



**UNIVERSIDAD PERUANA DE CIENCIAS APLICADAS**

**FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS**

**PROGRAMA ACADÉMICO DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN  
PROFESIONAL**

La autoeficacia del traductor docente como traductor profesional en el Perú

**TRABAJO DE INVESTIGACIÓN**

Para optar el grado de bachiller en Traducción e Interpretación Profesional

**AUTORES**

Lozano Chacaltana, Ana Alejandra (0000-0001-8073-0174)

Santiago Alegre, Brenda Aime (0000-0003-2053-8126)

**ASESORES**

Ramirez Colombier, Marco Arturo (0000-0001-9554-2790)

**Lima, 25 de octubre de 2019**

## RESUMEN

Desde hace varios años, se ha estudiado la autoeficacia en la psicología y su relación con diferentes aspectos en la vida personal y profesional. Esta percepción de autoeficacia se trasladó a distintos ámbitos profesionales como la educación y la traducción e interpretación. En el 2014, Bolaños-Medina presenta un estudio sobre la autoeficacia y la traducción donde establece una relación entre la percepción de autoeficacia con los resultados positivos en el desempeño del traductor profesional. A partir de este estudio, nos planteamos la pregunta sobre qué tan autoeficaz se considera un traductor docente como traductor profesional. Para ello, reunimos a 10 de traductores profesionales que se desempeñan como docentes de traducción en Lima, Perú y se analizó su percepción de autoeficacia. El estudio se realizó utilizando métodos cualitativos: dos entrevistas semiestructuradas —una sobre cuando no eran docentes y otra después de serlo—. A pesar de que existe un déficit pedagógico y los docentes de traducción no han recibido formación para educar, su experiencia en el ámbito laboral de traducción y en el aula hace posible que identifiquemos tres componentes que tienen un impacto positivo en su percepción de autoeficacia como traductor profesional.

**Palabras clave:** autoeficacia; traducción; traductor docente; traductor profesional; docencia en la traducción

## Translation Teacher's Self-efficacy as Professional Translator in Peru

### ABSTRACT

Self-efficacy and its influence on personal and professional life have been studied in the psychological branch for many years. However, this perception of self-efficacy has also been studied in the branches of education and translation and interpretation. Hence, in 2014, Bolaños-Medina, in her study *Self-efficacy In Translation*, stated that there is a relation between self-efficacy and the positive outcomes of the professional translator's performance. Thus, the purpose of this study is to find out the perception of self-efficacy of translation teachers as professional translators. Therefore, we gathered 10 professional translators who are currently working as translation teachers in Lima-Peru, and analyzed their self-efficacy beliefs. This study was conducted using qualitative methods. A total of two semi-structured interviews were made regarding their performance before and after being teachers. Despite there is a pedagogical deficit and translation teachers have no special training in the art of teaching, their experience in the translation labor market and in the classroom make possible to identify three components having a positive effect on their self-efficacy beliefs as professional translators.

**Keywords:** self-efficacy; translation; professional translator; translation teacher; translation training

## TABLA DE CONTENIDOS

1.	INTRODUCCIÓN.....	1
2.	ESTADO DE LA CUESTIÓN .....	4
3.	MARCO TEÓRICO .....	10
3.1	AUTOEFICACIA .....	11
3.2	AUTOEFICACIA DOCENTE.....	12
3.3	COMPETENCIA TRADUCTORA Y COMPETENCIA DEL TRADUCTOR .....	13
3.4	LA TRADUCCIÓN COMO ACTIVIDAD ACADÉMICA Y PROFESIONAL, PRODUCTO Y PROCESO .....	16
3.5	LA ENSEÑANZA DE LA TRADUCCIÓN .....	18
4.	DISEÑO METODOLÓGICO Y ESTRATEGIA OPERATIVA .....	21
5.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	29
6.	ANEJOS .....	32
6.1.	GUÍAS DE ENTREVISTAS .....	32
6.2.	CARTA DE CONSENTIMIENTO Y FORMATO DE LA ACEPTACIÓN DEL PARTICIPANTE	35

## 1. INTRODUCCIÓN

Los traductores profesionales que se dedican a la docencia se capacitan mediante una formación continua, lo que les permite adquirir las competencias y los conocimientos necesarios que se requieren en el campo pedagógico. De esta manera, aprenden a aplicar estos conocimientos en su práctica traductora con confianza y seguridad con la finalidad de enseñar a traducir a otros sujetos, lo que mejoraría sus habilidades traductoras porque pasan por un proceso de aprendizaje y práctica constante en las aulas.

Por otro lado, esta confianza y seguridad obtenida en la docencia se vincula con un concepto más amplio en el campo de la psicología: la autoeficacia. En 1994, el psicólogo Albert Bandura realizó una investigación sobre la autoeficacia en las personas y cómo esta percepción positiva sobre las propias capacidades afecta al individuo en distintos niveles. Bandura (1998) definió la autoeficacia como:

Perceived self-efficacy is defined as people's beliefs about their capabilities to produce designated levels of performance that exercise influence over events that affect their lives. Self-efficacy beliefs determine how people feel, think, motivate themselves and behave. Such beliefs produce these diverse effects through four major processes. They include cognitive, motivational, affective and selection processes (p. 1).

De acuerdo con la definición propuesta por Bandura, podemos decir que la autoeficacia es la creencia de los individuos sobre su capacidad de realizar ciertas actividades. Bandura también sugiere que esta creencia hará que el individuo tenga un comportamiento de acuerdo a la situación y que se motive cuando enfrenta problemas.

A partir de lo propuesto por Bandura, se realizaron otros estudios, pero relacionados con la autoeficacia en el ejercicio profesional. Prieto Navarro (2007) define la autoeficacia como la creencia firme de las personas en su capacidad para esforzarse y mantener el esfuerzo requerido para completar con éxito una tarea; además, explica que se consideran como autoeficaces a las personas que tienden a cultivar sus capacidades personales cuando realizan aquellas actividades que les reportan un sentimiento de valía personal (Prieto, Bandura, & Pajares, 2007).

En el 2014, Alicia Bolaños-Medina investigó sobre la autoeficacia y la traducción. En una de sus conclusiones, Bolaños-Medina (2014) sugiere que:

(...) self-efficacy is a relevant object of study for translation process-oriented research, since it has shown positive correlations with source language reading comprehension, tolerance of ambiguity, participants' perceptions of meeting the necessary requirements to become professional translators, their ability to find background documentary information and to determine when to stop searching for a solution for a translation problem (p. 212).

La percepción de la autoeficacia en los traductores profesionales, según la conclusión de Bolaños-Medina, tiene un impacto positivo en su actividad traductora, pues contribuirá en gran medida en la conducta del traductor cuando esté frente a un problema de traducción, o en la capacidad del traductor para darse cuenta de qué es lo que necesita para ser un buen profesional. Lo antes mencionado permite establecer una relación entre la percepción de autoeficacia con los resultados positivos en el desempeño del traductor profesional.

Asimismo, Bolaños-Medina (2014) señala que “Teachers with high self-efficacy beliefs are, among other things, more open-minded and are more likely to test new methods in order to adapt to the needs of students, and to organize their teaching sessions in a more effective way” (pp. 201-202). Lo expuesto por Bolaños-Medina sugiere que la autoeficacia en la docencia repercute tanto en el docente como en el alumnado, ya que si el docente se percibe como autoeficaz tendrá más disposición para implementar nuevas metodologías que ayuden a la respuesta favorable de sus alumnos. Estas nuevas características, que desarrollan gracias a la autoeficacia, permitirían a los traductores docentes poder enseñar cumpliendo con las expectativas de su lugar de trabajo y las necesidades de sus alumnos y, al mismo tiempo, mejorar su desempeño como profesionales.

Para estos tres principales autores, la autoeficacia es la percepción de ser capaces de resolver problemas en un contexto determinado confiando en sus capacidades, lo que influirá en la manera de comportarse del individuo en distintos niveles: personal y profesional. La mayor parte de las investigaciones sobre autoeficacia se relacionan con la docencia en general y otros campos profesionales. Si bien la investigación en autoeficacia en la traducción ha abordado temas sobre la relevancia del constructo de autoeficacia para la investigación orientada al proceso de traducción del traductor en formación y del traductor profesional, aún falta comprender la autoeficacia como un elemento que influye en el traductor docente cuando se compara con sus pares que solo se dedican a la traducción. Por ello, el presente estudio parte de la pregunta cómo los traductores docentes de Lima, Perú, desarrollan el

sentido de autoeficacia en la faceta de traductor profesional. Para responder a esta pregunta, antes se tendrá que investigar cómo los traductores perciben una mejora de sus competencias traductorales mediante la docencia y qué tan autoeficaces se consideran los traductores docentes como traductores profesionales.

En esta investigación se busca saber por qué un traductor docente se podría percibir más eficaz en su profesión de traductor por realizar otras actividades y desarrollar otras competencias. El concepto de Bolaños-Medina (2014) en relación a nuestro tema explica que aún si los profesores se destacan por sus enseñanzas o conocimientos, esto no asegura que sus traducciones sean mejores en comparación de los traductores que no se dedican a la docencia, a menos que posean un alto sentido de autoeficacia. Por ello, se podría pensar que la percepción de autoeficacia de los traductores docentes podría ser reforzada por las exigencias de las mismas universidades o institutos y por la formación continua (capacitaciones y seminarios en temas actuales conectados con la docencia). Además, los traductores docentes desarrollarían las competencias pedagógicas que los ayuden a desenvolverse en estas instituciones al mismo tiempo que fortalecen sus conocimientos específicos en traducción. Estas competencias serían: a) la capacidad de enseñar al alumno sobre el proceso traslativo: ayudaría al docente a recordar los pasos que debe realizar durante su práctica traductora; b) mediante la retroalimentación continua que brinda a sus estudiantes, desarrollaría la capacidad de detectar errores en las traducciones de sus alumnos y este tipo de análisis le serviría en su práctica traductora. Con estas competencias obtenidas, el traductor docente sabría identificar y enfrentar los problemas traslativos, y evitará cometer errores durante su desenvolvimiento como traductor, lo que le brindaría un mayor sentido de autoeficacia, debido a que la autoeficacia de los traductores docentes tiene relación con su práctica docente.

El objetivo principal de esta investigación es determinar la manera en la que los traductores docentes se perciben como autoeficaces en sus competencias traductorales a diferencia de un traductor profesional, ya que para ejercer como profesores necesitan desarrollar otras competencias que podrían aumentar su percepción de autoeficacia. Asimismo, determinar los componentes del sentido de autoeficacia en los traductores docentes como traductores profesionales.

Este estudio surgió a partir de la lectura sobre la percepción de autoeficacia que, como señalan los autores mencionados anteriormente, influencia en la conducta del individuo, ya

que este se siente capaz de enfrentar distintos problemas de una manera más positiva confiando en sus competencias y capacidades. Un estudio sobre la autoeficacia en el caso de traductores docentes peruanos es de importancia porque permitiría saber cómo es que estos se perciben en comparación a sus colegas traductores y por qué ellos se califican como autoeficaces. Asimismo, el estudio aporta conocimiento acerca de lo que piensa un traductor sobre su desempeño como profesional de la traducción, considerando sus subcompetencias traductorales, y el impacto que tiene el desarrollo de competencias de otro campo profesional, como la docencia, en su labor traductora.

## 2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Una aproximación para llegar a la teoría de autoeficacia de Bandura es la teoría del aprendizaje social y el locus de control de Rotter (1966). En este estudio, Rotter establece el vínculo entre el comportamiento del individuo y el refuerzo mediante dos tipos de control: interno (recompensa como consecuencia del comportamiento del individuo) y externo (recompensa relacionada a factores externos). La hipótesis de Rotter es que los individuos perciben la recompensa como un resultado de su comportamiento. Luego, si el refuerzo es positivo o negativo, fortalecerá o debilitará la posibilidad de utilizar ese comportamiento en una situación idéntica o similar (Rotter, 1966). Como conclusión, Rotter afirma que las expectativas en general que tienen los individuos sobre su futuro pueden ser cuantificables y son predictivas de comportamiento en distintas circunstancias.

La autoeficacia se estudia desde hace más de 30 años en el campo de la Psicología y se centra principalmente en la influencia de esta percepción en la conducta de las personas. Desde sus comienzos hasta ahora, se ha intentado demostrar de qué manera los aspectos cognitivos, conductuales, contextuales y afectivos de las personas están condicionados por la autoeficacia (Covarrubias & Mendoza, 2015). La mayoría de los estudios se basan en las obras pioneras de Albert Bandura (1977, 1994, 1997, entre otras). En 1977, Bandura planteó que la teoría de la autoeficacia como producto de dos ideas que tuvo en mente: la primera fue que las intervenciones que cambian el ambiente son eficaces para modificar la conducta y la segunda que la intervención cognitiva del sujeto es imprescindible (Bandura, 1977). Sobre la base de estas ideas, Bandura (1998) define que la autoeficacia percibida es la creencia de las personas sobre sus capacidades. A partir de ello, producirán distintos niveles de desempeño que influyen las actividades que generan un efecto en su vida. Esta percepción determinará cómo se sienten las personas, cómo piensan, cómo se motivan y

cómo se comportan. Del mismo modo, concluye que la autoeficacia puede tener orígenes sociales que involucran la exposición a juicios o evaluaciones ofrecidas por otros. Tales juicios pueden fortalecer o debilitar las percepciones de autoeficacia (Bandura, 1998; 1997).

Unos años antes, a comienzos de la década de los noventa, Zimmerman, Bandura y Martinez-Pons (1992) realizaron una investigación cuantitativa sobre la influencia que tienen la creencia de autoeficacia y el establecimiento de metas como factores motivacionales para los logros académicos. Para los autores, la percepción de la eficacia autorregulada de los estudiantes influye en su autoeficacia para el logro académico y, a su vez, tiene influencia en sus metas académicas y en su rendimiento académico (Zimmerman et al., 1992). Como resultado de su investigación, los autores sostienen que la autoeficacia en conjunto con el establecimiento de metas afecta los logros académicos, pues los estudiantes que se creen capaces de regular sus actividades de manera estratégica se sienten más confiados para dominar temas académicos y conseguir un mayor desempeño académico. Ese mismo año, Jerusalem y Schwarzer (1992) realizan un estudio con el propósito de integrar la teoría transaccional del estrés con la teoría de la autoeficacia. En este estudio revelan que las personas con un fuerte sentido de autoeficacia reconocen que son capaces de superar obstáculos y centrarse en las oportunidades. Por tanto, perciben las situaciones estresantes como más desafiantes que aquellos que dudan de su capacidad para superar las dificultades (Jerusalem & Schwarzer, 1992).

En el año 2000, Zimmerman describe la relación entre la autoeficacia y la motivación académica; asimismo, analiza la susceptibilidad de la autoeficacia en la enseñanza y otras influencias socioculturales. Zimmerman (2000) menciona que los docentes han reconocido los efectos de las creencias en sus capacidades por parte de los estudiantes y que estas creencias tienen un rol primordial para obtener motivación; no obstante, resultaba difícil la comprobación científica de las implicancias de la autopercepción en el desempeño académico (p. 82). El autor concluye que la percepción de la autoeficacia en los estudiantes es un indicador de su motivación y sus métodos de aprendizaje. Los estudiantes para afrontar distintas circunstancias en sus estudios utilizarán distintas formas de motivación, tales como el esfuerzo, la persistencia, las reacciones emocionales y la elección de ciertas actividades. De la misma manera, las mejoras en los métodos de aprendizaje de los estudiantes (en especial aquellos con mayor autorregulación) y la predicción de mejores resultados influyen en su percepción de autoeficacia.

La autoeficacia en la traducción e interpretación es un tema relativamente nuevo. La Traductología está relacionada con las ciencias cognitivas, ciencias que pretenden describir de manera multidisciplinar la mente y el pensamiento (Muñoz, 2007), y de esta relación surge la traductología cognitiva. El estudio de la autoeficacia estaría dentro de la traductología cognitiva. Según Mashhady, Fatollahi y Pourgalavi (2015), la autoeficacia en la traducción se centra principalmente en la instrucción y la aptitud (p. 2367). Muchos de estos estudios se efectúan orientados al desempeño de los estudiantes, mientras que otros están orientados en el proceso traslativo. En este campo se pueden observar a autores, como Bolaños-Medina (2014); Jiménez, Pinazo y Ruiz (2014); Mashhady, Fatollahi, y Pourgavali (2015); Bates (2016) y Araghian, Ghonsooly y Ghanizadeh (2018).

Pionera en este campo, Bolaños-Medina (2014) investigó sobre la relevancia del constructo de autoeficacia para la investigación orientada al proceso de traducción. Sus hallazgos sugieren que la autoeficacia tuvo una correlación positiva con la comprensión de lectura de la lengua de partida, la tolerancia a la ambigüedad, las percepciones de los participantes de cumplir los requisitos necesarios para convertirse en traductores profesionales, la capacidad de encontrar información documental de antecedentes y determinar cuándo dejar de buscar una solución para un problema de traducción. Su estudio concluye que sería de utilidad analizar el rol de la autoeficacia y su capacidad para mediar el éxito de los estudiantes de traducción. Asimismo, considera que podría ser conveniente adaptar las currícula vigente por una que tenga en cuenta la diversidad de los grados de percepción de la autoeficacia entre los estudiantes (Bolaños-Medina, 2014, p. 213).

Por su parte, Jiménez et al. (2014), exploraron empíricamente la influencia de la autoeficacia en el desempeño de los estudiantes de Interpretación con diferentes niveles en su competencia lingüística de su lengua B. Se utilizó una muestra de 281 estudiantes de los últimos ciclos de Traducción e Interpretación de la Universidad de Jaume I para determinar si sus conocimientos en su segunda lengua regulan el efecto de la autoeficacia en su desempeño como intérpretes y si la percepción de autoeficacia predecirá un mejor desempeño académico en aquellos estudiantes con un alto nivel de competencia lingüística en comparación con los estudiantes con un bajo nivel en su competencia lingüística. Asimismo, proponen una segunda hipótesis en la que su competencia en la lengua B de los estudiantes de interpretación moderará la relación entre la autoeficacia y su rendimiento. Como resultado de este estudio, los autores concluyeron que la autoeficacia es relevante solo

cuando se predice el rendimiento de los estudiantes con un nivel alto en su competencia lingüística, y no es relevante en el desempeño del otro grupo de estudiantes.

Así como Jiménez et al. (2014), Mashhady, Fatollahi, y Pourgavali (2015) son autores de uno de los pocos estudios que han explorado la relación entre la autoeficacia y los diversos aspectos de la capacidad de la interpretación. Por tanto, su trabajo podría considerarse como el primer estudio de la autoeficacia con respecto a sus implicaciones en la capacidad de tomar notas de los intérpretes consecutivos. Para consolidar su investigación, estos autores aplicaron el cuestionario de autoeficacia general de Schwarzer a un total de 53 estudiantes de pregrado y de bachillerato de la Universidad de Zabol. Los participantes tuvieron que dar y completar la prueba de la capacidad de tomar notas en la que escucharon las noticias especiales de la Voz de América (VOA) —cinco pistas de audio de 30 a 45 segundos con un nivel intermedio-básico de dificultad—. Antes de la prueba, los participantes recibieron unas instrucciones breves de siete habilidades para la toma de notas basadas en las pautas propuestas por Mazzei, director de la formación virtual del traductor y el intérprete. Los resultados obtenidos revelaron una relación significativa positiva entre la autoeficacia de los participantes y su predisposición para la toma de notas. De esta forma, los autores concluyen que la autoeficacia de los estudiantes debe ser más considerada en los programas de capacitación de intérpretes a nivel de licenciatura.

Dentro del mismo campo de la interpretación, Bates (2016) une los tópicos de la autoeficacia y la ansiedad dentro de la interpretación. Esta autora sugiere que la ansiedad causada por la interpretación de un idioma extranjero impacta de manera negativa en el desempeño de los estudiantes y los profesionales en las aulas y en el campo mismo. En búsqueda de soluciones, la autoeficacia fue identificada recientemente como un posible factor mitigador de la ansiedad (Bates, 2016). El estudio surge por la falta de investigación sobre técnicas que ayuden a incrementar la percepción de autoeficacia en la interpretación. Por ello, el propósito del estudio era analizar qué impacto podría tener la combinación de crear metas inteligentes (SMART goals) y el *Mastery Rehearsal script* en la autoeficacia y la ansiedad de los intérpretes de señas novatos cuando se enfrentaban a un encargo de interpretación. Se analizó a tres intérpretes de señas, a las que se les aplicó un cuestionario y se les pidió sus metas inteligentes y sus *Mastery Rehearsal scripts*. Como resultado del estudio, se demostró que las metas inteligentes y el *Mastery Rehearsal script* contribuyen al aumento de los niveles de autoeficacia y disminuyen los niveles de ansiedad en la interpretación.

Retornando al campo de la traducción, este año se publicó el trabajo de Araghian, Ghonsooly y Ghanizadeh (2018), quienes concretaron su estudio mediante protocolos de pensamiento en voz alta y registros de pulsaciones de teclas para analizar el impacto de la autoeficacia percibida en la selección y aplicación de estrategias de resolución de problemas de traducción en un grupo de traductores en formación mientras traducen. Este estudio se realizó en cuatro estudiantes de traducción quienes tuvieron que completar un cuestionario de autoeficacia de traducción. A los participantes con puntuaciones de autoeficacia altas y bajas se les pidió que tradujeran un texto usando el registrador de pulsaciones de Translog mientras verbalizaban simultáneamente sus procesos mentales. El análisis de los protocolos verbales indicó diferencias considerables dentro del grupo con respecto a las estrategias cognitivas y metacognitivas que eligieron emplear. Los resultados sugirieron que la baja autoeficacia hace que los sujetos pasen demasiado tiempo traduciendo, debido a repetidos intentos de producción y revisión extensiva (Araghian et al., 2018, p. 74).

Por otro lado, la autoeficacia ha sido ampliamente estudiada en relación con la docencia. En primer lugar, existen distintos motivos por los cuales un profesional decide elegir la enseñanza como segunda carrera. Según Lim, Low, Ch'ng y Goh (2011), los motivos para dedicarse a la docencia pueden ser tres: intrínsecos (interés en la enseñanza, adhesión por la naturaleza del trabajo y gusto por la materia), altruistas (amor a los niños y jóvenes, contribución a la sociedad y respuesta a una vocación), y extrínsecos (razones financieras, consideración de la enseñanza como trampolín, e inspiración en modelos de conducta). Prieto (2007), menciona que la autoeficacia docente son las creencias de los profesores en su capacidad de producir un efecto en el aprendizaje de los alumnos. De la misma manera, señala que la autoeficacia docente es una característica de los profesores frecuentemente vinculada con los resultados positivos en el rendimiento de los alumnos y en la enseñanza misma (p. 112). Algunos ejemplos de estos estudios son los de Tschannen-Moran y Hoy (2007) y Covarrubias y Mendoza (2015).

Tschannen-Moran y Hoy (2007) investigaron los elementos claves que podrían contribuir en el análisis del desempeño del docente, tal como el nivel y el ambiente escolar, la valoración de los materiales pedagógicos y la calidad de las instalaciones escolares. Estos elementos podrían ser considerados por los docentes —novatos y experimentados— en su evaluación sobre la dificultad de la tarea docente que determina cuán exitosos esperan ser al desempeñar esa labor (Tschannen-Moran & Hoy, 2007). De la misma manera, analiza dos de las causas

de la autoeficacia docente: la persuasión verbal a través de apoyo interpersonal (la administración, los colegas, los padres y la comunidad) y el dominio de la experiencia (sensación de satisfacción por los éxitos previos). Después del análisis, la autora concluye que el dominio de la experiencia tiene un gran impacto en la autoeficacia de ambos tipos de docentes y que la persuasión verbal es más importante para el profesorado novato que para los docentes experimentados. A través de su estudio, Tschannen-Moran y Hoy (2007) afirman que la autoeficacia de los profesores novatos parece estar más influenciada por factores contextuales —persuasión verbal y la disponibilidad de materiales—.

Covarrubias y Mendoza (2015) analizaron el sentimiento de autoeficacia en los profesores chilenos desde la perspectiva de género y experiencia. Para las autoras, la percepción de género es importante porque en algunos casos las profesoras se sienten más eficaces que los profesores, pues se considera a la docencia como una carrera femenina (roles de género culturales), hay más estudios sobre los niveles de educación primaria donde la mayoría son profesoras, por último, el tipo de disciplina que enseña (científica o humanista). Por otro lado, consideran a la experiencia como un factor importante en la autoeficacia, ya que, gracias a las experiencias previas, el sentimiento de autoeficacia será estable y resistente (Covarrubias & Mendoza, 2015). Como conclusión, según los resultados obtenidos, sostienen que no hay diferencia en el nivel de sentimiento de autoeficacia entre profesores y profesoras; sin embargo, respecto a la experiencia a partir de los resultados, se podría decir que no tiene un vínculo muy estrecho con la autoeficacia de los profesores chilenos.

Dos años más tarde, en el 2017, se realizó un estudio sobre la autoeficacia docente y el compromiso laboral en profesores universitarios. Lozano-Paz y Reyes (2017) buscan con su artículo determinar cómo se presenta la autoeficacia y el compromiso laboral en un grupo de docentes de psicología. De la misma manera, dan a conocer la evaluación de los docentes sobre sus recursos personales y profesionales que contribuyen en su trabajo y su desenvolvimiento en la institución. Aunque el objetivo principal no era establecer los vínculos entre autoeficacia y compromiso laboral, por medio de sus resultados descubrieron que existen dos vínculos entre autoeficacia y *engagement* laboral. El primer vínculo es la persistencia, pues permite al docente alcanzar sus metas; el segundo vínculo es la pasión por las actividades que realizan, característica que se encuentra en la categoría de absorción de *engagement* laboral y es un factor positivo interno de autoeficacia general (Lozano-Paz & Reyes, 2017).

En los traductores docentes, las creencias de autoeficacia tendrán repercusiones en su propio desempeño y para lograr el objetivo de nuestra investigación se debe saber cuál es el desempeño del docente y cuáles son las competencias que estos manejan, tanto las competencias de la traducción como las de docencia. Todo esto debido a que la autoeficacia de los docentes traductores está relacionada con su práctica académica. El concepto de Bolaños-Medina (2014) en relación a nuestro tema explica que aún si los profesores se destacan por sus enseñanzas o conocimientos, esto no asegura que sus traducciones sean mejores en comparación de los traductores que no se dedican a la docencia, a menos que posean un alto sentido de autoeficacia. Por ello, luego de haber revisado la literatura sobre los temas de la autoeficacia en general, la autoeficacia dentro de la traducción e interpretación, así como también los conceptos de autoeficacia en la docencia, consideramos que nuestro estudio es de importancia para la Traducción porque se centra en un punto ciego entre estas investigaciones: la percepción de la autoeficacia de los traductores docentes como traductores profesionales. Se busca saber por qué un traductor docente se percibe más eficaz en su profesión de traductor por realizar otras actividades y desarrollar otras competencias.

### 3. MARCO TEÓRICO

Como se ha mencionado en el estado de la cuestión, la autoeficacia es un tema ampliamente estudiado en el campo de la psicología y la docencia. Sin embargo, no se ha abordado la percepción de autoeficacia en traductores docentes/docentes de traducción. Al ser estudiantes de la carrera de Traducción e Interpretación Profesional y tener como docentes a profesionales de la traducción, consideramos importante investigar cómo la autoeficacia afecta su práctica traductora y su propia concepción como profesionales. Partimos de la creencia de que el sentido de autoeficacia que podrían desarrollar los traductores docentes en el Perú está relacionado con su competencia traductora (compuesta por subcompetencias) y de las competencias que adquieren al enseñar la traducción (enseñanza de lenguas y otros componentes del proceso de la traducción). Para los fines de este estudio queremos posicionarnos en el área de la traducción docente utilizando la teoría de autoeficacia; la aproximación de la autoeficacia en la traducción; las definiciones de competencias traductorales; la traducción como producto, proceso y actividad académica y profesional; y las competencias docentes. En adelante abordaremos con más detalle cada uno de estos conceptos.

### 3.1 Autoeficacia

Uno de los principales estudiosos de la autoeficacia es Albert Bandura (1998). Este psicólogo ha realizado distintos artículos sobre la autoeficacia desde las perspectivas personal y colectiva, y cómo a partir del desarrollo de la percepción de autoeficacia ocurren cambios en el individuo. Bandura (1998) señala que:

A strong sense of efficacy enhances human accomplishment and personal well-being in many ways. People with high assurance in their capabilities approach difficult tasks as challenges to be mastered rather than as threats to be avoided. Such an efficacious outlook fosters intrinsic interest and deep engrossment in activities. They set themselves challenging goals and maintain strong commitment to them. They heighten and sustain their efforts in the face of failure. They quickly recover their sense of efficacy after failures or setbacks. They attribute failure to insufficient effort or deficient knowledge and skills which are acquirable (p. 71).

Según Bandura, las personas con alto sentido de autoeficacia estarán dispuestas a enfrentar tareas difíciles y plantearse metas difíciles; por ello, necesitarán creer en sus capacidades y en las actividades que realizan. De esta manera, Bolaños-Medina (2014) menciona que “university training programs in translation should be designed to give students the opportunity to develop a positive professional self-image, as well as confidence in their work” (Bolaños-Medina, 2014, p. 204), ya que el desarrollo de confianza en los estudiantes mientras estudian les permitirá, también, desarrollar la percepción de autoeficacia que los acompañará en su vida profesional.

Asimismo, Bandura (1998) afirma que el desarrollo de la autoeficacia se logra de cuatro formas. La primera está relacionada con las experiencias, ya que contribuyen a desarrollar el sentido de autoeficacia. La segunda es mediante las experiencias indirectas: los modelos a seguir. La tercera manera es mediante la persuasión social —comentarios positivos acerca de las capacidades y competencias para realizar cierta tarea—. Finalmente, los estados psicológicos y emocionales del individuo (Bandura, 1998, pp. 72–73). Todas estas formas de desarrollo de autoeficacia se pueden encontrar en los alumnos de traducción, pues están expuestos a vivir nuevas experiencias —de éxitos o fracasos— y para poder establecer nuevas metas, superar sus fracasos o desarrollar más la creencia de sus capacidades, elegirán a sus traductores docentes como modelos a seguir. Estos últimos, a través de la

retroalimentación podrían darles comentarios positivos acerca de sus competencias y sugerirles lo que deben cambiar para tener un mejor resultado en sus tareas.

Por otro lado, existen otros factores vinculados a la autoeficacia. En la definición de autoeficacia de Luszczynska, Gutiérrez-Doña y Schwarzer (2005), la cual complementa a la definición de Bandura (1998), se señala que la autoeficacia está relacionada con la motivación y el optimismo. Al ser optimistas, las personas estarán motivadas y, a partir de ello, desarrollarán creencias sobre lo que pueden hacer y se ponen metas a cumplir (Bandura, 1998; Luszczynska, Gutiérrez-Doña, & Schwarzer, 2005). El optimismo y, sobre todo, la motivación han sido estudiados por otros autores como factores vinculados a la autoeficacia.

Para fines de este estudio, se definirá autoeficacia como la percepción o creencia que tiene un individuo sobre sus propias capacidades para enfrentarse a situaciones difíciles, ya que interpretará estas situaciones como desafíos, mas no como amenazas. Consideramos que, mediante esta percepción, las personas se fijan objetivos desafiantes que podrán lograr gracias a motivaciones personales y a las recibidas de sus pares o superiores. Estos factores lograrían que el individuo se sienta capaz de enfrentar problemas y situaciones difíciles con una actitud positiva y seguro de sí mismo. Además, este concepto llevado a la traducción implicaría la realización de traducciones óptimas debido al fuerte sentido de autoeficacia y la creencia en las competencias adquiridas en su formación como traductor. De la misma manera, el sentido de autoeficacia ayudaría al traductor a asumir otra posición cuando se enfrente a los problemas de traducción.

### 3.2 Autoeficacia docente

Dentro de su desarrollo de la autoeficacia en el contexto académico, Bolaños-Medina (2014) otorga la siguiente información:

It has been found that teachers' self-efficacy is strongly related to their academic practice in that their beliefs not only affect the way they teach and their attitudes toward the whole educational process but also serve as a good predictor of students' performance and their self-efficacy beliefs regarding their own performance (p. 201).

Con esta definición, la autoeficacia pasa de ser analizada de una perspectiva psicológica a una en el campo docente. Una autora que trata el tema de la autoeficacia de los docentes universitarios es Leonor Prieto (2007). Esta autora menciona:

La acción docente eficaz también requiere un juicio personal sobre la propia capacidad para emplear tales conocimientos y destrezas para enseñar bajo circunstancias impredecibles y, a la vez, muy variadas. Concibe la autoeficacia, en último término, como la cognición mediadora entre el conocimiento y la acción docente (Prieto et al., 2007, p. 120).

Prieto señala la importancia del vínculo entre la autoeficacia y la docencia, pues se necesita que el docente se considere autoeficaz para poder enseñar en distintos contextos y circunstancias.

A partir de lo expuesto, el concepto de autoeficacia docente que se utilizará en esta investigación se define como la capacidad del profesor para enfrentarse a distintos tipos de alumnado con una metodología de enseñanza que le permita llegar a todos los alumnos, ya que no todos los estudiantes aprenden de la misma forma. Además de la metodología, la autoeficacia docente también se relaciona con la práctica académica del docente y el impacto positivo que genera sobre su alumnado. Se considera que un profesor que se percibe como autoeficaz hará que sus alumnos también desarrollen esta percepción. Por último, estos supuestos trasladados a nuestro tema abarcarían la fuerte creencia de los traductores docentes sobre sus competencias, debido a que su experiencia en la docencia los vuelve acreedores de nuevas competencias, como el manejo del aula, que, al sumarse con sus competencias traductorales ya desarrolladas, generan en los traductores docentes un mayor sentido de autoeficacia.

### 3.3 Competencia traductora y competencia del traductor

Hablar de la competencia traductora, definida como “knowledge and abilities translators need to translate correctly, and what enables them to be able to perform the cognitive operations necessary to develop the translation process and the tasks required in the professional setting” (PACTE, 2017, p. 12), es hablar de un amplio número de estudios teóricos que muchos investigadores han desarrollado. El grupo PACTE, conformado por especialistas en traducción y creado en 1997 en la Universitat Autònoma de Barcelona, ha analizado cómo funciona la competencia traductora (CT) en la traducción escrita. Como resultado de su estudio, PACTE (2017) divide la CT en seis subcompetencias interrelacionadas y jerárquicas:

- Subcompetencia bilingüe incluye la capacidad específica de controlar la interferencia lingüística; conocimiento pragmático, sociolingüístico, gramático, textual y léxico en ambas lenguas.
- Subcompetencia extralingüística incluye conocimiento en cultura general, conocimiento de la cultura fuente y meta, y conocimiento especializado.
- Subcompetencia de conocimiento de la traducción se define como el conocimiento de la traducción —que involucra su función (unidades de traducción, procedimientos, métodos, etc.) y los tipos de problemas— y los aspectos profesionales (el mercado de la traducción, tipos de encargos de traducción, entre otros).
- Subcompetencia instrumental es el conocimiento procedimental relacionado con el uso de herramientas para la documentación y de tecnologías de información y comunicación.
- Subcompetencia estratégica se define como el conocimiento procedimental que garantiza la eficacia del proceso de traducción y la solución de problemas. Incluye planificar el proceso y cómo se llevará a cabo el proyecto de traducción (método), evaluar el proceso y el resultado parcial del producto final, poner en función cualquier subcompetencia y mejorarla si tuviesen algún defecto, e identificar problemas de traducción y resolverlos a través de ciertos procedimientos.
- Componentes psicofisiológicos es la habilidad de utilizar mecanismos psicomotores y componentes cognitivos y actitudinales. Dentro de los componentes cognitivos están la memoria, la percepción, la atención y la emoción, mientras que dentro de los componentes actitudinales se encuentran la curiosidad intelectual, la perseverancia, el espíritu crítico, el conocimiento de sus propias habilidades y la confianza en ellas, la motivación y la capacidad de medir sus propias habilidades. Asimismo, se incluye a la creatividad, el razonamiento lógico, el análisis y la síntesis en estos componentes psicofisiológicos (pp. 39-41).

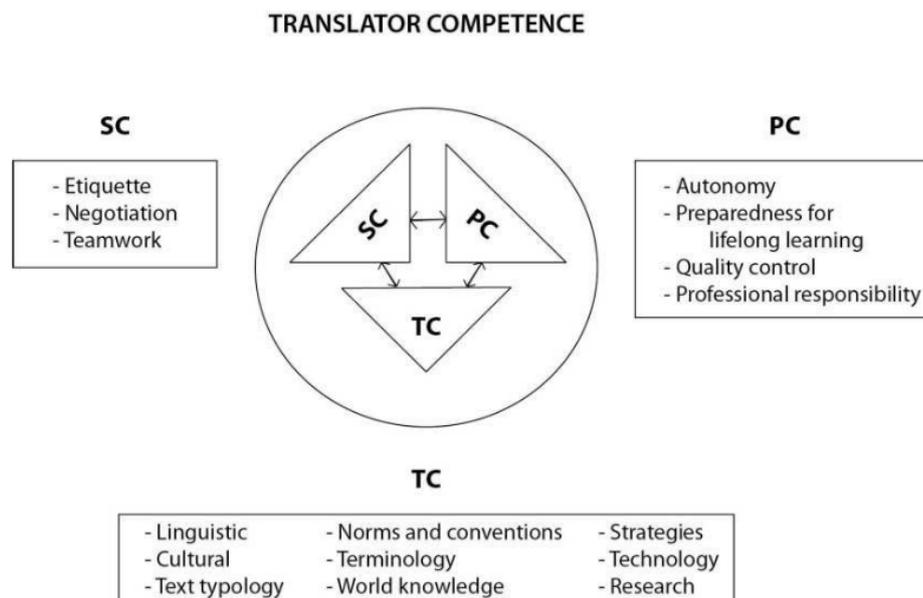
El grupo PACTE señala que se pueden encontrar problemas de traducción en distintos momentos del proceso de traducción. Por ello, se emplean distintas operaciones cognitivas

(estrategias) en el proceso de traducción y se requiere que el traductor tome decisiones de manera continua. De esta manera, PACTE (2017) asume que una de las características principales de la CT es la capacidad de resolver problemas de traducción (p. 10).

De todas las subcompetencias, el grupo PACTE considera solo tres subcompetencias como específicas de la competencia traductora: la subcompetencia de conocimiento de la traducción, la subcompetencia instrumental y la subcompetencia estratégica (p.41). Asimismo, señala que la subcompetencia estratégica, que interviene en todo el proceso de traducción, afecta a todas las subcompetencias, ya que establece vínculos entre ellas (PACTE, 2017, p. 40).

Para fines de nuestra investigación, nos enfocaremos en las seis subcompetencias de la CT: consideramos que el desarrollo de todas estas contribuye al desempeño del traductor y a la calidad de sus trabajos. El desempeño y la calidad en el trabajo de un traductor tienen relación con el sentido de autoeficacia, ya que al contar con todas estas subcompetencias, el traductor docente considerará que sus trabajos se diferenciarán de los demás. Por ello, definiremos la competencia traductora como el conjunto de habilidades que permiten al traductor docente entregar buenos encargos de traducción, tener un desempeño óptimo como traductor y poder enfrentar ciertos problemas que se les presente durante el proceso de traducción. Asimismo, la competencia traductora de los traductores docentes ayudará a medir su sentido de autoeficacia, ya que varios conceptos de las subcompetencias se vinculan con este tema.

Por otro lado, además de la competencia traductora desarrollada líneas más arriba, es importante mencionar la competencia del traductor. Dentro de la Competencia Traductora, vimos la relación del traductor con el texto que se va a traducir; es decir las subcompetencias que, según PACTE, un traductor necesita desarrollar para lograr un buen producto final. Sin embargo, Don Kiraly tiene otra perspectiva sobre las competencias que necesita un traductor para poder cumplir con su función. Dichas competencias son: competencia social (SC), competencia personal (PC) y competencia traductora (TC) y todas ellas componen la competencia del traductor —considerada por el autor como super competencia—. Basado en estas tres subcompetencias, Kiraly en el 2006 propuso un esquema donde demuestra la interrelación entre ellas y cuáles son los temas que cada una encierra (Kiraly 2012, pp. 202-203):



*Figura 1. Esquema de la Competencia del traductor, por Don Kiraly, 2006*

Se puede observar la interrelación que tienen estas subcompetencias que, por los temas que abarcan, se conectan con otros aspectos presentes en la traducción como actividad. En la subcompetencia social, encontramos temas como la etiqueta, la negociación y el trabajo en equipo; mientras que dentro de la subcompetencia personal se incluye: la autonomía, preparación para un aprendizaje continuo, control de calidad y responsabilidad profesional. Aunque más adelante, Kiraly (2012) menciona que este modelo parece plano cuando se toma en cuenta la atención que muchos estudios le están dando al proceso cognitivo durante la traducción y al proceso de convertirse en un traductor experto; no obstante, añade que esta competencia es importante porque abarca lo que los traductores necesitan saber para poder desenvolverse de una manera profesional y de experto (p. 202).

Para fines de este estudio, basándonos en las competencias personales y sociales, definiremos la competencia del traductor como la capacidad del traductor para estar preparado a aprender constantemente, llevar un control de calidad sobre sus traducciones, tomar responsabilidad como profesional y ser autónomo. Asimismo, la capacidad del traductor para trabajar en equipo, ya que el traductor no trabaja de manera aislada, sino que su trabajo también involucra relacionarse con otras personas.

### 3.4 La traducción como actividad académica y profesional, producto y proceso

La traducción se puede entender de tres maneras: traducción como actividad académica y profesional, traducción como producto, y traducción como proceso, enfoques que señala

Jeremy Munday (2016). En primer lugar, la traducción como actividad académica y profesional se refiere al campo de estudios y especialidad profesional; es decir, las personas que estudian la traducción (qué es la traducción, cuál es el proceso, los problemas y otros temas afines) y se dedican a ello (p. 8). En segundo lugar, la traducción se puede definir como producto; en otras palabras, el texto meta que resulta del proceso de traducción (p. 8). Por último, Munday (2016) señala que el proceso de traducción se trata de cambiar el texto original escrito (TF) en una lengua determinada (lengua fuente) a un nuevo texto (TM) en una nueva lengua (lengua meta); es decir, se trata de una traducción interlingüística o traducción propiamente dicha dentro de las tres categorías de traducción propuesta por Jakobson en 1959 (en Munday, 2016, p. 9).

Cuando se toma a la traducción como producto, Munday menciona que existen dos maniobras lingüísticas, estrategia y procedimiento, que influyen en el producto final del proceso de traducción. Estas dos maniobras se definen como “a strategy is an overall orientation of the translator (e.g. towards ‘free’ or ‘literal’ translation, towards the TT or ST, towards domestication or foreignization) whereas a procedure is a specific technique or method used by the translator at a certain point in a text (e.g. the borrowing of a word from the SL, the addition of an explanation or a footnote in the TT)” (pp. 23, 88). Para este enfoque de la traducción, Munday (2016) se basa en un estudio de Vinay y Darbelnet (1995) autores que identifican dos estrategias: traducción directa (o literal) y la traducción oblicua (o libre) y siete procedimientos principales (préstamo, calco, traducción literal, transposición, modulación, equivalente acuñado y adaptación) y cinco procedimientos complementarios (ampliación, falsos amigos, pérdida, compensación, generalización) que se utilizan dependiendo de la estrategia utilizada (p. 88-93). De esta manera, se tendrán traducciones (como producto) fieles al TF, es decir literales, y libres, donde el traductor tiene más influencia sobre el texto.

Por otro lado, Munday (2016) define a la traducción como un proceso cognitivo. Para ello, se basa en el modelo interpretativo propuesto por Seleskovitch y Lederer (1960, 1994), en el que el proceso de traducción se divide en tres etapas: la comprensión, desverbalización y reexpresión (en Munday, p. 101). La comprensión consiste en comprender el texto fuente de forma explícita e implícita para lograr entender la intención del texto. La desverbalización, por otra parte, es la etapa donde la transferencia del TF al TM ocurre a través del sentido y no de las palabras; es decir, que el traductor debe despegarse del texto y entender cuál es el

sentido para poder producir el TM. Por último, la reexpresión es el resultado de la desverbalización plasmado en el TM; es decir que el texto meta se genera a partir de la comprensión del sentido del TF (p. 101).

Para fines de este estudio, utilizaremos a la traducción en sus tres dimensiones: actividad profesional, proceso y producto. La traducción como proceso la definiremos como la capacidad de reexpresar el texto fuente en un texto meta, de forma literal o libre, utilizando distintos procedimientos y técnicas de traducción. De la misma forma, definiremos el producto de traducción como el resultado completo y óptimo del proceso de traducción. Mientras que definiremos a la actividad profesional traductora como el área de especialización profesional.

### 3.5 La enseñanza de la traducción

Con respecto a la tarea de los traductores docentes: la enseñanza de la traducción, Holmes (1988b/2004) ubica esta disciplina dentro de la rama de los Estudios de Traducción Aplicados y considera que los puntos importantes a tratar en esta área son: los métodos de enseñanza, las técnicas de prueba y el diseño curricular (Holmes, 1988b/2004). Por ello, utilizaremos los conceptos de Don Kiraly (2015), quien propone un enfoque socioconstructivista para la docencia de la traducción a futuros traductores profesionales. Además, Kiraly se basa en el trabajo en grupos sobre proyectos auténticos de traducción (Kiraly, 2015). La idea de trabajar con estos tipos de proyectos sirve para que los estudiantes se vayan acostumbrando a problemas de traducción reales y, a su vez, esto implicaría el desarrollo de la competencia traductora de cada estudiante, la interdependencia entre todos los actores del proyecto en situaciones auténticas de comunicación interlingüística e intercultural, y, por último, la creación de un producto de alta calidad que cumpla con los estándares impuestos por el cliente. Tal como lo explica Kiraly (2014):

(...) the features of task authenticity that make professional translation a process of resolving real translation problems embedded in a multi-dimensional context. This involves competing expectations, demands and norms, interdependencies among myriad actors in authentic situations of interlingual, intercultural communication, and, last but not least — the creation of a high-quality product meeting the standards imposed by a client (p. 2).

Kiraly (2000) se opone a la formación del traductor convencional, debido a que “has been based on a ‘transmissionist’ view, focusing on the transmission of knowledge and skills from

the teacher to the student and hardly paying attention to the reality of the translation profession” (p. 18) y las clasifica de inauténticas, fuera de uso y desalentadoras (p. 52). Debido a esto, propone la traducción de textos reales para clientes reales. Brindándoles un entorno real o realista, se motiva a los estudiantes a que aprendan por medio de la experiencia, lo cual genera un aprendizaje significativo. Para ello, el docente toma el rol de facilitador y se encarga de observar el progreso de la clase (Kiraly, 2000; 2015). Las condiciones de trabajo casi auténticas que surgen de la realización de un proyecto real en aula tienen un efecto positivo en los estudiantes, ya que estos mejoran sus competencias traductorales por medio de la práctica y no solo por la teoría o competencias que puedan aprender del traductor docente.

Es importante tener en consideración que la educación del traductor se encuentra un poco excluida de la disciplina general de la educación y aún depende en gran medida de la intuición de los docentes sobre lo que significa conocer y aprender (Kiraly, 2014, p. 1). Otro aspecto para tratar sobre la educación de la traducción es que muchos campos de estudio en la educación superior sufren de un déficit pedagógico (o realmente andragógico) en el sentido de que los docentes universitarios a menudo carecen de una formación o capacitación especial en el arte de la enseñanza (Kiraly, 2014). Aunque, no se dudaría en tener a un traductor que, en base a sus actividades profesionales, se guíe de su sentido común para traducir y lo transmita a los estudiantes durante la enseñanza.

Por otro lado, en la enseñanza de la traducción se busca que los estudiantes aprendan de manera correcta el proceso, las técnicas y las estrategias de traducción, que se basarán en el aporte y la corrección intuitiva del docente a cargo, debido a que este, profesional con las subcompetencias bilingüe y estratégica desarrolladas, debe ser capaz de detectar errores en las traducciones realizadas por los estudiantes (Kiraly, 2014, pp. 1–2). Asimismo, Kiraly (2014) señala que:

The teacher is clearly seen as the authority in the classroom (in terms of power, and presumably also in terms of expertise) and generally runs the class in a ‘chalk-and-talk’ manner, sitting in front of rows of students, soliciting verbal contributions from individual class participants who read off their respective translations of parts of a text chosen by the teacher (p. 2).

Para llevar a cabo estos trabajos de traducción, es el profesor quien elige el texto y, también, quien pide a los demás estudiantes participar con comentarios en las soluciones propuestas

de sus compañeros sobre la traducción dejada como tarea o actividad en clase, para luego dar su propio comentario sobre dichas soluciones. Todo esto debido a que “the main pedagogical activity in these classes is still to read aloud a sentence or short passage from the students’ rough drafts and have them critiqued by the teacher” (Kiraly, 2015, p. 11). En otras palabras, lo que el docente les está dando a sus estudiantes es retroalimentación y, para lograr ello, ha debido desarrollar esta capacidad, que será parte de sus nuevas competencias como traductor docente.

Asimismo, Villanueva y Montoya (2019) analizan la enseñanza y aprendizaje de la traducción en el contexto latinoamericano y recalcan lo que mencionó Kiraly (2014) sobre el déficit pedagógico. Consideran que este tema es importante porque sucede en contextos institucionales, educativos y profesionales, y varían según el desarrollo de cada país. De esta manera, se hace una distinción general y por países de cómo se llevan a cabo los programas de traducción; por ejemplo, mientras que en otros países estos programas surgen como líneas complementarias en facultades de lenguas extranjeras, en Argentina y Perú son exclusivos de la formación de traductores. Así también consideran que el sector en el que se desenvuelve la universidad que acoge el programa de traducción puede establecer enfoques y objetivos diferentes. Toda esta información la han adquirido del diálogo interinstitucional que mantienen con colegas de distintos países y de las investigaciones que reunieron para su trabajo (Villanueva y Montoya, 2019, pp. 1-2).

Estos autores establecen que cada traductor en ejercicio debe cerrar ese déficit o brecha pedagógica cuando se inicia como docente universitario y que las facultades o programas universitarios están al tanto de ello. Por tanto, estos últimos se encargan de describir el puesto de trabajo y el perfil docente con la finalidad de que el traductor docente se adecue al modelo educativo de la institución y al propio diseño curricular del programa (Villanueva y Montoya, 2019). En otras palabras, las instituciones donde se forman traductores son conscientes de que sus postulantes a docentes carecen de formación para enseñar, pero saben que, a pesar de ello, el traductor docente deberá desarrollar ciertas competencias que lo hagan capaz de llevar de manera eficiente sus clases y los estudiantes no resulten afectados. Esta idea se ve reforzada por Luna (2014), quien menciona que existe un perfil ideal tentativo del docente de traducción del siglo actual, propuesto por Delors (2002) en la UNESCO, y está compuesto por: el saber conocer (saber traductológico), el saber hacer (habilidades y destrezas traductorales) y el saber ser y convivir (adopción de buenas prácticas profesionales),

cuyo análisis permite la evaluación del desempeño docente, la formación ideal para el docente y el grado de intervención que se requiere para mejorar su actual ejercicio (p.1).

Por ello, para fines de este estudio, definiremos la enseñanza de la traducción como el desenvolvimiento del traductor como docente que, a pesar de que no todos los traductores que se dedican a la docencia tienen formación en el arte de la educación, sus competencias adquiridas gracias a la traducción les permitirán desarrollar nuevas competencias con el fin de moldear al estudiante y transmitirle sus conocimientos de la traducción. A partir del concepto de Kiraly, se han podido identificar dos competencias que los traductores desarrollan como docentes y que tienen influencia en la enseñanza de la traducción: a) la capacidad de enseñar al alumno sobre el proceso traslativo (el traductor como facilitador), lo que ayudaría al docente a recordar los pasos que él mismo debe realizar durante su práctica traductora; b) mediante la retroalimentación continua que brinda a sus estudiantes, el docente desarrolla la capacidad de detectar errores en las traducciones de sus alumnos; y de la misma manera, este tipo de análisis le servirá en su práctica traductora. Por tanto, en el proceso traslativo de sus propios encargos de traducción, haciendo uso de sus nuevas competencias obtenidas por su rol como docente y gracias al desarrollo de su subcompetencia estratégica —que involucra el método con que se llevará a cabo el proceso de traducción y la evaluación del primer resultado de su traducción—, sabrá identificar y enfrentar los problemas traslativos y evitará cometer errores.

#### 4. DISEÑO METODOLÓGICO Y ESTRATEGIA OPERATIVA

Para fines de este estudio nos posicionamos en el paradigma interpretativo crítico. El estudio es interpretativo debido a que toda la información que recogimos de nuestros participantes nos permitió tener acceso a la manera en la que estos perciben su realidad —por más que las ideas de estos sujetos sociales se encuentren en constante cambio y su realidad se vea condicionada por sus propias creencias— y, además, cómo su interpretación de la realidad tiene relación con nuestra investigación. Por otro lado, es crítico, ya que los resultados de la investigación no solo dieron datos, sino una teoría desarrollada con el fin de que los sujetos —localizados en un contexto— puedan analizar y reflexionar sobre la situación en la que se encuentran. Se busca que, a partir de los hallazgos identificados, los resultados de esta investigación sean utilizados en la práctica. Asimismo, optamos por un enfoque cualitativo, lo que implicó conocer, a través de la recolección de datos precisos e importantes sobre la actividad traductora y docente del participante, su percepción desde su propia realidad y la

manera en que esta realidad se manifiesta en su conducta, ya que se partió de la información brindada para tener acceso a la estructura social que engloba nuestro tema. El estudio se llevó a cabo con un método cualitativo, ya que este nos permitió tener contacto con los participantes y, de esa manera, tuvimos acceso a la información que estos nos pudiesen dar. Esta elección se debió a que no necesitábamos utilizar datos establecidos, sino basarnos en las experiencias y subjetividad de nuestros informantes. A su vez, con este método se buscó profundizar en el proceso de la construcción del sentido de autoeficacia de los traductores docentes comparado a cuando solo se desempeñaban como traductores.

El objetivo principal de nuestra investigación busca determinar los componentes del sentido de autoeficacia de los traductores docentes en tanto traductores profesionales. Tomamos como supuesto base que la percepción de autoeficacia de los traductores docentes podría ser reforzada por las exigencias de las mismas universidades o institutos —algunas universidades requieren la práctica continua de su profesión de traductor—, y por la formación continua, como capacitaciones y seminarios, en temas actuales conectados con la docencia, pues, además de sus competencias traductoras, ellos desarrollarían las competencias pedagógicas que los ayuden a desenvolverse en estas instituciones a la vez que fortalecen sus conocimientos específicos en su área de especialidad. Estas competencias serían: a) la capacidad de enseñar al alumno sobre el proceso traslativo ayudaría al docente a recordar los pasos que él mismo debe realizar durante su práctica traductora; b) mediante la retroalimentación continua que brinda a sus estudiantes, el docente desarrollaría la capacidad de detectar errores en las traducciones de sus alumnos; y de la misma manera, este tipo de análisis le serviría en su práctica traductora. Por tanto, en el proceso traslativo de sus propios encargos de traducción, haciendo uso de sus nuevas competencias obtenidas por su rol como docente y gracias al desarrollo de su subcompetencia estratégica —que involucra el método con que se llevará a cabo el proceso de traducción y la evaluación del primer resultado de su traducción—, sabría identificar y enfrentar los problemas traslativos y evitará cometer errores. Estas nuevas competencias, al ser utilizadas en clase de manera constante, reforzarían la competencia traductora del docente, lo que contribuiría a su desempeño como traductor profesional. De esta manera, el sentido de autoeficacia tendría repercusiones en su propio desempeño en tanto traductor y docente, ello debido a que la autoeficacia de los traductores docentes tiene relación con su práctica docente.

Por consiguiente, para lograr el objetivo de nuestra investigación buscamos aproximarnos a las percepciones de estos docentes sobre su desempeño para identificar cuáles son las competencias que estos manejan, tanto aquellas de la traducción como de la docencia, viendo cómo estas componen su sentido de autoeficacia. Así, a partir de dos subobjetivos, buscamos identificar las diversas apreciaciones que los traductores docentes sostienen sobre su desempeño en su profesión: en principio, respecto a su perfil y desempeño antes de iniciarse en la enseñanza y, luego, después de su ingreso y durante su trayectoria laboral como docentes. La técnica elegida para la recopilación de información sobre estos puntos es la entrevista semiestructurada, la cual nos permitió profundizar en temas específicos y, además, tiene un carácter flexible que abrió la posibilidad al surgimiento de otros temas que podrían haber sido propuestos por los participantes, y relevantes e interesantes para nuestro tema. Esta técnica tuvo como instrumento la guía de entrevista (véase anejo 1). En este estudio se utilizaron dos guías de entrevista que abarcaron los siguientes temas: experiencia como traductor antes de la docencia, área de especialización, ingreso a la docencia, enseñanza de la competencia traductora, competencias docentes desarrolladas, e impacto de la docencia en los componentes de la competencia traductora. En relación con los temas logísticos, para la grabación de las entrevistas, utilizamos grabadoras de voz, ya que tienen una gran capacidad de almacenamiento y nos permitió copiar de manera sencilla las grabaciones a la computadora.

Nuestro caso de estudio lo compone en su mayoría el equipo docente de la carrera de Traducción e Interpretación Profesional, que pertenece a la Facultad de Ciencias Humanas en la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC). La elección de esta universidad se debió a que la UPC cuenta con un modelo educativo por competencias. Todo alumno de la UPC desarrolla siete competencias generales, tales como la comprensión escrita y oral, la ciudadanía, el pensamiento crítico e innovador, entre otras que, sumadas a las competencias específicas de cada carrera universitaria, permiten que los alumnos y egresados respondan a las demandas laborales y sociales de la actualidad (UPC, 2016). Este modelo educativo influye en la manera de concebir la docencia y el trabajo de enseñanza, que se refuerza mediante capacitaciones y evaluaciones internas que brinda la universidad a sus docentes. Ambas actividades se realizan con el fin de que también los docentes desarrollen competencias en el área didáctica, área de innovación, área personal y área de gestión. Asimismo, la UPC (2015) señala que:

El docente UPC maneja la dinámica de clase con el fin de optimizar el logro de aprendizajes por parte de sus estudiantes; valora su diversidad y estilos de aprendizaje; y procura su desarrollo integral. Para conseguirlo, toma decisiones estratégicas que buscan mejorar la experiencia de aprendizaje, gestionando los tiempos, recursos y contenidos para sus cursos. Facilita y evalúa los procesos de aprendizaje orientados al logro de competencias, buscando incorporar estrategias y herramientas de forma eficiente en sus clases a través de un proceso de revisión y mejora continua de su práctica docente (UPC, 2015, pp. 26–27).

Estas características del modelo UPC nos llevaron a comprender que el traductor profesional debe pasar por un proceso de inserción y adaptación a la docencia universitaria bajo dichos términos, mediante el desarrollo de competencias para la docencia o la transformación de su experiencia como traductor profesional para el trabajo en aula, para que de esta manera cumpla con la misión y visión de la universidad.

Ahora bien, de la plana docente de la carrera de Traducción e Interpretación Profesional, nos enfocamos en aquellos docentes de la línea curricular de traductología encargados de los talleres de traducción que, de acuerdo a la malla curricular, son dictados a partir del quinto ciclo de la carrera. La UPC exige que el traductor postulante a esta línea curricular tenga un alto nivel de comprensión en la lengua B y reexpresión en la lengua A, ambas lenguas vinculadas con los talleres de traducción a los que postula. Además, la UPC requiere por lo menos cinco años de experiencia laboral en traducción y que el traductor esté actualizado en el manejo de las herramientas de traducción automática (*CAT tools*). Asimismo, si el traductor profesional postula para un taller de traducción especializado, la universidad le exige que sea especialista en ese campo (Carrera de Traducción e Interpretación Profesional, 2018).

A partir de lo mencionado anteriormente, para la elección de nuestros informantes utilizamos la selección intencionada. Este tipo de muestreo nos permitió reducir el número de profesores de la carrera de Traducción e Interpretación a un grupo de docentes que pertenezcan a la rama de traductología y estén activos como traductores profesionales. En este caso, el total de nuestra muestra fue de 10 docentes que enseñen durante el ciclo 2018-2. La siguiente tabla detalla el tiempo de ejercicio como traductor profesional, sus lenguas de trabajo, área de experiencia, tiempo de ejercicio como docente de traducción, líneas curriculares que dicta y su formación en otras disciplinas con el objetivo de identificar el

perfil de estos diez participantes y poder tener un contexto que nos ayude con el análisis de resultados.

Tabla 1

*Perfil de los participantes*

P.	Tiempo de ejercicio como traductor profesional	Lenguas de trabajo	Área de experiencia	Tiempo de ejercicio como docente en traducción	Líneas curriculares que dicta	Formación en otras disciplinas
E1	15 años	Español, alemán, italiano e inglés	Jurídico, económico-financieros, técnico, divulgación general, religión y costura	13 años	Interpretación, Traducción Inversa y Traducción Especializada	-
E2	23 años	Español, inglés y francés	Administrativo, científico, farmacéutico, financiero y médico	22 años	Traducción Inversa, Traducción Directa, Segunda Lengua Inglés, Lengua Maternas y Tecnologías	-
E3	30 años	Español, inglés, alemán, italiano y portugueses	Médico, biomédico, farmacéutico, financiero, publicidad, marketing, transcreación, copywriting creativo, jurídico	6 años	Traducción Inversa, Traducción Directa y Traducción Especializada	-
E4	14 años	Español, inglés y francés	Deportes, técnico-científico, humanidades, informática y telecomunicaciones	8 años	Traducción Directa, Traducción Inversa, Interpretación y Taller de Autogestión	-
E5	9 años	Español, inglés y francés.	No declara tener una. Realiza	5 años	Traducción Inversa, Segunda Lengua	Lingüística

			traducciones de distintas áreas		Francés, Investigación	
E6	11 años	Español, inglés y francés.	Temas relacionados con los estudios de género, humanidades, investigación y ciencias sociales	8 años	Traductología, Traducción Directa, Investigación	Estudios Culturales
E7	15 años	Español, inglés y portugueses	Traducción técnica, medicina, radiología	12 años	Interpretación, Traducción Directa	-
E8	10 años	Español e inglés	Médico-farmacéutica e ingeniería	5 años	Traducción Especializada	Traducción médico-sanitaria
E9	-	Español e inglés	No tiene especialidad temáticas, pero se especializa en Traducción audiovisual	4 años	Traductología y Traducción Audiovisual	-
E10	40 años	Español, inglés, francés y alemán	Traducción jurídica, económica financiero, científico	20 años	Traducción Directa	-

Nota: Perfil de los traductores docentes creado a partir de la información recolectada de las entrevistas y del Colegio de Traductores del Perú.

Después de entrevistar a nuestros participantes, observamos que existen algunas similitudes y diferencias entre ellos relacionadas con su vida profesional como traductores profesionales y traductores docentes. En primer lugar, nos enfocaremos en las similitudes. Dentro de las características que tienen en común, encontramos que el total de nuestros entrevistados se iniciaron como docentes por invitación. Es decir, al terminar la carrera de Traducción, sus profesores los invitaron a dictar cursos en la universidad. En algunos casos, la invitación fue solo para dictar un taller o dos y, luego, empezaron a dictar más cursos. En el caso de uno de los participantes, su trayectoria como docente empezó cuando tuvo que cubrir las clases que dictaba un conocido.

Otra característica similar se relaciona con los cursos que enseñan. La mayoría enseña cursos de traducción directa, en otras palabras, traducciones desde la lengua B hacia la lengua A.

Por otro lado, entre ellos, algunos dictan los cursos de traducción inversa. Para enseñar estos cursos, es necesario que el docente en su subcompetencia lingüística haya desarrollado la lengua B al mismo nivel que la lengua A, pues solo de esta manera sabrá identificar la idiomática, los calcos, los errores morfosintácticos y semánticos, entre otros. Asimismo, dentro de nuestros 10 entrevistados, tres de ellos enseñan talleres de interpretación. Esto podría evidenciar que estos docentes, además de las competencias traductorales, han desarrollado nuevas competencias que los ayuda a desenvolverse como intérpretes.

Por otro lado, una de las diferencias entre nuestros participantes son los años ejerciendo como docentes. Dos de estos se iniciaron en la docencia después de trabajar como traductores por más de 20 años. La mayoría empezó a desempeñarse como docente después de ejercer como traductor o intérprete durante 3 a 6 años. Esta diferencia de años se podría interpretar como más experiencia en el ámbito de la traducción, lo cual podría reflejar una diferencia sobre su percepción de autoeficacia cuando solo eran traductores y ahora que son traductores docentes.

Otra diferencia está relacionada con los estudios de posgrado. Como se sabe, para ejercer como docente universitario en el Perú, según la nueva Ley Universitaria 30220, los docentes deben tener una maestría para enseñar cursos de pregrado, una maestría o doctorado para dictar cursos de maestrías o programas de especialización, y un doctorado para enseñar cursos de doctorado (Ley 30220, 2014). Dentro de nuestro grupo de entrevistados, dos de 10 participantes cuentan con maestría en áreas distintas a la pedagogía; es decir, en otras disciplinas, como Lingüística y Estudios Culturales, o en traducción (Traducción médico-sanitaria). Este es el caso de los entrevistados E5, E6 y E8. Asimismo, 6 de 10 participantes se encuentran registrados en el Colegio de Traductores del Perú. Es decir, pueden realizar traducciones certificadas y pertenecen a un gremio diferente.

Una última diferencia es que no todos los participantes consideran que tienen un campo de especialización, debido a que aceptan encargos de casi todas las áreas; sin embargo, después de trabajar en campos distintos, saben identificar si un encargo de traducción de determinada área les demandará más tiempo del que disponen. De esta manera, con el paso del tiempo, ellos saben en qué áreas trabajar o no. Asimismo, uno de los participantes se desenvuelve en una subdisciplina de la traducción: traducción audiovisual, lo que significa que, a diferencia de los otros participantes, conoce y trabaja con programas y herramientas diferentes.

Para llevar a cabo el trabajo de campo, realizamos un cronograma en el que se programaron todas las actividades que se realizaron como parte del proyecto. En primer lugar, redactamos la carta de consentimiento y de intercambio de información, con el fin de tener el formato listo para cuando los informantes acepten la entrevista; estas actividades se realizaron a lo largo de una semana. La corrección del protocolo de investigación y la disponibilidad de un ambiente para realizar las entrevistas se concretó en una semana. La semana siguiente a estas actividades, se prepararon los instrumentos para poder realizar la entrevista piloto y tener un informe sobre lo ocurrido en esta primera entrevista —el informe nos permitió corregir ciertos aspectos en los instrumentos para utilizarlos luego en las entrevistas a los traductores docentes—. Para acordar las dos fechas de entrevista, durante una semana nos contactamos con los posibles informantes (traductores docentes de la línea de traductología) para invitarlos a participar en la investigación y consultar su disponibilidad de horarios, con el objetivo de encontrar espacio en su agenda para poder realizar las dos entrevistas. La actividad siguiente fue la aplicación de entrevistas. Esta actividad duró seis semanas y se realizó en los cubículos de la universidad. En la segunda semana de entrevistas, empezamos las transcripciones, para que de esta manera ganemos tiempo y comencemos con la codificación y análisis de data. El tiempo que establecimos para las transcripciones fue de ocho semanas e incluyó la verificación de información. Luego de esta actividad, a lo largo de dos semanas, procedimos con la codificación y análisis de la información respectivo. Para nuestro análisis, realizamos un cuadro de códigos que estaba vinculado con los elementos de la competencia traductora y otros componentes relacionados a la docencia. Para finalizar, en la redacción de los resultados, se identificaron y utilizaron tres componentes principales que determinarían el sentido de autoeficacia del traductor docente como traductor profesional.

Por último, para que la validez de este estudio no se vea comprometida por nuestro conocimiento sobre los temas a tratar en esta investigación y por la posible falta de conocimiento de los participantes sobre los conceptos utilizados, desarrollamos preguntas operativas con definiciones simples. Asimismo, por cuestiones éticas, pedimos a los participantes su consentimiento informado a través de una carta (véase anejo 2), en la cual solicitamos permiso a los participantes para que la información compartida como parte de las entrevistas pueda ser utilizada para los fines de nuestro estudio y su posible publicación. Por tanto, en esa carta establecemos que la identidad de los participantes no será revelada.

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araghian, R., Ghonsooly, B., & Ghanizadeh, A. (2018). Investigating problem-solving strategies of translation trainees with high and low levels of self-efficacy. *Translation, Cognition & Behavior*, 1, 74–97. <https://doi.org/10.1075/tcb.00004.ara>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1998). Self-efficacy. *Encyclopedia of Human Behavior*, 4(1994), 1–65. <https://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0836>
- Bates, K. (2016). *Anxiety and Self-Efficacy Constructs within Interpretation*. University of Kansas.
- 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>
- Caraballo, R. (2007). La Andragogía en la educación superior. *Investigación y Postgrado*, 22(2), 187–206. Retrieved from <http://www.redalyc.org/html/658/65822208/>
- Carl, M. (2012). Translog-II: a Program for Recording User Activity Data for Empirical Reading and Writing Research. *The Eighth International Conference on Language Resources and Evaluation*. 21-27 May 2012, Istanbul, Tyrkiet, (January), 2–6.
- Carrera de Traducción e Interpretación Profesional. (2018). *Selección de docentes para la línea curricular de traductología*. [Contratación de docentes para la línea de traductología]. Documento de trabajo de la carrera de Traducción e Interpretación Profesional. Lima: UPC.
- Congreso de la República del Perú. (08 de julio de 2014). Ley Universitaria [Ley N° 30220]. Recuperado de <https://www.sunedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/04/Ley-universitaria-30220.pdf> [Consulta: 21 de agosto de 2019].
- Covarrubias, C., & Mendoza, M. (2015). Sentimiento de autoeficacia en una muestra de profesores chilenos desde las perspectivas de género y experiencia. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 41(1), 63–78. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000100004>
- Holmes, J. (1975). The Name and Nature of Translation Studies. En J. Holmes (Ed.), *Translated!: Papers on Literary Translation and Translation Studies* (pp. 66-80). Amsterdam: Rodopi.
- Jerusalem, M., & Schwarzer, R. (1992). Self-efficacy as a resource factor in stress appraisal. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action* (pp. 195–216). Washington, DC: Hemisphere.
- Jiménez, A., Pinazo, D., & Ruiz, M. (2014). Self-efficacy and language proficiency in interpreter trainees. *The Interpreter and Translator Trainer*, 8(2), 167–182. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2014.908552>
- Kiraly, D. (2000). *A social constructivist approach to translator education: empowerment from theory to practice*. Mánchester y Northampton: St. Jerome Publishing.
- Kiraly, D. (2012). Towards a View of Translator Competence as an Emergent Phenomenon: Thinking Outside the Box(es) in Translator Education. En *New Prospects and*

- Perspectives for Educating Language Mediators (pp. 197-224). Recuperado de <https://bit.ly/2nxmGgN> [Consulta: 25 de septiembre de 2019]
- Kiraly, D. (2014). From Assumptions about Knowing and Learning to Praxis in Translator Education. *InTRAlinea*, (Special Issue: Challenges in Translation Pedagogy), 1–11.
- Kiraly, D. (2015). Occasioning translator competence: Moving beyond social constructivism toward a postmodern alternative to instructionism. *Translation and Interpreting Studies*, 10(1), 8–32. <https://doi.org/10.1075/tis.10.1.02kir>
- Lim, S. K., Low, E. L., Ch'ng, A., & Goh, K. C. (2011). Student Teachers' Reasons for Choosing Teaching as a Career. *Asia Pacific Journal of Education*, 31(2), 195–210. Recuperado de <https://repository.nie.edu.sg/bitstream/10497/139/1/2005a10.pdf>
- Lozano-Paz, C., & Reyes, M. (2017). Docentes universitarios: Una mirada desde la autoeficacia general y engagement laboral. *Revista Digital de Investigación En Docencia Universitaria*, 11(1). <https://doi.org/10.19083/ridu.11.503>
- Luna, R. (2014). Hacia la construcción de los saberes del docente de traducción del siglo XXI. En C. Vargas-Sierra (Coord.), *TIC, trabajo colaborativo e interacción en Terminología y Traducción* (pp. 79-89). Lima: Comares.
- Luszczynska, A., Gutiérrez-Doña, B., & Schwarzer, R. (2005). General self-efficacy in various domains of human functioning: Evidence from five countries. *International Journal of Psychology*, 40(2), 80–89. <https://doi.org/10.1080/00207590444000041>
- Mashhady, H., Fatollahi, M., & Pourgalavi, M. (2015). Self-efficacy and Prediction of Note-taking Inclination among Undergraduate Translation Students. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(11), 2366–2372.
- Munday, J. (2016). *Introducing translation studies: theories and applications*. Nueva York: Routledge.
- Muñoz, R. (2007). Traductología cognitiva y traductología empírica, (January 2007).
- PACTE. (2017). Researching Translation Competence by PACTE Group, 401. <https://doi.org/10.1075/btl.127>
- Prieto, L., Bandura, A., & Pajares, F. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario: eficacia percibida y práctica docente*. Madrid: Narcea.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized Expectancies for Internal versus External Control of Reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1–28. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/h0092976>
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944–956. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>
- Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC). (2015). *Manual Docente*. Lima: UPC. Retrieved from <https://bit.ly/2JFZEhE>
- Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC). (2016). *Modelo Educativo*. Lima: UPC. Retrieved from <https://bit.ly/2HwPvmg>
- Villanueva, J., Montoya, A. (2019). La investigación en enseñanza y aprendizaje de la traducción y la interpretación en el contexto latinoamericano: Realidades, adaptaciones, acciones. *Mutatis Mutantis* 12 (1), 1-10.

- Zimmerman, B. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82–91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64–67. <https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102>
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-Motivation for Academic Attainment: The Role of Self-Efficacy Beliefs and Personal Goal Setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663–676. <https://doi.org/10.3102/00028312029003663>

## 6. ANEJOS

### 6.1. Guías de entrevistas

#### **Guía de entrevista a profesionales traductores que se dedican a la docencia en la traducción**

El objetivo de esta entrevista es recoger la percepción de autoeficacia en los traductores docentes como traductores profesionales en Lima. En esta primera parte de la entrevista se busca recopilar las percepciones de autoeficacia de los traductores profesionales cuando solo se dedicaban a la traducción. De esta manera, se espera que la información obtenida nos ayude a conocer la percepción de autoeficacia de los traductores profesionales sobre su actividad profesional. La presente entrevista es anónima; sin embargo, se necesitará el nombre del curso que enseña en la UPC. La duración de la entrevista es de 45 minutos a una hora aproximadamente, pues depende de la cantidad de información que nos comparta. En esta entrevista, usted podrá realizar preguntas si alguna de nuestras preguntas no fuese clara para usted. Por último, la entrevista será grabada en un audio para poder transcribirla y analizarla.

Le agradecemos por el tiempo brindado y su ayuda en esta investigación.

#### **Preguntas de introducción**

1. ¿Cuántos años tiene como traductor profesional?
2. ¿Cuántas horas semanales se dedica al ejercicio de la traducción?
3. ¿Cómo consigue encargos de traducción?
4. ¿Cuáles son sus lenguas de trabajo?
5. ¿Se dedica a un área de especialización como traductor?

Basándonos en su área de especialización y sus lenguas de trabajo, las siguientes preguntas se relacionan con su práctica profesional antes de ser docente de traducción.

1. ¿De qué manera resolvía algunos problemas lingüísticos en ambas lenguas cuando traducía? Por ejemplo, problemas pragmáticos, gramaticales, entre otros.

2. ¿De qué manera abordaba los culturemas o referentes culturales en una traducción?
3. Con respecto a su área de especialización, ¿qué tipos de problemas se le solían presentar?
4. ¿De qué manera su conocimiento sobre la teoría de la traducción le ayudaba en el proceso traslativo?
5. ¿Cómo se desenvolvía en el mercado de la traducción?
6. ¿Cuáles eran las herramientas que utilizaba para documentarse? ¿Cuáles eran las herramientas que utilizaba para traducir?
7. ¿De qué manera su capacidad de tomar decisiones y resolver problemas durante la etapa traslativa influyó en el producto final de sus traducciones?
8. Cuando recibía una propuesta de traducción ¿cuánta confianza depositaba en sus habilidades traductoras para aceptarlo?

### **Guía de entrevista a profesionales traductores que se dedican a la docencia en la traducción**

El objetivo de esta entrevista es recoger la percepción de autoeficacia en los traductores docentes como traductores profesionales en Lima. En esta segunda parte de la entrevista se busca recopilar las percepciones de autoeficacia de los traductores profesionales cuando se dedican a la docencia en traducción y a la par desarrollan su profesión. De esta manera, se espera que la información obtenida nos ayude a conocer la percepción de autoeficacia de los traductores profesionales sobre su actividad profesional. La presente entrevista es anónima; sin embargo, se necesitará el nombre del curso que enseña en la UPC. La duración de la entrevista es de 45 minutos a una hora aproximadamente, pues depende de la cantidad de información que nos comparta. En esta entrevista, usted podrá realizar preguntas si alguna de nuestras preguntas no fuese clara para usted. Por último, la entrevista será grabada en un audio para poder transcribirla y analizarla.

#### **Preguntas de introducción**

1. ¿Cuántos años tiene como docente en traducción?
2. ¿Qué curso(s) enseña en la carrera?
3. ¿Cuántos años lleva enseñando este curso/estos cursos?

4. ¿Cuántas horas de clases dicta a la semana?
5. ¿Cuántas horas se dedica al ejercicio de la traducción?
6. ¿Cómo consigue encargos de traducción mientras se dedica a la docencia?
7. ¿Cuáles son sus lenguas de trabajo?
8. ¿Se dedica a un área de especialización como traductor?
9. ¿Enseña cursos relacionados a su área de especialización?

### **Pregunta de transición:**

¿En qué momento decidió desempeñarse como docente de traducción?

Las siguientes preguntas serán sobre su rol de docente en la actualidad:

### **Como docente:**

1. ¿De qué manera enseña a sus alumnos a resolver algunos problemas lingüísticos en ambas lenguas cuando traducen? Por ejemplo, problemas pragmáticos, gramaticales, entre otros.
2. ¿De qué manera indica a sus alumnos que aborden los culturemas o referentes culturales en una traducción?
3. Con respecto a su área de especialización, ¿qué tipos de problemas mayormente se le presentan a sus alumnos?
4. ¿De qué manera enseña la teoría de la traducción para que sirva de ayuda a sus alumnos en el proceso traslativo?
5. ¿De qué manera introduce el tema del mercado laboral de la traducción en clase?
6. ¿Cuáles son las herramientas y criterios que recomienda a sus alumnos que usen para documentarse? ¿Cuáles son las herramientas que utilizan en clase para traducir?
7. ¿De qué manera ofrece la retroalimentación a sus alumnos? ¿Trata de entender cómo es que el alumno ha llegado a cierta reformulación en una traducción?
8. ¿Qué competencia cree que ha desarrollado ahora siendo docente y que puede hacer uso de ella cuando traduce?

### **Como traductor docente:**

Por último, basándonos en su actividad como traductor docente, las preguntas que vienen a continuación se relacionan con su actividad traductora después de iniciarse en la docencia.

1. ¿Sigue aceptando la misma cantidad de trabajos, con el mismo nivel de dificultad como cuando solo era traductor?
2. ¿De qué manera resuelve algunos problemas lingüísticos en ambas lenguas cuando traduce? Por ejemplo, problemas pragmáticos, gramaticales, entre otros.
3. ¿De qué manera aborda los culturemas o referentes culturales en una traducción?
4. Con respecto a su área de especialización, ¿qué tipos de problemas se le suelen presentar?
5. ¿De qué manera su conocimiento sobre la teoría de la traducción le ayuda en el proceso traslativo?
6. ¿Cómo se desenvuelve en mercado de la traducción?
7. ¿Cuáles son las herramientas que utilizaba para documentarse? ¿Cuáles son las herramientas que utilizaba para traducir?
8. ¿De qué manera su capacidad de tomar decisiones y resolver problemas durante la etapa traslativa influye en el producto final de sus traducciones?
9. Cuando recibe una propuesta de traducción ¿cuánta confianza deposita en sus habilidades traductoras para aceptarlo?
10. ¿De qué manera afronta cuando tiene la revisión y entrega de notas en la universidad y un problema en su labor como traductor (a), ya sea en la traducción o un factor externo?

## 6.2. Carta de consentimiento y formato de la aceptación del participante

### **Carta de consentimiento para participantes de investigación**

El objetivo de esta carta de consentimiento es otorgar a los participantes de esta investigación una explicación clara y concisa de la misma; de la misma manera, explicar su rol en ella como participante.

Esta investigación es realizada por Ana Lozano Chacaltana y Brenda Santiago Alegre, estudiantes de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC). El objetivo principal de este estudio es determinar la manera en la que los traductores docentes se perciben como autoeficaces en sus competencias traductoras a diferencia de un traductor profesional, ya que para ejercer como profesores necesitan desarrollar otras competencias que podrían aumentar

su percepción de autoeficacia. Asimismo, determinar los componentes del sentido de autoeficacia en los traductores docentes como traductores profesionales.

Si usted decide formar parte en este estudio de tesis, se le pedirá responder preguntas en una entrevista que tendrá una duración aproximada de 45 minutos o una hora. Lo conversado durante las sesiones será grabado, de manera que las investigadoras puedan transcribir después las respuestas que usted brinde.

La participación de este estudio es voluntaria; asimismo, la información que nos brinde es confidencial y no será utilizada para otros fines que no sean la investigación. Sus respuestas serán agrupadas bajo el nombre del curso que enseña y por tanto, serán anónimas. Los audios, al finalizar la investigación, serán eliminados.

Si tuviese alguna duda durante la entrevista, tiene la libertad de expresarlas y hacer preguntas a las investigadoras en cualquier momento durante la sesión. Si encontrase que una de las preguntas de la entrevista es ofensiva o le parece incómoda, tiene el pleno derecho de hacérselo saber a las investigadoras o de simplemente no responderla.

Agradecemos de antemano su participación.

Acepto, de manera voluntaria, participar en esta investigación, realizada por Ana Lozano Chacaltana y Brenda Santiago Alegre. He sido informado de que el objetivo del estudio es determinar la manera en la que los traductores docentes se perciben como autoeficaces en sus competencias traductorales a diferencia de un traductor profesional, ya que para ejercer como profesores necesitan desarrollar otras competencias que podrían aumentar su percepción de autoeficacia. Asimismo, determinar los componentes del sentido de autoeficacia en los traductores docentes como traductores profesionales.

También, se me ha indicado que tendré que responder preguntas en una entrevista, que tomará aproximadamente 45 minutos o una hora de mi tiempo.

Reconozco que la información que otorgue en la presente investigación será confidencial y no se usará para ningún otro fin fuera de los establecidos para este estudio sin mi consentimiento. Asimismo, se me ha informado que puedo realizar preguntas sobre la

investigación en cualquier momento de la sesión. De tener más dudas sobre la investigación y mi participación en ella, puedo contactarme con Brenda Santiago al teléfono 958091587 o con Ana Lozano al número 985036342.

Me queda claro que una copia de este consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio luego de su conclusión. Para ello, puedo contactarme con alguna de las investigadoras a los números mencionados anteriormente.

Fecha:

Nombre del participante

Firma del participante