A través de los grupos de discusión posasignatura organizados arrojamus luz a tal porcentaje. Detectamos así que esta influencia positiva y destacada se relaciona con el aprendizaje (colaborativo) al que conduce la metodología de enseñanza-aprendizaje que nos ocupa, aprendizaje que supone el desarrollo de las propias

capacidades y la consecución de logros de ejecución (Bandura, 1997), todo lo cual ha favorecido la confianza de los estudiantes en sus capacidades como traductores. Cabe aquí especificar que la supervisión del correcto funcionamiento de los equipos de trabajo por parte del profesorado parece resultar esencial para que se produzca el aprendizaje colaborativo y, con ello, la influencia que puede tener en las creencias de autoeficacia de los estudiantes.

Además, el trabajo colaborativo ha favorecido la confianza de varios participantes en los grupos de discusión en lo referente a la toma y la justificación de decisiones. A ello han contribuido los debates grupales en los que los estudiantes reflexionaban sobre la (in)adecuación de determinadas soluciones y en los que ponían en práctica su capacidad para justificar las decisiones adoptadas. Asimismo, la confianza en la toma de decisiones se ha visto favorecida por el trabajo colaborativo, ya que las decisiones adoptadas están respaldadas por el criterio de todo el equipo, tal y como exponen los participantes en los grupos de discusión. A ello hay que añadir que los grupos de discusión nos han permitido detectar que el aprendizaje situado, es decir, la puesta en práctica de la capacidad para trabajar colaborativamente con otros agentes del proceso traductor en el ámbito académico parece favorecer la confianza para hacerlo en el mercado laboral. Esta última afirmación se ve apoyada por los resultados que ha arrojado la Escala de creencias de autoeficacia del traductor (Haro-Soler, 2018a) que los estudiantes completaron al comienzo y al final de la asignatura en la que desarrollamos nuestro estudio.

Por tanto, de acuerdo con los resultados recabados, el trabajo colaborativo se perfila como una herramienta que puede ayudar a contemplar en la formación de traductores el desarrollo de las creencias de autoeficacia del

estudiantado. No obstante, resulta necesario continuar avanzando en esta dirección. Para ello, sería conveniente replicar este estudio en otras asignaturas, otras combinaciones lingüísticas y otros centros de formación de traductores. Asimismo, el estudio de la influencia del trabajo colaborativo en las creencias de autoeficacia cuando se aplica a proyectos de traducción auténticos podría constituir una futura línea de investigación. De igual modo, resultaría de interés profundizar en estudios posteriores sobre la influencia que las experiencias previas de los estudiantes al trabajar en equipo, la relación previa entre los miembros del equipo o el grado de compromiso de cada uno de ellos pueden tener en el impacto del trabajo colaborativo en las creencias de autoeficacia de los estudiantes. La investigación en torno a la confianza de los estudiantes a la hora de tomar decisiones una vez que abandonan el equipo de trabajo constituye otra línea digna de ser explorada.

## Referencias

- Albin, J. (2012). Competencia y autoeficacia: estudio de los factores afectivos en el traductor. *Hikma*, 11(1), 9-33. DOI: <https://doi.org/10.21071/hikma.v11i.5242>
- Alcina-Caudet, A. M. (2002). Tutorizar trabajos terminológicos en un entorno virtual de trabajo colaborativo. *Sendebarr*, 13(1), 169-181.
- Atkinson, D. (2012). *Freelance translator success and psychological skill: A study of translator competence with perspectives from work psychology* [Tesis doctoral]. Auckland: University of Auckland.
- 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.
- Atkinson, D. P., y Crezee, I. H. M. (2014). Improving psychological skill in trainee interpreters. *International Journal of Interpreter Education*, 6(1), 3-18.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. DOI: <https://doi.org/10.5465/amr.1987.4306538>
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Nueva York: Freeman.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. En F. Pajares y T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307-337). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Barkley, E. F., Cross, K. P. y Major, C. H. (2012). *Técnicas de aprendizaje colaborativo: manual para el profesorado*. Madrid: Ediciones Morata.
- Barkley, E. F., Major, C. H. y Cross, K. P. (2014). *Collaborative learning techniques: A handbook for college faculty*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Marty, M., Siufi, G., y Wagenaar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe final-proyecto Tuning-América Latina 2004-2007*. Bilbao, Groningen: Universidad de Deusto, Universidad de Groningen. Recuperado de <https://goo.gl/41opNj>
- Blanco Vega, H., Martínez Martín, M., Zueck Enríquez, M. C., y Gastélum Cuadras, G. (2011). Análisis psicométrico de la escala autoeficacia en conductas académicas en universitarios de primer ingreso. *Actualidades Investigativas en Educación*, 11(3), 1-27. DOI: <https://doi.org/10.15517/aie.v11i3.10214>
- Bolaños-Medina, A. (2014). Self-efficacy in translation. *Translation and Interpreting*

- Studies*, 9(2), 197-218. DOI: <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. DOI: <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. DOI: <https://doi.org/10.1556/084.2018.19.1.3>
- Bonals, J. (2000). *El trabajo en pequeños grupos en el aula*. Barcelona: Graó.
- Bruffee, K. A. (1993). *Collaborative learning: Higher education, interdependence, and the authority of knowledge*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Bruffee, K. A. (1995). Sharing our toys: Cooperative learning versus collaborative learning. *Change*, 27(1), 12-18. DOI: <https://doi.org/10.1080/00091383.1995.9937722>
- Calvo, E., Jiménez, N., Mendoza, I., Morón, M., y Ponce-Márquez, N. (2012). El trabajo colaborativo en la clase de traducción: un caso práctico. *Revista UPO Innova*, 1(1), 86-106.
- Campos, M. I. (2005). *Relaciones interpersonales: trabajo en equipo*. Alcalá la Real: Formación Alcalá.
- Chacón, C. T. (2006). Las creencias de autoeficacia: un aporte para la formación del docente de inglés. *Acción pedagógica*, 15(1), 44-54.
- Cnyrim, A. (2016). Developing intercultural competence through authentic projects in the classroom. En D. Kiraly (Ed.), *Authentic experiential learning in translator education* (pp. 129-145). Göttingen: V & R Unipress. DOI: <https://doi.org/10.14220/9783737004954.129>
- Corral, L. A. (2005). Grupos. En M. I. Campos (Coord.), *Relaciones interpersonales: trabajo en equipo*. Alcalá la Real: Formación Alcalá.
- EMT (2009). *Competences for professional translators, experts in multilingual and multimedia communication*. Recuperado de [https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt\\_competences\\_translators\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt_competences_translators_en.pdf)
- EMT (2017). *Competence framework 2017*. Recuperado de [https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt\\_competence\\_fw\\_2017\\_en\\_web.pdf](https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt_competence_fw_2017_en_web.pdf)
- Flannery, J. L. (1992). The teacher as co-inspirator: Knowledge and authority in collaborative learning. En K. Bosworth y Sharon J. Hamilton (Eds.), *Collaborative learning: Underlying processes and effective techniques* (pp. 15-24). San Francisco: Jossey-Bass.
- Fraser, J. (1995). Professional versus student behaviour. En C. Dollerup y V. Appel (eds.), *Teaching translation and interpreting 3. New horizons* (pp. 243-250). Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- Fraser, J. (2000). The broader view: How freelance translators define translation competence. En C. Schaeffner y B. Adab (eds.), *Developing translation competence* (pp. 51-62). Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- Glackin, M., y Hohenstein, J. (2017). Teachers' self-efficacy: Progressing qualitative analysis. *International Journal of Research and Method in Education*, 41(3), 271-290. DOI: <https://doi.org/10.1080/1743727x.2017.1295940>
- González, J. y Waagenar, R. (Eds.). (2003). *Tuning educational structures in Europe. Final report. Phase one*. Recuperado de [http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/Tuningeu\\_Final-Report\\_en.pdf](http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/Tuningeu_Final-Report_en.pdf)
- González-Davies, M. y Enríquez-Raído, V. (2016). Situated learning in translator and



- interpreter training: Bridging research and good practice. *The Interpreter and Translator Trainer*, 10(1), 1-11. DOI: <https://doi.org/10.1080/1750399x.2016.1154339>
- González-Davies, M., y Kiraly, D. (2006). Translation: Pedagogy. En K. Brown (Ed.), *Encyclopedia of Language and Linguistics* (pp. 81-85). Oxford: Elsevier. DOI: <https://doi.org/10.1016/b0-08-044854-2/00494-6>
- Haro-Soler, M. M. (2017a). ¿Cómo desarrollar la autoeficacia del estudiantado? Presentación y evaluación de una experiencia formativa en el aula de traducción. *Revista Digital de Docencia Universitaria*, 11(2), 50-74. DOI: <https://doi.org/10.19083/ridu.11.567>
- Haro-Soler, M. M. (2017b). Teaching practices and translation students' self-efficacy: A qualitative study of teachers' perceptions. *Current Trends in Translation Teaching and Learning E*, 4(1), 198-228.
- Haro-Soler, M. M. (2018a). *Las creencias de autoeficacia del estudiantado de Traducción: una radiografía de su desarrollo* [Tesis doctoral]. Granada: Universidad de Granada.
- Haro-Soler, M. M. (2018b). Self-confidence and its role in translator training: The students' perspective. En I. Lacruz y R. Jääskeläinen (Eds.), *Innovation and expansion in translation process research* (pp. 131-160). Ámsterdam, Filadelfia: ATA Series, John Benjamins.
- Haro-Soler, M. M. y Kiraly, D. (2019). Exploring self-efficacy beliefs in symbiotic collaboration with students: An action research project. *The Interpreter and Translator Trainer*, 13(3).
- Huertas, E. (2011). Collaborative learning in the translation classroom: Preliminary survey results. *The Journal of Specialised Translation*, 16(1), 42-60.
- Huertas, E. (2013). *La competencia interpersonal en la formación de traductores en España: Un estudio empírico-descriptivo del trabajo colaborativo durante la primera etapa de formación en traducción e interpretación* [Tesis doctoral]. Granada: Universidad de Granada. DOI: <https://doi.org/10.1080/1750399x.2015.1106114>
- Kelly, D. (1999). *Proyecto docente e investigador* [inédito]. Granada: Universidad de Granada.
- Kelly, D. (2002). Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular. *Puentes*, 1(1), 9-21.
- Kelly, D. (2005). *A handbook for translator trainers. Translation practices explained*. Manchester: St. Jerome.
- Kelly, D. (2007). Translator competence contextualized. Translator training in the framework of higher education reform: In search of alignment in curricula. En D. Kenny y K. Ryou (Eds.), *Across boundaries: International perspectives on translation studies* (pp. 128-142). Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Kiraly, D. (1995). *Pathways to translation. Pedagogy and process*. Kent, OH: Kent State University Press.
- Kiraly, D. (2000). *A social constructivist approach to translator education*. Londres, Nueva York: Routledge.
- Kiraly, D. (2005). Project-based learning: A case for situated translation. *Meta*, 50(4), 1098-1111.
- Kiraly, D. (2006). Beyond social constructivism: Complexity theory and translator education. *Translation and Interpreting Studies*, 1(1), 68-86. DOI: <https://doi.org/10.1075/tis.1.1.05kir>
- Kiraly, D. (2009). Acknowledging learning as enactment: Moving beyond social constructivism towards empowerment in translator education. En C. Laplace, M. Lederer y D. Gile (Eds.), *La traduction et ses métiers* (pp. 179-191). Caen: Lettres Modernes Minard.
- Kiraly, D. (2012). Growing a project-based translation pedagogy: A fractal perspective



- tive. *Meta*, 57(1), 82-95. DOI: <https://doi.org/10.7202/1012742ar>
- Kiraly, D. (2013). Towards a view of translator competence as an emergent phenomenon: Thinking outside the box(es) in translator education. En D. Kiraly, S. Hansen-Schirra y K. Maksymski (Eds.), *New prospects and perspectives for educating language mediators* (pp. 197-224). Tübingen: Gunter Narr.
- Kiraly, D., R  th, L., y Wiedmann, M. (2016). Enhancing translation course design and didactic interventions with e-learning. En D. Kiraly (Ed.), *Authentic Experiential Learning in Translator Education* (pp. 89-112). G  ttingen: V & R Unipress. DOI: <https://doi.org/10.14220/9783737004954.89>
- Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión: guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Lorenzo, M. P. (1999). La seguridad del traductor profesional en la traducción a una lengua extranjera. En G. Hansen (Ed.), *Probing the process in translation: Methods and results* (pp. 121-134). Copenhagen: Samfundslitteratur.
- Lorenzo, M. P. (2002).   Es posible la traducción inversa? Resultados de un experimento sobre traducción profesional a una lengua extranjera. *Copenhagen Studies in Language*, 27(1), 85-124.
- 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.
- Maddux, J. E. (1995). Self-efficacy theory: An introduction. En J. E. Maddux (Ed.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application* (pp. 3-33). Nueva York: Plenum Press. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6868-5\\_1](https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6868-5_1)
- M  rt  nez, M., y Llorens, E. M. (2012). El trabajo colaborativo en filología inglesa y traducción e interpretación: explorando la opinión del alumnado universitario. En M. T. Tortosa, J. D.   lvarez y N. Pell  n (Eds.), *x Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria. La participación y el compromiso de la comunidad universitaria*. Alicante: Universidad de Alicante.
- 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). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Nicholson, L. J., Putwain, D. W., Connors, L., y Hornby-Atkinson, P. (2013). The key to successful achievement as an undergraduate student: Confidence and realistic expectations? *Studies in Higher Education*, 38(2), 285-298. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.585710>
- Nunan, D. (2007). *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Olvera-Lobo, M. D. (2009). Teleworking and collaborative work environments in translation training. *Babel*, 55(2), 165-180. DOI: <https://doi.org/10.1075/babel.55.2.05olv>
- Pajares, F. (2000). Frank Pajares on nurturing academic confidence. *Emory Report*, 52(21). Recuperado de [http://www.emory.edu/emory\\_report/erarchive/2000/February/erfebruary.14/2\\_14\\_00pajares.html](http://www.emory.edu/emory_report/erarchive/2000/February/erfebruary.14/2_14_00pajares.html)
- Pajares, F., y Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success. Self-efficacy, self-concept and school achievement. En R. Riding y S. Rayner (Eds.), *Perception* (pp. 239-266). Londres: Ablex Publishing.
- Presas, M. (1998). Los componentes de la competencia pretraductora en el marco del diseño curricular. En I. García Izquierdo & J. Verdeg  l (Eds.), *Estudios de traducción: un reto didáctico* (pp. 131-134). Castell   de la Plana: Universitat Jaume I.

- Prieto, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario: eficacia percibida y práctica docente*. Madrid: Narcea.
- Risku, H., Dickinson, A., y Pircher, R. (2010). Knowledge in translation practice and translation studies: Intellectual capital in modern society. En D. Gile, G. Hansen y N. K. Pokorn (Eds.), *Why translation studies matters* (pp. 83-94). Amsterdam, Filadelfia: John Benjamins. DOI: <https://doi.org/10.1075/btl.88.08ris>
- Rodríguez, J. M. (2003). *El factor humano en la empresa*. Bilbao: Deusto.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 207-231. DOI: <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653133>
- 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). Londres, Nueva York: Routledge.
- Shavelson, R. J., y Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74(1), 3-17.
- Smith, S. (2000). *Forme el equipo: herramientas para trabajar en grupo*. Méjico: Granica.
- Suárez, M. (2005). *El grupo de discusión: una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes.
- Torre, J. C. (2007). *Una triple alianza para un aprendizaje universitario de calidad*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Vygotsky, L. S. (1978). Interaction between learning and development. En M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner y E. Souberman (Eds.), *Mind in society: The development of higher psychological processes* (pp. 79-91). Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press. DOI: <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
- Way, C. (2009). Bringing professional practices into translation classrooms. En I. Kemble (Ed.), *The changing face of translation* (pp. 131-142). Portsmouth: University of Portsmouth.
- Way, C. (2014). Structuring a legal translation course: A framework for decision-making in legal translator training. En L. King Kui Sin y A. Wagner (Eds.), *The Ashgate handbook of legal translation* (pp. 135-152). Farnham: Ashgate.
- Way, C. (2016). Intra-university projects as a solution to the simulated/authentic dilemma. En D. Kiraly (Ed.), *Authentic experiential learning in translator education* (pp. 147-160). Göttingen: V & R Unipress.
- Wyatt, M. (2014). Towards a re-conceptualization of teachers' self-efficacy beliefs: Tackling enduring problems with the quantitative research and moving on. *International Journal of Research and Method in Education*, 37(2), 166-189. DOI: <https://doi.org/10.1080/1743727x.2012.742050>
- Zeldin, A. L., y Pajares, F. (2000). Against the odds: Self-efficacy beliefs of women in mathematical, scientific, and technological careers. *American Educational Research Journal*, 37(1), 215-246. DOI: <https://doi.org/10.3102/00028312037001215>

Cómo citar este artículo: Haro-Soler, M. 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. DOI: 10.27533/udea.mut.v12n2a01