UNIVERSIDAD PERUANA DE CIENCIAS APLICADAS

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

**PROGRAMA ACADÉMICO DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN
PROFESIONAL**

Autoeficacia y competencia traductora: influencia en la práctica de la
traducción inversa de estudiantes de Traducción e Interpretación en Lima,
2017

TESIS

Para optar el título profesional de Licenciado en Traducción e Interpretación Profesional
Lengua A: Castellano, Lengua B: Inglés, Lengua C: Francés

Para optar el título profesional de Licenciado en Traducción e Interpretación Profesional
Lengua A: Castellano, Lengua B: Inglés, Lengua C: Chino

AUTOR(ES)

Espinoza Martinez, Carlyne Lizbeth (0000-0002-2788-3662)

Garay Mori, Ricardo Manuel (0000-0002-0620-9935)

ASESOR(ES)

Marín Cabrera, Claudia (0000-0002-5892-3647)

Lima, 30 de junio del 2020

DEDICATORIA

*A nuestros padres, por brindarnos siempre su apoyo incondicional y ayudarnos a cumplir
nuestros sueños. Nuestros éxitos son para ustedes.*

AGRADECIMIENTOS

A los miembros del jurado, por su tiempo y dedicación, sus buenos consejos nos ayudaron a desarrollar un trabajo sólido y a formarnos como investigadores.

A nuestra *gatekeeper*, por apoyarnos con el estudio y ofrecernos un espacio donde pudimos conectarnos con los participantes.

A los participantes, por aceptar formar parte de este estudio y confiar en nosotros. Ustedes hicieron este trabajo posible.

A nuestros profesores, compañeros y colegas traductores e intérpretes profesionales, por mostrar interés en esta investigación.

RESUMEN

Por muchos años, la traducción inversa se ha ignorado dentro de los estudios de traducción. Al considerarse una tarea imposible y no recomendable, muchas instituciones internacionales han prohibido esta práctica. Sin embargo, en Perú, donde los ciudadanos no son nativos de una lengua extranjera como el inglés, surge una necesidad de tener profesionales que puedan realizarla. Como resultado, las universidades que ofrecen la carrera de Traducción e Interpretación Profesional (TIP) brindan cursos de traducción inversa diseñados para capacitar a los estudiantes en la producción de textos en lengua extranjera y, respecto a la universidad observada, desarrollar además su seguridad para efectuar esta tarea. Debido a que la seguridad comprende los sentimientos que experimentan los estudiantes cuando juzgan sus capacidades de traducción, y al pertenecer estos juicios a la autoeficacia, el objeto de estudio de esta investigación es la autoeficacia en traducción inversa. Si bien existen estudios que analizan la relación entre autoeficacia, competencia traductora y traducción, resulta necesario profundizar en la implicancia de estos dos primeros conceptos en la traducción inversa. Por ello, esta investigación busca explorar los factores que influyen en la construcción de la autoeficacia sobre traducción inversa, identificar la incidencia de la autoeficacia respecto al dominio del inglés en el desempeño dentro del curso de Traducción Inversa 1 (Inglés) y, finalmente, describir cómo el dominio de la competencia traductora interviene en el logro del curso. A partir de entrevistas a estudiantes TIP en Lima, se identificó que la autoeficacia y la competencia traductora influyen en su desempeño.

Palabras clave: autoeficacia; fuentes de autoeficacia; competencia traductora; subcompetencias; traducción inversa.

Self-efficacy and translation competence: How they influence the practice of translation
into the foreign language of Translation and Interpreting students in Lima, 2017

ABSTRACT

For many years, translation into the foreign language has been ignored in the field of translation studies. Since it is considered an impossible and non-recommended task, many international institutions have banned this practice. However, in Peru, where its citizens are not native speakers of a foreign language like English, there is a need for professionals who can translate into this language. As a result, universities offering the Professional Translation and Interpreting program (TIP) provide courses of translation into the foreign language designed to train students to produce texts in this language, and, regarding the university observed, to also develop their confidence to perform this task. Since confidence is one of the feelings the students experience when they judge their translation skills, and self-efficacy involves these judgements, self-efficacy in translation into the foreign language is the object of this study. Even though there are studies that analyze the relationship between self-efficacy, translation competence, and translation, it is necessary to further examine how these first two concepts affect translation into the foreign language. Therefore, this study aims to explore the different factors that influence the construction of self-efficacy concerning Spanish into English translation, to identify the impact of self-efficacy on English proficiency regarding the students' performance in their first Spanish into English translation course, and finally, to describe how the mastery of translation competence affects the success of said course. Based on interviews with TIP students in Lima, self-efficacy and translation competence were found to have an effect on the students' performance.

Keywords: self-efficacy; sources of self-efficacy; translation competence; subcompetences; translation into the foreign language.

TABLA DE CONTENIDOS

1	INTRODUCCIÓN.....	1
1.1	Autoeficacia: definición y fuentes	3
1.2	La traducción inversa y la competencia traductora	5
2	MÉTODO	7
2.1	Diseño.....	7
2.2	Participantes	7
2.3	Instrumento.....	7
2.4	Procesamiento de la información	8
3	RESULTADOS	8
3.1	Factores que influyen en la construcción de la autoeficacia en cuanto a la traducción inversa.....	8
3.2	Incidencia de la autoeficacia respecto al dominio del inglés en el desempeño dentro del curso de Traducción Inversa 1 (Inglés).	11
3.3	La competencia traductora y su influencia en el logro del curso de TI1 (Inglés).	13
4	DISCUSIÓN.....	16
4.1	Construcción de autoeficacia.....	16
4.2	Autoeficacia y desempeño de los estudiantes.....	19
4.3	Subcompetencias traductoras	20
5	CONCLUSIONES.....	22
6	REFERENCIAS	24
7	ANEXOS.....	30

1 INTRODUCCIÓN

A pesar de su aplicación en diversos campos e importancia en un mundo cada vez más globalizado, la traducción inversa, por lo general, se ha visto dejada de lado y se ha considerado un tema prohibido entre muchos expertos y teóricos de la traducción. Incluso se ha visto relegada a una simple estrategia que los docentes de lenguas extranjeras utilizaban para explicar estructuras, vocablos y expresiones a sus estudiantes (Díaz y Menor 2013). Según Beeby (1996), debido a la existencia de textos sin sentido o de malas traducciones producto de esta práctica de traducción, organizaciones internacionales como Naciones Unidas consideran que los traductores solo deben traducir hacia su lengua materna. Sin embargo, el público general no establece una distinción entre traducir de una lengua materna hacia una lengua extranjera o viceversa, pues suponen que un traductor debería poder traducir, sin problema alguno, en ambas direcciones (Beeby, 1996). Por ello, se considera una práctica real dentro del mercado laboral de la traducción y en las clases de formación de traductores profesionales.

La traducción inversa existe en la práctica profesional debido a diversas razones, entre las que se observan: los factores económicos, pues se busca pagar a un solo traductor para cubrir la demanda de traducciones en ambas direcciones; la necesidad de contar con estos servicios en diferentes organismos e instituciones internacionales; la falta de traductores nativos con la combinación lingüística requerida; y, por último, la correcta recepción del texto original (Wimmer, 2011). En el ámbito de la didáctica de la traducción, específicamente en el Perú, la totalidad de universidades de Traducción e Interpretación en Lima ofrecen cursos de traducción inversa (español-inglés) en sus mallas curriculares, dado que se espera que los futuros traductores cuenten con conocimientos necesarios para satisfacer las demandas del mercado local de la traducción. En el contexto de la UPC, los cursos de traducción inversa desarrollan metodologías cuyo enfoque es lograr que los estudiantes identifiquen las diferencias textuales básicas entre el inglés y el español y produzcan textos tomando en cuenta estas diferencias; pero, en el caso específico del curso de Traducción Inversa 1, también se busca que los estudiantes incrementen su seguridad para producir textos en su lengua extranjera (UPC, 2018). Esto último se relaciona con la autoeficacia, concepto expuesto por Bandura (1986), en el que se implica la identificación de las capacidades que posee una persona para efectuar una determinada tarea; en este caso, la traducción inversa, y los juicios que esta establece con respecto a dichas capacidades. En este sentido, la seguridad

que desarrollan los estudiantes en clase forma parte de los sentimientos que experimentan los estudiantes al realizar juicios sobre sus propias capacidades (Jiménez y Pinazo, 2001). De esta manera, se observa una de las características particulares de la autoeficacia: los juicios que una persona establece con respecto a sus capacidades para efectuar una tarea específica; en este caso, la traducción inversa (Bandura, 1986).

Los primeros trabajos que tratan sobre la relación existente entre el concepto de la autoeficacia y la traducción se han publicado recientemente. En su estudio, Bolaños-Medina (2014) examinó la relevancia del concepto de autoeficacia en las investigaciones orientadas al proceso de traducción. La autora comenta que la autoeficacia presenta una correlación positiva con la comprensión lectora del texto fuente, la tolerancia a la ambigüedad, las percepciones de los participantes en relación con el cumplimiento de los requisitos necesarios para convertirse en traductores profesionales, su habilidad para encontrar documentación sobre el tema y, finalmente, identificar cuándo se debe dejar la investigación para resolver un problema de traducción. Por su lado, Albin (2012) expone los resultados de su estudio acerca de los aspectos afectivos del traductor. En este sentido, sus resultados detallan que los traductores con gran autoeficacia se evalúan en términos de dinero y prestigio, mientras que los traductores con una autoeficacia menor tienden a autorreferenciarse más. Asimismo, comenta que una autoeficacia elevada y un estilo favorable de atribución se relacionan con un alto nivel de gestión y de capacidad para trabajar con herramientas TAO (traducción asistida por ordenador). Haro-Soler (2015, 2017) analizó, en su estudio con estudiantes de traducción, las percepciones de los factores que influyen en su autoeficacia durante su formación y encontró que, según las opiniones de los estudiantes, el docente, los compañeros, la malla curricular, los egresados y los mismos estudiantes son agentes que influenciaron en su autoeficacia. En su tesis doctoral, Atkinson (2012) sostiene que la autoeficacia juega un papel importante en el estudio de las relaciones entre las habilidades laborales y la motivación, las dificultades laborales, y el posterior desempeño laboral en el campo de la traducción. Según el modelo de competencias psicológicas de Atkinson, la autoeficacia constituye uno de los tres modelos que plantea, en conjunto con el estilo de atribución y el locus de control, y la relaciona con las áreas actitudinales de los componentes psicofisiológicos descritos en el modelo de competencias y subcompetencias traductoras del Grupo PACTE (2003), entre las que incluye: componentes cognitivos como la memoria, percepción, atención y emoción; aspectos actitudinales como la curiosidad intelectual, el

conocimiento y la confianza en las capacidades de uno mismo, la habilidad para medir las capacidades de uno mismo, etc; y capacidades como el razonamiento lógico, creatividad, análisis y síntesis, etc. No obstante, tal y como se mencionó anteriormente, los estudios relacionados con la autoeficacia aplicada en el ámbito de la traducción son recientes y solo una cantidad reducida de estos parte de la práctica de la traducción inversa, a diferencia de la traducción directa, como objeto de análisis para sus investigaciones (Haro-Soler, 2018a, 2018b). Cabe resaltar que, a diferencia de la traducción directa, la traducción inversa podría tener un efecto distinto en la autoeficacia de los estudiantes al presentar una nueva direccionalidad y al requerir una interrelación y una jerarquización diferentes de las subcompetencias traductorales, aplicadas tanto en la traducción directa como en la traducción inversa, que conforman la competencia traductora (Hurtado, 2004; PACTE, 2003; Wimmer, 2011). Por ello, considerando la importancia que la traducción inversa tiene en el mercado de la traducción peruano, y con el propósito de contribuir con los estudios en esta materia, así como de conocer la implicancia de la autoeficacia en el desempeño de los estudiantes, se optó por profundizar en el concepto de autoeficacia aplicado al contexto de la traducción inversa. Con esta finalidad, el presente estudio se basa en los siguientes objetivos:

- Explorar los factores que influyen en la construcción de la autoeficacia en cuanto a la traducción inversa.
- Identificar la incidencia de la autoeficacia respecto al dominio del inglés en el desempeño dentro del curso de Traducción Inversa 1 (Inglés).
- Describir la manera en que el dominio de la competencia traductora influye en el logro del curso de Traducción Inversa 1 (Inglés).

Se debe mencionar, además, que el estudio se aproximará a los conceptos de autoeficacia y competencia traductora en dos momentos. En un primer lugar, en cuanto al concepto de autoeficacia, este se analizará a partir de la teoría en torno a él y su vínculo con la traducción. En lo que respecta a la competencia traductora, se tomará como base el modelo planteado por el Grupo PACTE. En segundo lugar, se analizarán ambos conceptos aplicados a la tarea de traducción inversa desde las experiencias, ideas y perspectivas de los estudiantes en el curso de Traducción Inversa 1 (Inglés).

1.1 Autoeficacia: definición y fuentes

Antes de comenzar a definir la autoeficacia es oportuno esclarecer algunas categorías relacionadas con este término: autoconcepto, autoestima y seguridad. Según Salanova y

Martínez (2008), el autoconcepto es la visión general que un individuo posee sobre sí mismo. Este concepto revela cuán positiva o negativamente las personas se pueden ver a ellas mismas. De manera similar, el concepto de autoestima involucra la aceptación y valoración de una persona consigo misma (Schunk, 1991). Es decir, este abarca los sentimientos que posee una persona sobre sí misma (Pajares, 2000). En el ámbito académico, se afirma que la seguridad o autoconfianza se define como la percepción de una persona, según la cual, esta posee capacidades, en general, para efectuar tareas de forma competente (Jiménez y Pinazo, 2001; Schunk 1991, 2016). En lo que concierne a la autoeficacia, Bandura (1986) propone que este concepto comprende los juicios que posee cada individuo con respecto a sus capacidades para desarrollar una tarea determinada. De esta manera, el autor engloba, en su concepto de autoeficacia, tanto la identificación de capacidades propias para efectuar una cierta tarea como las percepciones que una misma persona tenga frente a dichas capacidades (creencias de autoeficacia) (Bandura, 1989). Se puede observar, entonces, que la diferencia entre autoconcepto, autoestima, autoconfianza o seguridad, y autoeficacia radica en la especificidad de la autoeficacia en relación con las capacidades requeridas para actividades específicas.

Con el propósito de identificar la construcción de la autoeficacia en los participantes durante el desarrollo del estudio, se tomaron como base las cuatro fuentes de autoeficacia desarrolladas por Bandura (1997): la experiencia directa, el aprendizaje vicario, la persuasión verbal y estados fisiológicos y emocionales.

La experiencia directa es la fuente de autoeficacia con mayor influencia porque los éxitos y los fracasos determinan la confianza que una persona tiene sobre sus capacidades para efectuar determinadas tareas (Bandura, 1997). El aprendizaje vicario implica que el desempeño de las personas que uno distingue como modelos o identifica como similares a uno afecta a su propia autoeficacia (Bandura, 1994). De aquí que los éxitos de los modelos influyan positivamente en la autoeficacia, mientras que los fracasos influyan negativamente en la misma (Bandura, 1997). La persuasión verbal es aquello que otras personas nos dicen sobre nuestras propias capacidades (Bandura, 1994). Estas opiniones deben tomar en consideración las habilidades reales del individuo, dado que el incremento de la autoeficacia basada en situaciones irreales desaparece cuando los resultados no son los esperados (Bandura, 1994). Por último, los estados fisiológicos y emocionales sirven como una fuente para realizar un juicio sobre sus capacidades (Bandura, 1994). Emociones negativas como el

estrés y la tensión disminuyen la autoeficacia, pues se interpretan como signos de vulnerabilidad y debilidad por el individuo (Bandura, 1994). Como se mencionó líneas arriba, estas cuatro fuentes servirán como punto de partida para identificar la autoeficacia de los estudiantes a través de las entrevistas.

1.2 La traducción inversa y la competencia traductora

Esta clase de traducción (Hurtado, 2004), según la dirección del proceso, tal y como la define Hurtado (2004), se diferencia de la traducción directa porque se traduce hacia una lengua que no es la materna, lo que puede generar problemas de reexpresión. De manera similar, Kelly (1997) resalta que la dificultad principal de la traducción inversa recae, efectivamente, en la reconstrucción del texto en la lengua extranjera. Entre los problemas encontrados en la reformulación del texto se hallan los problemas lingüísticos y textuales como la formación de palabras compuestas, la voz pasiva, los verbos modales, la elección de los tiempos verbales, los calcos, la terminología, entre otros (Ahlsved, 1977; Wimmer, 2011). Con la finalidad de contrarrestar esta situación, Hurtado (2004) menciona que el traductor debe desarrollar estrategias y habilidades específicas, relacionadas con un mayor uso de documentación, uso de textos paralelos, entre otros. Cabe resaltar que para que un traductor pueda desempeñar esta práctica traductora es esencial que cuente con una competencia sólida en lengua extranjera (Campbell, 1998).

El Grupo PACTE define la competencia traductora como «el sistema subyacente de conocimientos, aptitudes y habilidades necesarios para traducir» (2001, p. 39). Asimismo, en su libro *Traducción y Traductología: introducción a la traductología*, Hurtado (2004) menciona que la competencia traductora prepara al traductor para efectuar las operaciones cognitivas necesarias para desarrollar el proceso traductor. En la actualidad, se observan varios modelos de competencias traductorales planteados por diversos autores dentro del campo de la traductología (Bell, 1991; Grupo PACTE, 1998; Hewson y Martin, 1991; Hurtado, 1996; Hymes, 1972; Kiraly 1995; Nord, 1992; Presas, 1996; Pym, 1992; Risku, 1998). Autores como Beeby (1996) y Campbell (1998) incluso plantean modelos de competencias traductorales en traducción inversa. Sin embargo, para efectos del presente estudio, se tomará como ejemplo el modelo actualizado de competencia traductora planteado por el Grupo PACTE (2003), pues, dentro de este modelo, se abarcan conceptos específicos que se aplican a las diferentes clases de traducción según su direccionalidad, entre las que están la traducción directa e inversa. Ellos plantean que los traductores, durante el ejercicio

de su profesión, deben desarrollar una serie de subcompetencias que se interrelacionan y conforman la competencia traductora, así como componentes psicofisiológicos. Estas subcompetencias y los componentes psicofisiológicos son los siguientes:

- a) Subcompetencia bilingüe, que son los conocimientos y habilidades necesarios para la comunicación lingüística en dos idiomas, tanto de partida como de llegada. Incluye los conocimientos pragmáticos, sociolingüísticos, textuales y léxico-gramaticales;
- b) Subcompetencia extralingüística, que consta de conocimientos implícitos y explícitos sobre el mundo general y ámbitos específicos como conocimientos teóricos sobre traducción, conocimientos biculturales, conocimientos enciclopédicos y conocimientos temáticos;
- c) Subcompetencia conocimientos de traducción, que consta de conocimientos implícitos y explícitos sobre qué es la traducción y los aspectos entorno a la profesión;
- d) Subcompetencia instrumental, que son los conocimientos relacionados con el uso de fuentes de documentación y las tecnologías de la comunicación e información aplicadas a la traducción;
- e) Subcompetencia estratégica, que son los conocimientos operativos para garantizar la eficacia del proceso traductor y resolver los problemas encontrados durante su desarrollo;
- f) Componentes psicofisiológicos, que es la aplicación de recursos psicomotores, cognitivos y actitudinales de diverso tipo, y mecanismos psicomotores. Aquí se encuentran la memoria, la percepción, la atención, el rigor, la creatividad, la curiosidad, la confianza en las capacidades de uno mismo, la habilidad para medir nuestras propias capacidades, la motivación, etc.

Según Hurtado (2004), las subcompetencias se interrelacionan y jerarquizan dependiendo de la direccionalidad del trabajo, de la combinación lingüística, de la especialidad (técnica, jurídica, literaria, etc.), del grado de experiencia, del contexto de traducción (encargo, tiempo, etc.). Por ejemplo, para el caso específico de la traducción inversa, la subcompetencia instrumental tendría una mayor importancia (Hurtado, 2004), ya que podría compensar la carencia en cuanto al dominio de la lengua extranjera, o subcompetencia bilingüe, que posiblemente sea la menos desarrollada en esta clase de traducción (Wimmer, 2011).

2 MÉTODO

2.1 Diseño

La presente investigación busca explorar los factores que influyen en la construcción de la autoeficacia en cuanto a la traducción inversa, identificar la incidencia de la autoeficacia respecto al dominio del inglés en el desempeño dentro del curso de Traducción Inversa 1 (Inglés) y, finalmente, describir la manera en la que el dominio de la competencia traductora interviene en el logro del curso de Traducción Inversa 1 (Inglés) de un grupo de estudiantes de una universidad en Lima, Perú. Con el fin de explorar dichos factores y las percepciones de los estudiantes, se llevó a cabo un estudio cualitativo con diseño fenomenológico y alcance exploratorio, pues se enfoca en comprender la perspectiva de los participantes acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados (Hernández et al., 2010).

2.2 Participantes

El estudio contó con la participación de un total de 12 estudiantes que aprobaron el curso de Traducción Inversa 1 (Inglés) durante el semestre 2017-II en la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC). Al momento de la entrevista, los participantes se encontraban matriculados en el segundo taller de traducción del español al inglés de la carrera, Traducción Inversa 2 (Inglés), y pertenecían a los ciclos 7°, 8° y 9°. Se optó por emplear un diseño muestral teórico (Creswell, 2012), pues se buscaba encontrar individuos que pudieran ayudar a comprender el concepto de autoeficacia y competencia traductora aplicados a la práctica de traducción inversa. De este modo, se entrevistó a 12 personas que conformaban el total de estudiantes que, tras haber aprobado el primer taller, se matricularon en el segundo taller durante el ciclo posterior, lo que permitió obtener datos más exactos y enriquecedores para el estudio al encontrarse los estudiantes más próximos a sus experiencias en el primer taller y poder comparar sus experiencias en ambos cursos. Del total de participantes, 9 fueron mujeres y 3 hombres. Las edades se ubicaban en un rango de 20 a 27 años.

2.3 Instrumento

Se decidió por proceder con el recojo de información a través de una entrevista semiestructurada. Este tipo de entrevista se basa en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener más información sobre los temas deseados (Hernández et al., 2010). De esta manera, los estudiantes pudieron compartir, de manera personal, sus experiencias y las percepciones

que surgieron a partir de su autoeficacia durante el curso de Traducción Inversa 1 (Inglés). Cada entrevista contó con un total de 13 preguntas estructuradas y algunos sondeos para la recolección de información adicional (ver Anexo 1). Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de 30 minutos y se grabaron mediante el uso de celulares inteligentes para luego ser transcritas y analizadas respectivamente.

2.4 Procesamiento de la información

Para el análisis de la información se tomaron en consideración las fuentes y efectos de la autoeficacia que establece la Teoría Social Cognitiva (Bandura, 1987), además del modelo holístico de la competencia traductora y el conjunto de subcompetencias que la conforman planteados por el grupo PACTE (2003), las técnicas (Hurtado, 2004) y los componentes del proceso de traducción (Neunzig y Grauwinkel, 2007) presentes durante la práctica de la traducción inversa. Se realizaron tres tipos de codificación de acuerdo con el diseño sistemático (Creswell, 2012): codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva. En primer lugar, se formaron categorías iniciales sobre el fenómeno por medio de la segmentación de información. Luego, se colocó una de las categorías al centro del fenómeno explorado, en este caso, autoeficacia en traducción inversa, y se relacionó con otras categorías como fuentes de autoeficacia, efectos de autoeficacia, autoeficacia sobre competencias traductoras, estrategias para mejorar la autoeficacia, autoeficacia anterior y posterior al curso de traducción inversa. Por último, se planteó una hipótesis con respecto a la interrelación de las categorías en la codificación axial que brinda una explicación sobre el fenómeno en cuestión: la autoeficacia y la competencia traductora influyen de manera positiva en los estudiantes en cuanto a la tarea de traducción inversa.

3 RESULTADOS

3.1 Factores que influyen en la construcción de la autoeficacia en cuanto a la traducción inversa.

Los factores que generan un impacto en la autoeficacia de los participantes en lo que respecta a las tareas de traducción inversa se reflejan en tres de las fuentes de autoeficacia de Bandura (1997): la experiencia directa, la persuasión verbal y los estados fisiológicos y emocionales.

Sobre la primera fuente, se observa que la experiencia en traducción es el factor principal que influye tanto de manera positiva como negativa en la autoeficacia de los estudiantes en cuanto a sus destrezas de traducción inversa. En este aspecto, se encuentran las notas altas o

bajas que los estudiantes obtienen en los diversos ejercicios en clase y los exámenes. Asimismo, a partir de las entrevistas, se identifica que una cantidad elevada de errores de traducción suele disminuir la autoeficacia de los estudiantes. Estos hacen creer a los participantes que no se encuentran tan preparados como ellos pensaban en un inicio para enfrentarse a esta clase de traducción. Por ejemplo, P2 afirma lo siguiente: «(...) una universidad siempre se basa en notas, entonces... cuando... tú tienes una práctica, un examen, y ves muchos errores, un poco te desmotiva, porque te das cuenta de cuáles son tus errores». Por último, el buen desempeño que los estudiantes tuvieron en cursos previos de traducción directa incrementa la autoeficacia de algunos de ellos, dado que, en un principio, estiman que las habilidades, capacidades y procesos requeridos para la traducción inversa son similares a los propios de la traducción directa. Con respecto a esto, el participante P4 menciona: «(...) pensé que al acabar... Traducción Directa 2, me iba a ir bien, como que ya... como que “esto va a ser súper fácil porque va a ser casi lo mismo”». P9 añade: «No entré con mucho miedo a ese curso porque... al menos en Traducción Directa me había ido bien».

Los participantes distinguen como fuente de persuasión verbal primaria la retroalimentación brindada por la docente. Esta se realizó de manera oral o escrita, ya sea a través de comentarios en documentos de traducción individuales ubicados en carpetas compartidas en Google Drive, comentarios orales en clase, y correcciones y reconocimiento de errores en pruebas individuales. Este tipo de retroalimentación consiguió que los estudiantes reflexionaran sobre sus capacidades de traducción inversa y se enfocaran en aquellos aspectos que debían mejorar. Un claro ejemplo se muestra cuando el participante P10 afirma:

(...) creo que ella [la docente] tiene muchas habilidades metodológicas que ayuda al alumno, en vez de asustarse ante los problemas, al no conocer un término, al no entender algo, creo que ella sabe manejar eso y guía al alumno para que, desde otra perspectiva, el alumno se ponga y diga “bueno sí, es cierto. No entiendo esto, pero creo que yo misma puedo resolver este pequeño problema que surgió”, y de alguna manera te va guiando para que tornes este problema en algo que aprendiste y que ya no va a surgir más errores más adelante porque estás aprendiendo (...). A no cometer los errores (...).

También cuando menciona:

Ella [la docente] nos ha guiado bastante en el proceso de traducir, por ejemplo, no sé, textos médicos. Nos ha guiado a conocer la estructura de los textos médicos en inglés, en español. Nos presenta textos paralelos, ¿cómo resolver una duda, un término que no sé? Bueno, investigo, digamos, me empapo de conocimientos. Leo un artículo, un *paper* en inglés o un artículo en español.

Por otro lado, uno de los estudiantes resaltó que los comentarios de sus compañeros de clase jugaban un rol considerable en su autoeficacia. Ante esto, P2 añade:

(...) justo cuando hacíamos traducciones grupales, me preocupaba el hecho de que el que yo no supiera también afectara al resto del grupo y por eso también creo que me exigí un poco más y, entonces, al final, sí funcionó (...).

Estos comentarios lograron que el estudiante se esforzara más por producir una traducción adecuada y así conseguir desarrollar sus capacidades en cuanto a la traducción e incrementar su autoeficacia con respecto a estas mismas capacidades. Dichos comentarios se registraron en la dinámica de trabajo en clase conocida como «revisión de pares», en la cual los estudiantes elegían a un compañero y formulaban comentarios donde señalaban posibles errores y proponían sugerencias uno al otro.

Para finalizar, entre los estados fisiológicos y emocionales registrados se notan emociones positivas como alivio y felicidad al momento de desarrollar las tareas de traducción inversa. Los estudiantes parecen atribuir estas emociones al hecho de enfrentarse a textos «simples» o textos que no presentan terminología realmente especializada como los textos de cocina o textos turísticos en la primera parte del curso. En este sentido, el participante P12 indicó lo siguiente:

De repente, en algún momento creí que iban a ser textos más avanzados, más difíciles. No lo fueron, no fueron textos tan difíciles, pero igual sirvieron mucho, porque nos ayuda, como ya dije, ¿no? A darnos cuenta en qué estamos fallando, qué nos falta mejorar.

Sin embargo, cuando los mismos estudiantes fueron expuestos a textos más especializados y con terminología considerable, como en los textos legales, se sintieron inseguros y cautelosos, pues se dieron cuenta de que ahí debían aplicar otros recursos para resolver estos

problemas, tales como la competencia traductora. A propósito de esto último, P2 menciona: «En las otras traducciones luego de la segunda unidad le dedicaba más tiempo a la revisión, entonces, no era solo la revisión [subcompetencia estratégica], sino el hecho de la documentación [subcompetencia instrumental], ya sea tanto la gramática como la información» y P8 agrega:

Ya sea un texto de cualquier otro tema, entiendo que tenemos que tomar en cuenta a qué parte, quizás de Estados Unidos o quizás es un inglés de Australia o un inglés del Reino Unido, entonces hay que tomar en cuenta mucho a dónde se dirige el texto que estemos traduciendo [subcompetencia extralingüística].

Además, resulta interesante señalar que los estudiantes consideran que este progreso en el nivel de dificultad es beneficioso para ellos, pues aporta de manera positiva en su aprendizaje. El participante P3 señaló:

El hecho de pasar de un tema a otro, que sean bastante distintos, eso ayuda, ya que dentro del tema hay un cierto nivel de dificultad y la escala de este nivel de dificultad, así como en cualquier cosa en la vida, te ayuda para seguir aprendiendo mejor y que sea fluida la ruta de aprendizaje.

3.2 Incidencia de la autoeficacia respecto al dominio del inglés en el desempeño dentro del curso de Traducción Inversa 1 (Inglés).

A partir de las entrevistas realizadas, se identificó que factores como la motivación, el miedo, la percepción de su nivel de inglés, el sentirse seguros o inseguros en cuanto a una tarea específica en clase, la confianza en sus habilidades, entre otros factores, son características que conformarían la autoeficacia de los estudiantes con respecto al inglés.

En cuanto a su desempeño, se observa que los estudiantes con una autoeficacia positiva en inglés se encuentran seguros de sus destrezas en esta lengua y se consideran capaces de poder enfrentarse a los textos propuestos en el curso de Traducción Inversa 1 (Inglés). Por ejemplo, P9 comenta: «Como ya sentía que mi nivel de inglés era, digamos bueno, en realidad, solo quería que me enseñen ya a traducir textos que fueran ya más especializados» y P5 explica: «Si es que tienes confianza, si es que te sientes seguro en la lengua, si es que tienes todas las herramientas necesarias para poder entrar a Inversa 1; entonces, lo vas a poder hacer bien». Como resultado, los estudiantes obtuvieron un desempeño positivo en las tareas de traducción

inversa, el cual se reflejó principalmente en sus notas y en el incremento de la participación en clase de algunos de ellos. Además, estos elevaron sus conocimientos de inglés, dado que, gracias a la experiencia en traducción, contaban con una imagen mucho más clara sobre las características que debía poseer un texto en inglés para que pueda verse y sonar «natural». Entre estas características se encuentran la cohesión, la terminología adecuada según el contexto y campo, la sintaxis propia del inglés, la conjugación correcta de tiempos verbales, el uso apropiado de preposiciones y colocaciones, y el respeto de las reglas ortotipográficas. Por último, la experiencia en traducción reforzó, a su vez, el sentimiento de comodidad que los estudiantes poseían con respecto a sus capacidades en la segunda lengua; es decir, en inglés.

Desde otra perspectiva, aquellos participantes que presentaron una autoeficacia negativa en inglés experimentaron sentimientos de inseguridad y agobio cuando se vieron expuestos a traducciones hacia una lengua extranjera en la que no contaban con un gran dominio. En este aspecto, uno de los estudiantes mencionó que el miedo provocaba que se limitase y no pudiera reflejar los conocimientos sobre los cuales se encontraba seguro. Según su testimonio:

Recuerdo que no me iba muy bien en la primera unidad, por lo mismo que, a pesar de que había mejorado mi idioma, sentía que había cosas que habían por pulir y, entonces, como que el miedo también hace que te limites, o sea, limites tus conocimientos, incluso lo poco que puedes saber, no lo podía plasmar muy bien, en mi caso (...).

La experiencia de todos los participantes con esta autoeficacia se evidenció, claramente, en las bajas notas al inicio del curso y las numerosas correcciones por parte de la docente. Sin embargo, pese a las emociones y experiencias negativas, ellos mostraron una actitud perseverante a lo largo del curso, como resultado de una motivación personal y pudieron, finalmente, alcanzar un desempeño adecuado y aumentar su nivel de autoeficacia en sus conocimientos en lengua extranjera. Continuando con lo resaltado por el participante P2: «(...)», pero para la segunda unidad sí me fue mucho mejor y, entonces, también vi el curso más tranquilo y, bueno, las expectativas de mejorar mi idioma como... llevando también ese curso me ayudaron» y «(...) luego de los parciales, creo que me enfoqué más, tenía más cuidado al momento también de hacer mis traducciones, lo que hizo que mejorara también

en mis traducciones y eso también hizo que el miedo se vaya disipando poco a poco». El participante P10 menciona:

Entonces, voy ganando esos conocimientos (...) que antes yo le tenía miedo y ya voy resolviendo los problemas que se me surgen... que me pueden surgir al momento de traducir. Y, de esa manera, ya tengo, digamos, una base más sólida.

Si bien el desempeño inicial de los estudiantes con autoeficacia positiva y negativa difirió en su primer acercamiento al curso, este se niveló en las semanas siguientes y, al culminar este proceso, ambos grupos pudieron cumplir con el logro del curso de Traducción Inversa 1 (Inglés). Dicho logro busca que los estudiantes produzcan textos tomando en cuenta las diferencias textuales entre ambas lenguas e incrementen su seguridad para producir textos en lengua extranjera.

3.3 La competencia traductora y su influencia en el logro del curso de TI1 (Inglés).

El Grupo PACTE (2003) establece en su modelo holístico un conjunto de subcompetencias y componentes psicofisiológicos imbricados para constituir la competencia traductora. Sin embargo, los resultados muestran que los estudiantes consideran que, en relación con la traducción inversa, las subcompetencias con mayor importancia son la subcompetencia bilingüe, la subcompetencia conocimientos de traducción, la subcompetencia estratégica y la subcompetencia instrumental, además de los componentes psicofisiológicos que ayudarán en la construcción de su autoeficacia. Todas estas, en conjunto, ayudaron a que los estudiantes pudieran cumplir con el logro del curso en cuestión.

Los participantes coincidieron en que un traductor debe tener conocimientos sólidos del idioma (subcompetencia bilingüe) antes de iniciar la carrera, pues dominar sus lenguas de trabajo y su cultura (subcompetencia extralingüística) los ayudará a desempeñarse de manera correcta en cuanto a las tareas de traducción. Un claro ejemplo se evidencia cuando comentan que ser conscientes de los componentes culturales los ayudó a identificar diversos elementos como las expresiones regionales e incluso ciertas características del destinatario meta.

Los participantes reconocen diversos momentos de su aprendizaje, como la etapa escolar o previa a la universidad, en los que tuvieron que reforzar sus conocimientos de idioma a través de la práctica con diversos recursos, intercambios internacionales, amigos e incluso clases particulares en un centro de idiomas. Por un lado, una gran parte de los entrevistados

mencionó que antes de comenzar la carrera ya contaba con una buena base en lo que respecta al inglés, tal como lo sugiere el participante P5: «Yo, cuando entré a Inglés 3, Inglés 4, Inglés 5 (...) Era demasiado fácil para el nivel [de inglés], que al menos yo tenía cuando había entrado a la universidad». Por otro lado, otros estudiantes mencionaron que el nivel con el que llegaron a clase se encontraba por debajo de lo esperado. Por ejemplo, P2 indicó:

Y... también tenía un poco de miedo, porque, como mi nivel de inglés siempre fue... bajo y... las notas me lo reflejaban, entonces, yo también no sabía si, bueno, una cosa también es saber inglés y otra es traducir o tener la habilidad o ser capaz, ser capaz de poder traducir de español a tu inglés.

En ambos casos, todos coincidieron en que la constante práctica y el desarrollo de ejercicios fuera y dentro de clase los ayudó a mejorar su dominio de la lengua extranjera y esto se reflejó en un buen resultado durante el desarrollo del curso. En este sentido, ellos presentaron un mejor manejo de las interferencias lingüísticas en cuanto al uso de las preposiciones y colocaciones, y las diferencias gramaticales, lo que permitió una mejor reexpresión en lengua meta. Otro resultado relacionado con la subcompetencia bilingüe detalla que los participantes lograron identificar las diferentes estructuras de los textos en español e inglés de acuerdo con el género textual y los diferentes estilos de los autores en los textos que trabajan en clase. Esto los ayudó a comprender mejor el texto fuente y a generar una traducción que conservara estos matices.

La mayoría de los participantes manifestó que reconoce una diferencia en el proceso traductor debido a la direccionalidad del trabajo (subcompetencia conocimientos de traducción). Solo un par consideró, previo al inicio del taller, que el proceso sería similar al que seguían en sus talleres de traducción directa, pero cambiaron esta percepción a medida que se adentraron en el curso. En este caso, al tratarse de la traducción inversa, los estudiantes identificaron que esta clase de traducción conlleva un proceso diferente al que emplean para la traducción directa. La razón principal radica en que traducen hacia una lengua que no es la materna. Mediante el uso de fuentes de documentación, textos paralelos, bases de datos terminológicas, buscadores (subcompetencia instrumental) y revisiones, individuales y grupales, los participantes lograron identificar algunos problemas que se presentaron durante sus clases como, por ejemplo, falsos sentidos, errores gramaticales y sintácticos, sinsentidos, etc., y los resolvieron de manera efectiva (subcompetencia estratégica). P8 agregó:

(...) el hecho de que solamente quería traducir del español al inglés sin, a veces, sin entender muy bien el texto fuente. Entonces, eso al final me llevaba a problemas porque podría llegar a traducir cosas sin sentido o falsos sentidos. Entonces, aprendí a reformular, o sea cuando leía el texto fuente, reformulaba lo que había leído para ver si había entendido y con eso en mente, podía traducir mejor al inglés [competencia estratégica].

Y «(...) hay que aprender a realizar búsquedas de manera eficaz porque, o sea, hay que saber escoger las fuentes que uno utiliza. Uno no puede escoger, quizás, Wikipedia o un blog. Tienen que ser fuentes confiables [competencia instrumental]». Otra evidencia relacionada con la subcompetencia conocimientos de traducción se refleja cuando los participantes reconocen también la importancia de la traducción inversa en el mercado peruano. Así pues, mencionan que esta clase de traducción es una realidad en el Perú y añaden que en un futuro se enfrentarían a textos incluso más especializados que los que vieron durante su formación universitaria. El participante P10 señala:

(...) la mayoría de traductores creo que se van a enfrentar a los textos [especializados] en el día a día, una vez que se gradúen. Porque, bueno, en nuestro país, en el mercado, nos piden traducir más textos [especializados] que textos para... público en general, por así decirlo.

Finalmente, la totalidad de participantes mencionó que considera importante el hecho de confiar en su nivel de inglés y en sus competencias traductoras (componentes psicofisiológicos), ya que estos los ayudarán a mejorar su desempeño en el curso, cumplir con los logros planteados, además de incrementar su comodidad y experiencia. Esto último se relaciona con la construcción del concepto de autoeficacia que se trató previamente. En este sentido, el participante P12 agregó:

El hecho de sentir seguridad, creo que eso es muy importante. Sentirse seguro de que uno maneja bien la lengua, porque sin esa seguridad, uno va a, de repente, cometer más errores y eso va a afectar el desempeño en lo que es... el desempeño académico en este curso, definitivamente.

4 DISCUSIÓN

La presente investigación tiene como objetivos explorar los factores que influyen en la construcción de la autoeficacia en cuanto a la traducción inversa, identificar la incidencia de la autoeficacia respecto al dominio del inglés en el desempeño dentro del curso de Traducción Inversa (Inglés) y, finalmente, describir la manera en la que el dominio de la competencia traductora influye en el logro del curso de Traducción Inversa 1 (Inglés). En esta sección se presentarán los hallazgos más importantes:

4.1 Construcción de autoeficacia

En primer lugar, se encontró que la experiencia directa, la persuasión verbal y los estados fisiológicos y emocionales son tres factores que influyen en la construcción de la autoeficacia sobre la traducción inversa. Estos se expresan con mayor detalle en los siguientes puntos:

Una vez más, la experiencia directa parece ser la fuente más común para desarrollar la autoeficacia de los estudiantes. A partir de los resultados obtenidos en este punto, los estudiantes, a través de sus comentarios, detallan que sus experiencias previas y durante el taller de traducción inversa afectan su autoeficacia, para algunos, de manera positiva, y para otros, de manera negativa. En un primer acercamiento, se identifica que las notas contribuyen en la construcción de la autoeficacia de los estudiantes. Bandura (1977) señala que los éxitos fortalecen la autoeficacia, mientras que los fracasos la disminuyen, específicamente, si estos ocurren en las primeras etapas de desarrollo de la autoeficacia. Con respecto a esto, el autor sugiere elaborar situaciones en las cuales los individuos puedan acumular pequeños logros con el propósito de fortalecer el sentimiento de autoeficacia (Bandura, 1994). De forma similar, se evidencia que la retroalimentación posterior al término de los ejercicios de traducción contribuye de manera negativa en los niveles de autoeficacia cuando exhibe una cantidad considerable de errores. En un estudio llevado a cabo por Haro-Soler (2015), los estudiantes participantes mencionan que las críticas que solo exponen los errores cometidos y no los logros alcanzados consiguen debilitar su autoeficacia. Ante esto, Atkinson (2014) coincide que el acercamiento de enseñanza relacionado con contar los errores en las traducciones puede destruir la autoeficacia de los estudiantes si se usa en exceso.

En un segundo acercamiento, el buen desempeño que los estudiantes tuvieron en cursos previos de traducción, específicamente en los talleres de traducción directa, donde debían traducir de la lengua extranjera hacia la lengua materna, marcaron un precedente para la

construcción de la autoeficacia que experimentaron durante el primer taller de traducción inversa. En un principio, los estudiantes llegaron al curso con una experiencia previa que generó la sensación de confianza en cuanto al proceso traductor, sus habilidades y capacidades, lo que se tradujo en una autoeficacia positiva con respecto a la traducción inversa, pues suponían que aplicarían las mismas habilidades, capacidades y procesos. Sin embargo, esta percepción sobre la similitud entre ambas clases de traducción cambió a medida que continuaban su avance por el curso debido a la diferencia en direccionalidad del proceso. Al respecto, Pajares (1997) sostiene que las personas miden los efectos de sus acciones y que las interpretaciones que surgen a partir de este proceso contribuyen a la construcción de sus creencias en cuanto a la eficacia. De nuevo, se observa un incremento en la autoeficacia a partir de logros y éxitos, y una disminución en la misma como resultado de fracasos vividos. Al tener una experiencia previa exitosa en los talleres de traducción directa, los estudiantes optaron por aplicar las estrategias que aprendieron previamente. En su estudio, Araghian et al. (2018) detallan que, por un lado, las estrategias que eligen los traductores se ven afectadas por su motivación y conocimiento. En este sentido, las creencias de autoeficacia determinan la selección, la motivación e incluso el procesamiento de la información. Por último, los autores establecen que la experiencia, el contexto social y los factores psicológicos tienen un efecto considerable en el desempeño en cuanto a las tareas de traducción.

A partir de las entrevistas realizadas, se pudo determinar que uno de los factores que influyeron en la construcción de la autoeficacia de los estudiantes de Traducción Inversa fue la retroalimentación que recibieron tanto de la docente encargada como de sus compañeros de clase. Según Schunk (1995), la retroalimentación es una fuente importante de autoeficacia. De acuerdo con lo establecido por el autor, es muy probable que la autoeficacia y la motivación se incrementen a través de la retroalimentación específica que denote la mejora en el desempeño. Por su lado, Atkinson (2014) establece que recibir retroalimentación positiva y constructiva ayuda a los estudiantes a confiar en sus capacidades como traductores. En su investigación, menciona también que la autorreflexión y el autoanálisis son buenas oportunidades para identificar fortalezas y debilidades, y considerar dónde y cómo establecer cambios. Esto se relaciona con lo detallado por los participantes cuando afirman que, a partir de los ejercicios planteados por la docente del curso y sus comentarios, estos lograron reconocer ciertos errores y aciertos, y determinaron qué puntos debían reforzar. Schunk

(1995) menciona que un comentario como «buen trabajo» no generará el efecto deseado a menos que los estudiantes comprendan cuáles son los aspectos en los que tienen un buen desempeño. Asimismo, si los estudiantes no perciben la retroalimentación como verosímil, este no resultará beneficioso para la autoeficacia ni para la motivación. Los comentarios realizados en conjunto con algún compañero de clase también influyeron en la construcción de la autoeficacia de los participantes, pues a través de estos se identificaron errores y se propusieron sugerencias de manera colaborativa para mejorar. Haro-Soler (2017) explica que presentar sugerencias sobre cómo solucionar ciertos errores puede mejorar el desempeño a futuro, lo que se reflejaría en un incremento de la autoeficacia. En síntesis, se observa que la retroalimentación por parte de docentes y compañeros de clase influye de forma positiva en la construcción de la autoeficacia de los estudiantes siempre y cuando esta retroalimentación sea verídica, ya que incrementará la confianza de los estudiantes en sus capacidades de traducción. Asimismo, se evidencia que los estudiantes deben adquirir conciencia sobre sus debilidades y fortalezas con el fin de trabajar en ellas y lograr así tanto una mejora de su desempeño como un desarrollo positivo de su autoeficacia.

En última instancia, se identifica que la dificultad de los textos trabajados en clase conlleva un cambio en la autoeficacia de los estudiantes, el cual se expresa mediante las emociones experimentadas por los mismos. De acuerdo con Bandura (1997), la autoeficacia influencia cómo los individuos perciben y procesan cognitivamente tareas que requieren una mayor exigencia. Las personas con autoeficacia negativa consideran dichas tareas más complejas de lo que en realidad son y experimentan síntomas de estrés y ansiedad. Por ello, autores como Weatherby (1998) consideran que los textos desarrollados en clase deben ser proporcionales al nivel de conocimientos de los estudiantes. Es decir, deben poseer un grado de dificultad apropiado para que, según él, los estudiantes puedan mantener una actitud positiva frente a él. Way (2014) plantea el aumento progresivo de la dificultad de los textos y el desarrollo de tareas que activen diferentes competencias en el ámbito de la traducción. Los docentes que participaron en el estudio realizado por Haro-Soler (2017) sobre los métodos de enseñanza que influyen en la autoeficacia de los estudiantes confirman este planteamiento, pues la mitad de ellos mencionaron que aumentar progresivamente la dificultad de los textos en encargos de traducción podría generar un impacto positivo en la autoeficacia de los estudiantes; en cambio, trabajar con textos difíciles; es decir, textos que demandan habilidades o capacidades que los estudiantes aún no han desarrollado en un nivel

adecuado puede traer consigo una disminución de la autoeficacia al igual que un bajo desempeño. Aquí resulta importante señalar que, a partir de la información obtenida en la presente investigación, se logró identificar que los estudiantes consideran que el progreso en cuanto al nivel de dificultad resulta ventajoso para ellos y su aprendizaje, lo que se asemejaría con los resultados obtenidos en el estudio de Haro-Soler (2017). De manera similar, la dificultad de los textos trabajados en clase afecta la autoeficacia experimentada por los estudiantes al evidenciarse sentimientos positivos y negativos. La autoeficacia presente en los estudiantes al momento de enfrentarse a una tarea determinará qué posición tomarán frente a esta misma tarea. En otras palabras, la autoeficacia parece establecer si un estudiante se sentirá cauteloso o aliviado cuando se encuentra frente a textos con un nivel de dificultad específico.

Por ende, son varios los factores que influyen en la construcción de la autoeficacia de los estudiantes. Resulta interesante identificar que elementos como la experiencia previa y durante el curso, así como la retroalimentación por parte de los compañeros y docente, y la dificultad de los textos influyen de manera positiva y negativa en los estudiantes, su autoeficacia y su aprendizaje. A partir de los resultados obtenidos, se establece una aproximación a la comprensión e identificación del origen de estas percepciones y ayuda a identificar posibles tratamientos a fin de mejorar la experiencia de los estudiantes.

4.2 Autoeficacia y desempeño de los estudiantes

En segundo lugar, los resultados indican que existe una relación directa entre la autoeficacia y la seguridad. En este sentido, mientras más positiva es la autoeficacia de los estudiantes, mejor es su desempeño. Esta observación encaja con el componente predictivo de la autoeficacia presentado por Bandura (1987). De acuerdo con esta noción, las personas con autoeficacia positiva manifiestan una mayor perseverancia en sus acciones y no desisten hasta obtener los resultados esperados (Bandura, 1988; Bandura y Cervone, 1983), mientras que las personas con autoeficacia negativa presentan una capacidad de análisis errática, la cual les impide tomar decisiones adecuadas (Bandura y Wood, 1989; Haro-Soler, 2017) y, en el caso de la presente investigación, y a partir de los testimonios de los participantes, expresar los conocimientos de inglés sobre los cuales los individuos se encuentran seguros. Por otro lado, se comprueba que los individuos con autoeficacia positiva suelen incrementar su participación en clase, tal y como se observa en el estudio desarrollado por Haro-Soler (2017) donde los docentes participantes se percatan que los estudiantes con autoeficacia

positiva participan activamente en los cursos. Bandura (1986, 1989) explica que esto se debe a que las personas con bajo nivel de autoeficacia evitan actividades y situaciones en las cuales no se sienten seguros o competentes y que consideran potencialmente riesgosas. Asimismo, se percibe que la experiencia directa cumple un rol significativo en la construcción de la autoeficacia de los participantes. En efecto, según Bandura (1994, 1997), la manera más efectiva de fortalecer el sentimiento de autoeficacia es a través de la experiencia directa, al adquirir conciencia sobre la evolución de su desempeño. Por último, la motivación también influye en la autoeficacia. Buch et al. (2015) comprueban esta conexión al mencionar que los individuos que poseen altos niveles de motivación intrínseca suelen tomar medidas para mejorar la percepción de la competencia implicada o su autoeficacia. Por consiguiente, los resultados obtenidos detallan que la autoeficacia influye de manera considerable en el desempeño de los entrevistados y en el logro del curso al fortalecer la seguridad de los estudiantes. Se comprueba, entonces, dentro del alcance del presente estudio, que la autoeficacia es un tema de suma relevancia para el desarrollo pleno de los estudiantes en cuanto al proceso de aprendizaje y que debe ser tratado en futuras investigaciones con la finalidad de ahondar más en su aplicación e impacto en el campo de la traducción.

4.3 Subcompetencias traductoras

En tercer lugar, si bien las subcompetencias y componentes que conforman la competencia traductora abarcan una amplia gama de factores, los estudiantes destacan solo algunas para el proceso de traducción inversa. Por ejemplo, se observa que el dominio de las subcompetencias traductoras y los componentes psicofisiológicos influyen de manera positiva en el logro del curso de Traducción Inversa 1 (Inglés), ya que los participantes reconocen que dominar sus lenguas de trabajo, conocer las diferencias en el proceso traductor en relación con la clase de traducción, manejar de manera correcta los recursos de investigación y consulta, y tener confianza en sus capacidades y subcompetencias los ayudan a conseguir mejores resultados durante el curso. Esto se relaciona con lo que plantea el Grupo PACTE (2003) al mencionar que los estudiantes de traducción e interpretación deben contar con una vasta diversidad de conocimientos específicos relativos al modo de traducción, oral o escrita, que se va a efectuar, entre los que se encuentran los relacionados con los conocimientos estructurales (semánticos, sintácticos y morfológicos), y el dominio de lengua, con el fin de desarrollar con efectividad las distintas tareas asignadas durante su formación profesional. Debido a la naturaleza del curso, y a la direccionalidad del proceso,

los estudiantes se ven forzados a hacer uso pleno de sus subcompetencias traductoras, pues se traduce a una lengua que no es la materna.

Los participantes consideran que dominar los componentes culturales y las estructuras de los textos en español e inglés es fundamental para desarrollar con efectividad la labor traductora, ya que los ayudó a identificar elementos como expresiones regionales e incluso características del destinatario meta. En este sentido, Christiane Nord (2012) sostiene que el traductor (ideal) domina de manera exhaustiva las lenguas y culturas base y meta, lo que lo convierte en un agente bicultural. Según la autora, su familiaridad con la cultura base le permitirá al traductor conocer las posibles reacciones de los lectores en lengua origen y, por otro lado, el conocimiento de la cultura meta será un facilitador para anticipar las reacciones del público meta, todo con la finalidad de asegurar la funcionalidad del texto meta. Se observa entonces que los estudiantes son conscientes de que el nivel de inglés es importante, pero hay otros factores que también son necesarios para cumplir con el logro del curso y superar las dificultades que se presentaron en él. Los estudiantes mencionaron algunos factores adicionales a los culturales y estructurales como, por ejemplo, la confianza en sus capacidades y subcompetencias, y sus conocimientos estratégicos y profesionales. Esto último se relaciona directamente con lo que explica Beeby (1996) al detallar que una competencia lingüística (sintáctica y semántica) es, sin lugar a dudas, importante, pero que su sola presencia no es suficiente. La autora detalla que, para entender una palabra, frase o texto, se debe recurrir al conocimiento pragmático de los contextos situacionales, verbales, cognitivos y sociohistóricos generales. Esta es una de las enseñanzas más importantes que los estudiantes reciben en su clase de Traducción Inversa, pues suponen que, al ser nativos del idioma, todos sus problemas se encontrarán en la reexpresión del texto fuente. Un conocimiento limitado de su propia lengua o el desconocimiento del contexto y de la intertextualidad del texto fuente-meta pueden hacer que los estudiantes, en ocasiones, comentan errores (Beeby, 1996). En el caso de los participantes entrevistados, estos demostraron y observaron una evolución respecto al dominio de su competencia traductora, porque muchas de las subcompetencias se fueron desarrollando a medida que se adentraban en el curso, lo que originó que el resultado fuera positivo al final del curso.

Los resultados indican que los estudiantes reconocen la influencia que tienen en ellos las subcompetencias y los componentes psicofisiológicos. Sin embargo, a partir de las entrevistas, se pudo identificar que solo algunos se consideran relevantes para la traducción

inversa. Es aquí donde se muestra una diferencia con lo establecido por Hurtado (2004) y Wimmer (2011) cuando indican que la subcompetencia instrumental tendría una mayor importancia en la traducción inversa. Se evidencia que dicha subcompetencia es, en efecto, importante, pero que otras subcompetencias como la subcompetencia bilingüe, la subcompetencia conocimientos de traducción, la subcompetencia estratégica, así como los componentes psicofisiológicos se consideran igual de importantes.

5 CONCLUSIONES

En el presente estudio, se observa que la autoeficacia y la competencia traductora afectan el desempeño de los estudiantes de Traducción e Interpretación Profesional en una institución de educación superior en el Perú.

Para los estudiantes, la traducción inversa, por su direccionalidad, tiene un grado de dificultad diferente al de su contraparte, la traducción directa, ya que se traduce hacia una lengua que no es la materna. En cuanto a la autoeficacia sobre la traducción inversa, son diversos los factores que repercuten en la construcción de este concepto. Entre ellos, se observan los siguientes: la experiencia directa, la persuasión verbal y los estados fisiológicos y emocionales. De este modo, se observa que las experiencias previas establecen un precedente con respecto a la construcción de la autoeficacia en el curso en cuestión; los errores subrayados en las correcciones de las traducciones afectan de forma negativa la autoeficacia de los estudiantes cuando se manifiestan en cantidades considerables; y las opiniones de terceros influyen positivamente en la construcción de la autoeficacia cuando son verídicas. Por otro lado, se rescató que los estudiantes necesitan adquirir conciencia sobre sus debilidades y fortalezas para mejorarlas y obtener una autoeficacia positiva. Incluso se observa que factores como la progresión en cuanto a la dificultad de los textos influye de manera positiva en el aprendizaje de los estudiantes, pues concuerdan que una progresión del nivel de dificultad de los textos los ayudará a seguir mejorando en cuanto a la tarea de traducción inversa. Es así como, a partir de los resultados, se evidencia que todas estas percepciones pueden generar efectos tanto negativos como positivos en la construcción del concepto de autoeficacia.

Para los estudiantes, la autoeficacia repercute de forma directa en su desempeño en clase. Esto se reflejó en las notas, la participación de los estudiantes en clase, el incremento de sus conocimientos de inglés, el sentimiento de comodidad que poseían sobre sus destrezas en

inglés y el logro del curso al conseguir que los estudiantes desarrollen la seguridad en sus capacidades para traducir hacia una lengua extranjera. Los resultados arrojan información pertinente que podría servir como punto de partida para futuras investigaciones en el tema y su impacto en el campo de la traducción.

Se observó también la manera en la que influyen las subcompetencias traductoras en el logro del curso en cuestión. Así pues, se evidenció que el dominio del idioma extranjero es un factor importante, pero no es el único necesario para conseguir un buen desenvolvimiento en el curso de Traducción Inversa (Inglés). Los entrevistados identificaron que algunas subcompetencias tenían mayor importancia en cuanto a la tarea de traducción inversa, lo que se contrasta con lo planteado por otros autores.

Es así como tras finalizar el presente estudio, se demuestra lo planteado en la hipótesis, pues se observa que la autoeficacia y la competencia traductora tienen un efecto determinado en el desempeño de los estudiantes de Traducción e Interpretación Profesional en una institución de educación superior en el Perú. En este caso, dicho efecto es positivo, ya que influencia el logro del curso y la construcción de la autoeficacia en lo que respecta a la traducción inversa.

Por último, es importante mencionar que este estudio no busca plantear una teoría generalizable sobre los resultados obtenidos en cuanto a los diferentes factores que influyen en la construcción de la autoeficacia, la incidencia de la autoeficacia relacionada con el nivel de inglés en el desenvolvimiento del curso ni la influencia de la competencia traductora en el logro del curso. Por el contrario, sirve como punto de partida para futuras investigaciones que pretendan ahondar en el tema y analizar las diferentes categorías desarrolladas.

6 REFERENCIAS

Ahlsved, K. (1977). Translating into the translator's non-primary languages. En P. Horguelin (Ed.), *Actes du VIIIe Congrès Mondial de la Fédération internationale des traducteurs (FIT)* (pp. 183-188). Conseil des traducteurs et interprètes du Canada.

Albin, J. (2012). Competencia y autoeficacia: Estudio de los factores afectivos en el traductor. *Hikma*, 11(1), 9-33.

Araghian, R., Ghonsooly, B. y Ghanizadeh, A. (2018). Investigating problem-solving strategies of translation trainees with high and low levels of self-efficacy. *Translation, Cognition & Behavior*, 1(1), 74-97. <https://doi.org/10.1075/tcb.00004.ara>

Atkinson, D. (2012). *Freelance translator success and psychological skill: A study of translator competence with perspectives from work psychology* [Tesis de doctorado, The University of Auckland]. <http://hdl.handle.net/2292/18723>

Atkinson, D. (2014). Developing psychological skill for the global language industry: An exploration of approaches to translator and interpreter training. *Translation Spaces*, 3(1), 1-24. <https://doi.org/10.1075/ts.3.01atk>

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.

Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción: Fundamentos sociales*. Martínez Roca.

Bandura, A. (1988). Self-regulation of motivation and action through goal systems. En V. Hamilton, G. Bower y N. Frijda (Eds.), *Cognitive perspectives on emotion and motivation* (pp. 37-61). Kluwer Academic Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-009-2792-6>

Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.9.1175>

Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. En V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). Academic Press.

- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. y Cervone, D. (1983). Self-evaluative and self-efficacy mechanisms governing the motivational effects of goal systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(5), 1017-1028. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.45.5.1017>
- Bandura, A. y Wood, R. (1989). Effect of perceived controllability and performance standards on self-regulation of complex decision-making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(5), 805-814. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.5.805>
- Beeby, A. (1996). *Teaching translation from Spanish to English: Worlds beyond words*. University of Ottawa Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1cn6sgb>
- Bell, R. (1991). *Translation and translating: Theory and practice*. Longman.
- Bolaños-Medina, A. (2014). Self-efficacy in translation. *Translation and Interpreting Studies*, 9(2), 197-218. <https://doi.org/10.1075/tis.9.2.03bol>
- Buch, R., Säfvenbom, R. y Boe, O. (2015). The relationships between academic self-efficacy, intrinsic motivation, and perceived competence. *Journal of Military Studies*, 6(1), 1-17. <https://doi.org/10.1515/jms-2016-0195>
- Campbell, S. (1998). *Translation into the second language*. Longman.
- Creswell, J. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. (4ª ed.). Pearson.
- Díaz, S. y Menor, E. (2013). La traducción inversa, instrumento didáctico olvidado en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Lenguaje y Textos*, (38), 169-178.
- Haro-Soler, M. (2015, 29-31 de enero). *La competencia psicofisiológica en el grado en Traducción e Interpretación: Agentes que influyen en su adquisición* [ponencia]. VII Congreso AIETI, Málaga, España. <http://www.aieti.eu/wp-content/uploads/actas-AIETI7.pdf>
- Haro-Soler, M. (2017). Teaching practices and translation students' self-efficacy: A qualitative study of teachers' perceptions. *Current Trends in Translation Teaching and Learning E*, (4), 198-228.

Haro-Soler, M. (2018a). 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). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/ata.18.07har>

Haro-Soler, M. (2018b). *Las creencias de autoeficacia del estudiantado de Traducción: una radiografía de su desarrollo* [Tesis de doctorado, Universidad de Granada]. <http://hdl.handle.net/10481/53590>

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. (5ª ed.). McGraw-Hill.

Hewson, L. y Martin, J. (1991). *Redefining translation: The variational approach*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429430053>

Hurtado, A. (1996). La enseñanza de la traducción directa “general”: objetivos de aprendizaje y metodología. En A. Hurtado (Ed.), *La enseñanza de la traducción* (pp. 31-56). Universitat Jaume I.

Hurtado, A. (2004). *Traducción y traductología: Introducción a la traductología*. (2ª ed.). Cátedra.

Hymes, D. (1972). On communicative competence. En J. Pride y J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected readings* (pp. 269-293). Penguin.

Kelly, D. (1997). La enseñanza de la traducción inversa de textos «generales»: Consideraciones metodológicas. En R. Martín-Gaitero y M. Vega (Eds.), *La palabra vertida: investigaciones en torno a la traducción: actas de los VI Encuentros Complutenses en torno a la Traducción* (pp. 175-183). Editorial Complutense.

Kiraly, D. C. (1995). *Pathways to Translation. Pedagogy and Process*. The Kent State University Press.

Neunzig, W. y Grauwinkel, G. (2007). Die Fachübersetzung in die Fremdsprache Deutsch: Die Produktion einer zielsprachlich angemessenen Übersetzung. En B. Santana, S. Roiss y M. Á. Recio (Eds.), *Puente entre dos mundos: Últimas tendencias en la investigación traductológica alemán-español* (pp. 273-282). Ediciones Universidad de Salamanca.

Nord, C. (1992). Text analysis in translation training. En C. Dollerup y A. Loddegaard (Eds.), *Teaching Translation and Interpreting: Training Talent and Experience. Papers from the First Language International Conference, Elsinore, Denmark, 1991* (pp. 39-48). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/z.56.08nor>

Nord, C. (2012). *Texto base-texto meta: un modelo funcional de análisis pretraslativo*. Publicacions de la Universitat Jaume I.

PACTE. (1998). *La competencia traductora y su aprendizaje: Objetivos, hipótesis y metodología de un proyecto de investigación*. [Póster para el IV Congrs Internacional sobre Traducci]. Universitat Autnoma de Barcelona.

PACTE. (2001). La competencia traductora y su adquisicin. *Quaderns: Revista de Traducci*, (6), 39-45. <http://www3.uji.es/~aferna/H44/Translation-competence.pdf>

PACTE. (2003). Building a Translation Competence Model. En F. Alves (Ed.). *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research* (pp. 43-66). The Benjamins Translation Library. <https://doi.org/10.1075/btl.45.06pac>

Pajares, F. (1997). Current Directions in Self-Efficacy Research. En M. Maehr, y P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in Motivation and Achievement* (pp. 1-49). JAI Press.

Pajares, F. (14 de febrero de 2000). Frank Pajares on Nurturing Academic Confidence. *Emory Report*, 52(21). http://www.emory.edu/EMORY_REPORT/erarchive/2000/February/erfebruary.14/2_14_00pajares.html. Pajares, F. (2000). Frank Pajares on Nurturing Academic Confidence. *Emory Report*, 52(21). http://www.emory.edu/EMORY_REPORT/erarchive/2000/February/erfebruary.14/2_14_00pajares.html

Presas, M. (1996). *Problemes de traducci i competncia traductora. Bases per a una pedagogia de la traducci*. [Tesis de doctorado, Universitat Autnoma de Barcelona]. <https://www.tdx.cat/handle/10803/5273>

Pym, A. (1992). Translation error analysis and the interface with the language teaching. En C. Dollerup, y A. Loddegaard (Eds.), *Teaching Translation and Interpreting: Training Talent*

and Experience. *Papers from the First Language International Conference, Elsinore, Denmark, 1991* (pp. 279-288). John Benjamins Publishing Company.

Risku, H. (1998). *Translatorische Kompetenz. Kognitive Grundlagen des Übersetzens als Expertentätigkeit*. Stauffenburg.

Salanova, M. y Martínez, I. (2008). Autoeficacia en el trabajo y en las organizaciones: resultados de investigación. En J. Morales, C. Huici, E. Gaviria y A. Gómez (Eds.), *Método, teoría e investigación en Psicología Social* (pp. 157-170). Pearson Prentice Hall.

Schunk, D. H. (1991). Self-Efficacy and Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 207-231. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653133>

Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy, motivation, and performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, 7(2), 112-137. <https://doi.org/10.1080/10413209508406961>

Schunk, D. H. y DiBenedetto, M. (2016). Self-efficacy Theory in Education. En K. R. Wentzel y D. Miele (Eds.). *Handbook of Motivation at School* (pp. 35-54). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315773384>

Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (2018). *TR102_Traduccion_Inversa__1_(Ingles)_201801*. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.

Way, C. (2008). Systematic Assessment of Translator Competence: In Search of Achilles' Heel. En J. Kearns (Ed.), *Translator and Interpreter Training: Issues, Methods and Debates* (pp. 88-103). Continuum.

Way, C. (2014). Structuring a legal translation course: A framework for decision-making in legal translator training. En L. Cheng, K. Kui Sin y A. Wagner (Eds.), *The Ashgate handbook of legal translation* (pp. 135–152). Ashgate.

Weatherby, J. (1998). Teaching Translation into L2: A TT-Oriented Approach. En K. Malmkjaer (Ed.), *Translation and Language Teaching. Language Teaching and Translation* (pp. 21-38). St. Jerome.

Wimmer, S., (2011). *El proceso de la traducción especializada inversa: modelo, validación empírica y aplicación didáctica*. [Tesis de doctorado, Universitat Autònoma de Barcelona].
https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2011/hdl_10803_42307/sw1de1.pdf

7 ANEXOS

7.1 Anexo 1

Tema: El nivel de inglés y la autoeficacia académica de los estudiantes de Traducción e Interpretación en Lima, 2018

Autoeficacia: Entendemos por autoeficacia al juicio que uno establece con respecto a sus capacidades para llevar a cabo algo que le permita conseguir determinados logros (Bandura, 1986).

Presentación

«Buenos días _____, mi nombre es Carlyne Espinoza/Ricardo Garay, al igual que usted, soy una estudiante de la UPC de la carrera de Traducción e Interpretación Profesional, y actualmente estamos inscritos en el curso llamado Seminario de Tesis 1. Como parte de los trabajos de dicho curso, se nos solicita realizar una entrevista a un estudiante del curso Traducción Inversa 2 (Inglés), con el fin de poder conocer más y mejor, a partir de su testimonio, un posible tema y problema de investigación. Asimismo, le informamos que la siguiente entrevista será grabada para lograr una mayor precisión durante la recolección de datos. Le agradecemos mucho su tiempo para responder a estas breves preguntas».

Datos personales del participante:

Nombre:

Edad:

Ciclo:

Lengua C:

Sección 1: Aprendizaje del inglés

1. ¿Cómo fue su experiencia con el inglés en el colegio?
 - a. Sondeo: Cuéntenos sobre su aprendizaje y logros en esa etapa.
2. A parte del colegio, ¿de qué manera continuó su aprendizaje de inglés?
 - a. Sondeo: ¿Cómo describiría su experiencia?

3. ¿Cuáles serían los beneficios o desventajas de exigirle a un estudiante de Traducción e Interpretación que tome uno de estos exámenes antes de iniciar sus talleres de Traducción inversa (Inglés)?
4. ¿Ha viajado alguna vez al extranjero; en específico, a algún país de habla inglesa como los Estados Unidos, Inglaterra, entre otros?
 - a. Sondeo: Cuéntenos, ¿de qué manera considera usted que ha influido esta experiencia en su nivel de inglés?
5. ¿Qué otras actividades han realizado fuera del ámbito académico que considere usted que han supuesto un cambio en su nivel de inglés?

Sección 2: Autoeficacia académica

Autoeficacia:

1. ¿Nos podría contar un poco acerca de las expectativas que tuvo con respecto al curso Traducción Inversa 1?
 - a. Sondeo: Con respecto a su nivel de inglés, ¿qué expectativas tuvo al inicio del curso?
2. Mientras se iba adentrando usted en el curso, ¿qué sintió con respecto a su desenvolvimiento en este?
3. ¿Cuáles fueron los factores que influyeron en la construcción de dicha percepción?
4. En la actualidad, ¿cómo siente que fue su desenvolvimiento en el curso?
5. ¿Cuáles, podría decir usted, fueron los resultados o consecuencias de esta nueva percepción con respecto a su desarrollo académico en el curso?
6. ¿Considera usted que lo aprendido en la universidad, en cuanto al dominio del inglés, influyó en su desenvolvimiento en el curso?
 - a. Sondeo: ¿Por qué?
7. ¿Qué habilidades o competencias cree usted que se necesitan para poder llevar este curso?
8. ¿Considera que sentirse motivado, capaz y preparado, con respecto a su nivel de inglés, influiría en el desarrollo del curso?

a. Sondeo: En su experiencia, ¿cómo se relacionan estos conceptos?

Cierre de la entrevista

Realizar una síntesis de la entrevista en base a una reformulación de los elementos esenciales obtenidos para asegurarse de que se ha comprendido la información.

Muchas gracias por su tiempo