

LAS TUTORÍAS COMO HERRAMIENTA PARA EL DESARROLLO DE LA CONFIANZA DE FUTUROS TRADUCTORES

María del Mar Haro Soler¹

¹Universidad de Granada, Granada, Espanha

Resumen: Se presenta un estudio empírico mixto desarrollado con el objetivo de analizar la influencia que las sesiones de tutoría individualizada con el estudiantado pueden ejercer en sus creencias de autoeficacia como traductores. Además de analizar el tipo y la intensidad de esta influencia (de existir), profundizaremos en las razones por las que se produce (o no), todo ello desde la perspectiva del estudiantado. Para lograrlo se adoptaron las siguientes técnicas: la entrevista, la observación en el aula, la encuesta y el grupo de discusión. Podremos así comenzar a paliar la necesidad de realizar estudios empíricos que permitan identificar prácticas docentes y enfoques pedagógicos que favorezcan el desarrollo de las creencias de autoeficacia del estudiantado de traducción, necesidad que señalan cada vez más autores. De acuerdo con los resultados obtenidos, las tutorías individualizadas pueden favorecer las creencias de autoeficacia del estudiantado en tanto que ofrecen un tiempo y un espacio en el que el profesorado puede recurrir a prácticas como el *feedback* constructivo y/o positivo y resolver dudas, todo lo cual facilita la autorregulación del aprendizaje y los logros de ejecución. Además, las tutorías constituyen una ocasión ideal para recurrir a la persuasión verbal y ayudar a los estudiantes a confiar en sus propias capacidades. La actitud del profesorado parece ser clave no solo en la influencia de las tutorías en las creencias de autoeficacia, sino también en el porcentaje de estudiantes que solicitan acudir a tutoría.

Palabras clave: Formación de Traductores; Creencias de Autoeficacia; Tutorías; Enfoque Metodológico Mixto



TUTORIAL SESSIONS: A TOOL TO DEVELOP TRANSLATION TRAINEES' CONFIDENCE

Abstract: This article presents a mixed-methods study to analyze the influence that individualized tutorial sessions with the students can have on their self-efficacy beliefs to translate. More specifically, the type and intensity of this influence (if any), as well as the reasons why tutorial sessions influenced (or not) the students self-efficacy beliefs will be analyzed. The general and final aim of this study is to contribute to satisfying the need to perform empirical studies on the identification of teaching practices and pedagogical approaches than can foster translation students' self-efficacy beliefs, a need underlined by several authors. To achieve these aims, the following techniques were implemented and triangulated: interviews, classroom observation, the survey and focus groups. The results show that individualized tutorial sessions can foster the students' self-efficacy beliefs to translate as, during these sessions, teachers can provide students with constructive and positive *feedback* and solve their doubts, which helps students self-regulate their learning and attain achievements. Moreover, in tutorial sessions teachers can use verbal persuasion effectively to help their students trust their own abilities to translate. Teachers' attitude in the classroom seems to be crucial to this influence and can also have an impact on the percentage of students that decide to attend tutorial sessions.

Keywords: Translator Education; Self-efficacy Beliefs; Tutorial Sessions; Mixed-methods Approach

1. Introducción

Las creencias de autoeficacia constituyen “the belief[s] in one’s capability to execute required actions and produce outcomes for a defined task” (Wood, Atkins y Taberero 431). En otras palabras, representan la confianza que un individuo (en nuestro caso, un traductor o estudiante de traducción) posee en sus capacidades para completar con éxito una actividad (la traducción) (Haro-Soler “¿Cómo desarrollar la autoeficacia del estudiantado?” 52).

Las creencias de autoeficacia constituyen el corazón de la Teoría Social Cognitiva de Bandura (“Social Foundations”, “Self-efficacy”)

y han sido objeto de numerosos estudios en un gran abanico de ámbitos, entre los que destaca el educativo (Pajares 545). Ello no es sorprendente si tenemos en cuenta los efectos que pueden traer consigo para el estudiantado, dado que las creencias de autoeficacia pueden influir en la toma de decisiones y en las situaciones en las que se decide participar, incrementar la motivación, favorecer el esfuerzo y la persistencia en el desempeño de la tarea, además de facilitar el control de estados emocionales negativos, como el estrés o la ansiedad, que dificultan la utilización efectiva de los recursos de los que se dispone para completar con éxito la tarea (Bandura “Social Foundations” 419, “Self-efficacy” 116-161).

Sin embargo, las creencias de autoeficacia han recibido escasa atención tanto en la investigación como en la formación de traductores (Atkinson y Crezee 5). Si bien en la última década se han desarrollado investigaciones sobre este constructo, resulta necesario continuar avanzando en su estudio, especialmente desde la Didáctica de la Traducción. En este sentido, cada vez más autores subrayan la necesidad de llevar a cabo estudios empíricos que permitan identificar prácticas docentes que favorezcan el desarrollo de creencias de autoeficacia realistas por parte del estudiantado de traducción (Fraser 116; Haro-Soler “How Can Translation Teachers Care for their Students?” 47; Way 133).

Es este el objetivo principal con el que nace el estudio que aquí se presenta. Más concretamente, perseguimos analizar la influencia que las tutorías individualizadas con el estudiantado pueden ejercer en sus creencias de autoeficacia como traductores, así como comprender las razones de dicha influencia o ausencia de ella. Se trata de un estudio novedoso que no solo persigue contribuir a satisfacer la necesidad señalada, a pesar de la dificultad que ello supone (Presas 134; Way 130-132), sino que se centra, además, en una práctica docente cuyo impacto en las creencias de autoeficacia del estudiantado de traducción no ha sido estudiada en ninguna investigación previa: las tutorías con el estudiantado. Ello contrasta con la importancia de la tutoría, que desde la creación del Espacio Europeo de Educación Superior se ha convertido en una práctica

generalizada que cobra cada vez más importancia a nivel mundial (García *et al.* 107) y que tiene como fin facilitar el aprendizaje autónomo del estudiante, que se convierte en protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje (Boronat, Castaño y Ruiz 72). García *et al.* describen la tutoría como:

un proceso de acompañamiento durante la formación de los estudiantes, con atención personalizada a un alumno o a un grupo reducido de alumnos, [...] apoyándose en teorías del aprendizaje más que en las de enseñanza; en donde [...] el profesor [...] orienta, asesora y acompaña al alumno [...] para guiarlo hacia su formación integral, estimulando en él la capacidad de hacerse responsable de su propio aprendizaje y de su formación. (García *et al.* 107).

De este modo, la tutoría se caracteriza por la atención individualizada que el profesor presta al estudiante, ya sea de forma presencial o virtual, aportando la interacción personal adicional que este requiere para ser capaz de autorregular su aprendizaje. En la tutoría el profesor ha de actuar como un facilitador del aprendizaje, no como un transmisor de conocimientos, y ha de resolver las dudas que el estudiante plantee, recomendar recursos adicionales o fomentar la discusión y la reflexión (García *et al.* 107-110). Además, las tutorías constituyen un espacio y tiempo únicos en los que fomentar la confianza entre el estudiantado y el profesorado, lo que puede dar lugar al abordaje de cuestiones personales o psicológicas (Boronat, Castaño y Ruiz 72; García *et al.* 108).

Tras haber definido los dos conceptos clave de este estudio (las creencias de autoeficacia y las tutorías), tras haber señalado el objetivo que perseguimos y tras haber justificado la pertinencia de este estudio y su carácter innovador, profundizaremos en el apartado que sigue en las fuentes a partir de las que pueden generarse las creencias de autoeficacia. Posteriormente, describiremos el estudio empírico mixto que desarrollamos, basado en las técnicas

cualitativas de la entrevista, la observación en el aula y el grupo de discusión, así como en la técnica cuantitativa de la encuesta.

2. Fuentes de las creencias de autoeficacia

Según la Teoría Social Cognitiva (Bandura “Social Foundations”, “Self-efficacy”), las creencias de autoeficacia se generan a partir de cuatro fuentes de información: la experiencia directa, el aprendizaje vicario, la persuasión verbal y estados fisiológicos y emocionales. En la experiencia directa los logros de ejecución favorecen las creencias de autoeficacia, mientras que los fracasos tienden a disminuirlas (Bandura “Self-efficacy 90). En el aprendizaje vicario, la observación de terceros a los que se percibe como modelos influye en las creencias de autoeficacia dado que los logros y los fracasos del modelo se perciben como propios (Bandura “Social Foundations” 424-425). La persuasión verbal se refiere a los comentarios de terceros sobre las capacidades de un individuo mediante los que le transmiten su confianza en dichas capacidades y tratan de ayudarlo a confiar en ellas (Bandura “Self-efficacy” 101). De este modo, el fin que se persigue con la persuasión verbal consiste en “convincing people that they have the ability to succeed at a particular task” (Lunenburg 3). Se trata de la fuente de las creencias de autoeficacia más utilizada por el profesorado en tanto que cualquier persona, sea o no un modelo, puede recurrir a ella de forma efectiva (Torre 65). Ahora bien, para resultar efectiva la persuasión verbal debe basarse en las capacidades reales del estudiante, pues de no ser así los fracasos posteriores pondrán fin al incremento que los comentarios persuasivos irrealistas habían traído consigo (Bandura “Self-efficacy 101). Finalmente, la aparición de estados fisiológicos como el cansancio y de estados emocionales como la ansiedad durante el desempeño de la tarea se perciben como un signo de vulnerabilidad y pueden repercutir negativamente en las creencias de autoeficacia.

En el ámbito de la traducción se han desarrollado estudios empíricos que identifican prácticas docentes que pueden favorecer las creencias de autoeficacia del estudiantado. Entre ellos cabe citar a Yang, Guo y Yu (477-493) o Haro-Soler (“La colaboración” 342-352) que detectan la influencia positiva que el trabajo colaborativo puede tener en la confianza del estudiantado para traducir. Por su parte, Hjort-Pedersen y Faber (189-209) hallan que la capacidad de conceptualizar el texto origen y crear escenas mentales de su contenido guarda relación con la confianza para justificar las decisiones de traducción. Haro-Soler (“How Can Translation Teachers Care for their Students?” 46-71) estudia también la persuasión verbal en el aula de traducción y detecta el efecto positivo que los comentarios persuasivos realistas pueden tener en las creencias de autoeficacia de los estudiantes. Esta autora (“¿Cómo influye (el tipo de) *feedback*?”) estudia, además, la influencia que distintos tipos de *feedback* procedente del profesorado pueden tener en las creencias de autoeficacia del estudiantado y concluye que el *feedback* constructivo, al favorecer la comprensión de las causas de los errores y de los aciertos cometidos, contribuye a la autorregulación del aprendizaje y, por tanto, a la consecución de logros de ejecución y a la mejora de las creencias de autoeficacia. Asimismo, coincide con Atkinson (14) al identificar el incremento de las creencias de autoeficacia que el *feedback* positivo puede traer consigo.

En el apartado siguiente presentaremos el estudio empírico que desarrollamos para seguir arrojando luz a prácticas docentes que pueden repercutir en las creencias de autoeficacia del estudiantado de traducción durante su formación. Nos centraremos concretamente en las tutorías individualizadas.

3. Estudio empírico

Como ya adelantamos en el apartado introductorio, con el estudio que aquí se presenta se persigue analizar la influencia

que las tutorías individualizadas pueden tener en las creencias de autoeficacia del estudiantado de traducción, así como comprender las razones de esta influencia o ausencia de ella.

Nos encontramos, por tanto, ante un estudio que puede clasificarse como investigación-acción, dado que surge ante un problema identificado en la formación (escasa atención prestada a las creencias de autoeficacia del estudiantado) y busca arrojar resultados que puedan aportar mejoras ante dicho problema (Nunan 18).

Desarrollamos nuestro estudio en tres grupos de la asignatura Traducción Especializada AB (español-inglés), que se imparte en el tercer curso del Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada (España). Se trata de una asignatura obligatoria y cuatrimestral que constituye el primer contacto de los estudiantes con la traducción especializada (técnica, científica, económica y jurídica) hacia su primera lengua extranjera (inglés). Desarrollar nuestro estudio en la asignatura indicada nos permitiría analizar si las tutorías individualizadas pueden favorecer las creencias de autoeficacia del estudiantado a pesar de la falta de confianza que la traducción especializada (LePoder 183) hacia una lengua extranjera (Lorenzo 89) suele traer consigo.

3.1 Técnicas de investigación

Para satisfacer el objetivo establecido adoptamos un enfoque metodológico mixto basado en las siguientes técnicas:

1) Entrevistas con el profesorado

Antes del comienzo del cuatrimestre se organizaron entrevistas semi-estructuradas con el profesorado responsable de los tres grupos de la asignatura en la que desarrollamos nuestro estudio. Las entrevistas nos permitirían conocer el modo en el que el profesorado tenía pensado llevar a cabo las sesiones de tutorías (si eran voluntarias o estaban pre-establecidas, si eran presenciales o virtuales, si se realizaban al final de clase o en otro tiempo y

espacio, etc.). Nos permitirían, además, familiarizarnos con la metodología docente y el sistema de evaluación que se seguía en cada grupo, lo cual podría influir en la mayor o menos asistencia a tutoría por parte de los estudiantes. El guion semi-estructurado empleado para moderar las entrevistas puede consultarse en Haro-Soler (“Las creencias de autoeficacia” anexo 5).

2) Observación en el aula

La autora observó todas las clases en los tres grupos en los que desarrollamos el estudio (12 horas semanales durante 15 semanas). Con ello se perseguía comprobar que la información recabada mediante las entrevistas con el profesorado coincidía con la realidad del aula. Para esta tarea se empleó la Ficha de Observación (Haro-Soler “Las creencias de autoeficacia” 111-112). Este instrumento permitió llevar un registro detallado del planteamiento que el profesorado compartía con el estudiantado sobre las sesiones de tutoría (cómo debía el estudiante concertar una tutoría, horario de tutoría, sesiones pre-fijadas o no por el profesorado, etc.), así como un registro de factores que podían influir en la mayor o menor asistencia a tutoría (como la metodología docente, el sistema de evaluación, la fecha y contenido de las pruebas de evaluación, las dudas planteadas en clase por el estudiantado, etc.). Más allá de todos aquellos aspectos relacionados con la organización de tutorías, la observación en el aula permitió registrar otras prácticas docentes que podían influir en las creencias de autoeficacia de acuerdo con la literatura (por ejemplo, la persuasión verbal, el trabajo colaborativo o el *feedback* constructivo).

Es esencial señalar que, aunque se observó la docencia en el aula para contar con un contexto en el que pudiéramos apoyarnos para comprender cómo se organizaban las tutorías y por qué podían resultar necesarias, resolvimos no observar las sesiones de tutoría en sí para no intervenir en ese tiempo y espacio personalizado que compartían el profesorado y el estudiantado. Como se ha indicado en apartados anteriores, la atención personalizada que se ofrece

a los estudiantes no solo tiene por qué referirse a problemas de contenido, sino también a problemas personales, por lo que no queríamos privar al estudiantado de ese espacio de intimidad e individualismo. No obstante, como se comprobará posteriormente, esta decisión no impidió la consecución del objetivo de nuestro estudio, para lo que resultó esencial la triangulación metodológica.

3) La encuesta

Se materializó en un cuestionario que se distribuyó al final de la asignatura. Además de preguntas sociodemográficas, este cuestionario incluía una serie de preguntas para conocer la percepción del estudiantado sobre el tipo (positiva, negativa o nula) y la intensidad, de existir (poca, bastante o mucha) de la influencia que diversas prácticas docentes, entre ellas las tutorías individualizadas, habían ejercido en las creencias de autoeficacia de los estudiantes durante la asignatura. El proceso de validación del cuestionario comprendió su valoración por un panel de seis expertos en diseño de cuestionarios y Didáctica de la Traducción, así como un estudio piloto en el que participaron 21 estudiantes.

4) Grupos de discusión

Al final de la asignatura se organizaron grupos de discusión con estudiantes de cada uno de los grupos en los que desarrollamos nuestro estudio. Con ello perseguíamos conocer y comprender las razones por las que, de acuerdo con los estudiantes, estos habían acudido (o no) a tutoría, así como las razones de la influencia que las sesiones de tutoría ejercieron (o no) en sus creencias de autoeficacia durante la asignatura.

Dicho de otro modo, la información cualitativa recabada mediante los grupos de discusión, junto con la recopilada mediante las entrevistas con el profesorado y la observación en el aula nos permitiría arrojar luz, comprender e interpretar los resultados cuantitativos que arrojaría el cuestionario. La

triangulación metodológica constituye así la base sobre la que se construye este estudio.

3.2 Participantes

Tres profesores participaron en este estudio. P1 era responsable del Grupo 1, P2 era responsable de la segunda mitad de la asignatura en el Grupo 2 y P3 era responsable de la primera mitad de la asignatura en el Grupo 2 y de toda la asignatura en el Grupo 3.

Un total de 39 estudiantes (18 matriculados en el Grupo 1, 8 en el Grupo 2 y 13 en el Grupo 3) completaron satisfactoriamente el cuestionario distribuido al final de la asignatura. La mayoría de los participantes (79,5%) eran mujeres y todos, a excepción de uno, tenían entre 19 y 22 años.

En cuanto a los grupos de discusión, 8 estudiantes del Grupo 1, 3 del Grupo 2 y 6 del Grupo 3 se ofrecieron como voluntarios para participar en una entrevista grupal al final del cuatrimestre. De acuerdo con la disponibilidad horaria de los participantes y con las recomendaciones de Suárez (27) sobre el número de participantes en un grupo de discusión (entre 3 y 13), se organizaron dos sesiones grupales con estudiantes del Grupo 1 (con 3 y 5 participantes), una sesión con los 3 estudiantes del Grupo 2 y otra sesión con los 6 voluntarios del Grupo 3. Todas las sesiones se organizaron en la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada en enero de 2017 y duraron aproximadamente una hora y media. El guion semi-estructurado de preguntas utilizado para la moderación se encuentra disponible en Haro-Soler (“Las creencias de autoeficacia” 218-219). El material de audio resultado de la interacción, que se grabó previa autorización de los estudiantes, se transcribió y se categorizó para proceder a su análisis.

Es importante especificar que el objetivo de la técnica del grupo de discusión no es generalizar los resultados, sino profundizar en las percepciones de los participantes para comprender en detalle un determinado fenómeno (Krueger y Casey 80).

Tanto el profesorado como el estudiantado firmaron un formulario de consentimiento informado antes de su participación en el estudio. En dicho formulario aceptaron participar voluntariamente en la investigación, que incluiría la observación en el aula, la compleción de un cuestionario y la participación en entrevistas (grupales) cuyo audio sería grabado para su posterior transcripción. A través de dicho formulario también se garantizó que la participación sería anónima y que los datos se usarían únicamente con fines de investigación.

4. Resultados

4.1 Entrevistas con el profesorado y observación en el aula

Tal y como indicaron en las entrevistas previas al comienzo de la asignatura y tal y como comprobamos mediante la observación en el aula, P1, P2 y P3 compartieron con los estudiantes en la primera clase de la asignatura su horario de tutorías y el despacho en el que tendrían lugar. Además, explicaron a los estudiantes que podían contactar con ellos, bien por correo electrónico, bien al final de clase, cuando desearan concertar una cita para una tutoría individualizada. De este modo, eran los estudiantes quienes, como protagonistas del aprendizaje, debían identificar sus propias necesidades y, cuando lo consideraran necesario, solicitar al profesorado una sesión de tutoría individualizada en la que exponer sus preocupaciones, dudas o realizar cualquier otra consulta. Los tres profesores también hicieron hincapié en que si el horario que habían fijado para tutorías no coincidía con la disponibilidad del estudiantado, podían buscar un momento adecuado fuera de dicho horario.

Cabe señalar que, además de invitar al estudiantado a acudir a tutoría, les indicaron que podían también compartir sus dudas durante la clase. Más concretamente, en el Grupo 1 y en el Grupo 2 (segunda mitad de la asignatura, con P2) tenía lugar en

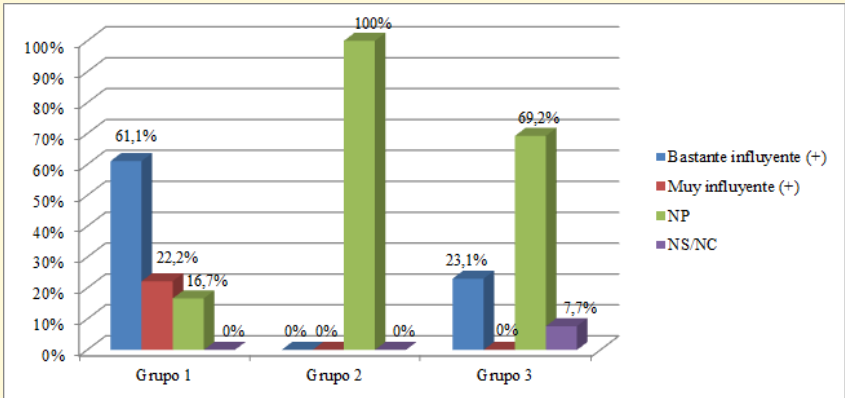
cada clase la presentación grupal de un proyecto de traducción a cargo de un equipo de trabajo. Durante dicha presentación, tanto los estudiantes del equipo responsable del proyecto como el resto de estudiantes podían plantear sus dudas. En el Grupo 3 y en la primera mitad de la asignatura en el Grupo 2 (con P3), no se organizaban presentaciones en el aula, sino que los estudiantes trabajaban colaborativamente a través de Google Drive y compartían, desde el comienzo de su elaboración, cada proyecto de traducción con P3 a través de este software. De este modo, P3 podía supervisar el proceso de traducción/aprendizaje de cada equipo de trabajo. Mediante la observación detectamos¹ que P3 insertaba comentarios en Google Drive a modo de *scaffolding* para ayudar a los estudiantes a completar con éxito el proceso de traducción y para evitar el bloqueo del proceso de aprendizaje. Dichos comentarios solían incluir *feedback* positivo, pistas acerca de cómo resolver un problema de traducción y fuentes que podían resultar de utilidad. Además, los estudiantes insertaban comentarios con sus dudas en Google Drive, a lo que P3 respondía con nuevos comentarios tanto dentro como fuera del horario de clase y del horario de tutorías.

4.2 Cuestionario

Los estudiantes debían indicar en el cuestionario que completaron al final de la asignatura el tipo de influencia (positiva, negativa o nula) y la intensidad de la influencia, de existir (poca, bastante o mucha) que las tutorías individualizadas habían ejercido en sus creencias de autoeficacia en caso de haber asistido, al menos, a una sesión. De no haber solicitado ninguna sesión de tutoría, debían marcar la opción “No procede (NP)”:

¹ Los estudiantes también compartieron con la investigadora dichos documentos.

Gráfico 1: Influencia de las tutorías individualizadas en las creencias de autoeficacia de los estudiantes.



Fonte: A Autora

Llama la atención que ningún estudiante del Grupo 2 y solo 3 del Grupo 3 (23,1%) solicitan y acuden a tutoría durante la asignatura. Ello contrasta con el alto porcentaje de estudiantes del Grupo 1 (83,3%) que sí acuden voluntariamente a tutorías individualizadas con P1.

En cuanto a la percepción de los estudiantes que sí acuden a tutoría, todos los estudiantes del Grupo 1 que lo hacen (83,3% del total grupal) consideran que la asistencia a tutoría ha repercutido bastante (61,1%) o mucho (22,2%) y de forma positiva en sus creencias de autoeficacia. De forma similar, los 3 estudiantes del Grupo 3 que acuden a tutoría opinan que ello ha repercutido bastante y positivamente en su confianza como traductores. Contamos también con un estudiante del Grupo 3 que deja la pregunta en blanco (“No sabe/no contesta”, NS/NC), lo cual puede deberse a que no asistió a tutoría, a que asistió pero no sabe qué influencia tuvo en sus creencias de autoeficacia o a que dejó la pregunta sin contestar sin ser consciente de ello.

Dado el elevado porcentaje de estudiantes que escogieron la opción “NP” para indicar que no asistieron a tutoría, consideramos de utilidad ofrecer porcentajes válidos, es decir, calculados tratando las respuestas “NP” y la respuesta en blanco como valores perdidos. De acuerdo con estos porcentajes válidos, del total de estudiantes que acudieron a tutoría, el 77,8% (73,3% en el Grupo 1 y 100% en el Grupo 3) señalan que esta práctica influyó bastante y de forma positiva en sus creencias de autoeficacia y el 22,2% (26,7% en el Grupo 1) consideran que la asistencia a tutoría resultó muy influyente (y positiva).

4.3 Grupos de discusión pos-asignatura

Gracias a los grupos de discusión organizados al final de la asignatura pudimos arrojar luz a los porcentajes obtenidos mediante nuestro cuestionario, es decir, pudimos comprender, desde la percepción del estudiantado, algunas de las razones de la diferencia existente entre el Grupo 1 y los Grupos 2 y 3 en cuanto al porcentaje de estudiantes que acuden a tutoría. Pudimos conocer y comprender, igualmente, las razones por las que, de acuerdo con los participantes que sí asistieron a tutoría, esta práctica influyó bastante o mucho y de forma positiva en sus creencias de autoeficacia.

Comenzaremos con los grupos de discusión organizados con estudiantes del Grupo 1. Los 8 participantes del Grupo 1 declararon en las sesiones grupales que habían acudido a tutoría para consultar y comprender las correcciones del examen parcial que tuvo lugar a mitad del cuatrimestre. Se trataba de sesiones voluntarias a las que los estudiantes acudían conociendo de antemano su calificación, si bien sin haber visto el examen propiamente dicho. Dos participantes subrayan que en estas sesiones de revisión del examen parcial P1 “ha incidido en lo positivo, [...] nunca se ha centrado en lo negativo”, lo cual les “ayuda a aumentar la confianza” (participante D). Se adoptaba, por tanto, un enfoque de enseñanza-aprendizaje centrado en el reconocimiento de las soluciones adecuadas, lo cual

resulta fundamental para ayudar a los estudiantes a confiar en sus capacidades como traductores (Atkinson 14; Haro-Soler “Teaching practices” 212-213). La adopción de este enfoque no implica proporcionar *feedback* positivo sin razón alguna, sino acompañar la identificación de errores de un análisis de sus causas y de vías de mejora, así como del elogio a las soluciones adecuadas (Atkinson 14). Este enfoque contribuye a impedir que los estudiantes interpreten su desempeño como un fracaso a causa de los errores cometidos, especialmente cuando aún no han desarrollado creencias de autoeficacia sólidas (Bandura “Self-efficacy” 80) y cuando se trata de errores propios del proceso de enseñanza-aprendizaje (Haro-Soler “Teaching practices” 212-213).

Además, todos los participantes coinciden al explicar que las sesiones de tutoría (de revisión del examen parcial) constituyen el entorno en el que P1 recurre a la persuasión verbal, que repercutió positivamente en sus creencias de autoeficacia, coincidiendo así con la Teoría Social Cognitiva (Bandura “Social Foundations”, “Self-efficacy”).

Tres participantes acuden a tutoría por segunda vez con el fin de resolver dudas sobre los proyectos de traducción que se han presentado en el aula. Como indica la participante D, la resolución de las dudas planteadas ha favorecido su aprendizaje y, con ello, sus creencias de autoeficacia:

D: Y yo hace una semana fui a tutoría con P1, porque me surgieron dudas y me las solucionó todas en cinco minutos y todo me pareció maravilloso de nuevo porque, de repente, tenía todas las cosas claras. [...]. Y para mí ha sido una cosa muy, muy importante, le he sacado mucho provecho [...].

M: ¿Te ha ayudado a sentirte con más confianza como traductora, o no?

D: Sí, sí, muchísimo.

La participante A también señala que, en las dos tutorías a las que ha acudido, P1 “[l]e va dando consejos sobre lo que estaba haciendo”, es decir, le proporcionaba *feedback* constructivo sobre los proyectos de traducción que se encontraba desarrollando. Esta información la ayuda a mejorar su rendimiento y, con ello, sus creencias de autoeficacia.

A modo de resumen, las tutorías con P1 han repercutido positivamente en las creencias de autoeficacia de los participantes en tanto que constituyen el tiempo y espacio en los que este profesor recurre a la persuasión verbal y adopta un enfoque centrado en el elogio de las soluciones adecuadas (*feedback* positivo). Más aún, resuelve las dudas que surgen y ofrece *feedback* constructivo, con el que se analizan los errores cometidos y se ofrecen vías de mejora, lo cual favorece la autorregulación del aprendizaje, la mejora del rendimiento y, por tanto, de las creencias de autoeficacia.

Puesto que en el Grupo 2 ningún estudiante acude a tutoría, analizaremos primero la situación en el Grupo 3, donde uno de los tres estudiantes que acuden a tutoría con P3 participa en el grupo de discusión. Este estudiante señala en el cuestionario y confirma en el grupo de discusión que la sesión de tutoría a la que acudió influyó bastante y positivamente en sus creencias de autoeficacia dado que pudo resolver las dudas con las que acudió, lo que favoreció su aprendizaje y con ello sus creencias de autoeficacia. El resto de participantes nos permitieron comprender el bajo porcentaje de asistencia a tutorías con P3, que no se debe sino al hecho de que “teníamos al profesor veinticuatro horas siete días a la semana por Google Drive. [...]. No necesitabas una tutoría, al final él mismo se metía y te respondía a ciertas cosas. Leía toda la conversación de Google Drive [...]” (participante A). Asimismo, P3 devolvía las correcciones de las pruebas de evaluación mediante la plataforma de la asignatura, con comentarios detallados que les permitían comprender sus aciertos y errores, por lo que, tal y como afirman los participantes, tampoco necesitaban acudir a tutoría por este motivo.

De acuerdo con lo expuesto hasta el momento, el elevado porcentaje de estudiantes que acuden a tutoría en el Grupo 1 frente al reducido porcentaje de estudiantes del Grupo 3 que lo hacen se debe a las decisiones metodológicas de ambos profesores. Mientras que si deseaban consultar las correcciones de las pruebas de evaluación, más allá de la calificación, era necesario en el Grupo 1 acudir a tutoría con P1; en el Grupo 3 dichas correcciones se facilitaban mediante la plataforma de la asignatura y las dudas se resolvían a través de Google Drive.

En lo que respecta al Grupo 2, dado que durante la primera mitad de la asignatura P3 es el profesor responsable, es fácil comprender, habida cuenta de lo expuesto hasta ahora, que los estudiantes no necesiten acudir a tutoría. Sin embargo, ¿qué sucede durante la segunda mitad de la asignatura? Como se registró mediante la observación en el aula y tal y como todos los participantes mencionaron en el grupo de discusión, P2 repartió las pruebas de evaluación corregidas en el aula para que los estudiantes pudieran consultarlas y preguntar dudas si era necesario. No obstante, solo se dedicaron los últimos cinco minutos de una clase a ello y, tal y como afirman los participantes del Grupo 2, no comprendieron dichas correcciones pues no incluían comentarios explicativos, sino solamente la sustitución de errores por soluciones correctas sin explicar por qué. Hubiera sido necesario, por tanto, que los participantes acudieran a tutoría. ¿Por qué no lo hicieron? Es aquí donde entra en juego la forma de ser del docente en el aula. Los tres participantes coinciden al explicar que P2 tenía una actitud “muy apática”, lo cual difiere de la que describen para P3 (profesor responsable de la primera mitad de la asignatura), del que explican que “siempre era muy amable” y “si tenías alguna duda y se la preguntabas individualmente siempre iba con una sonrisa”. Ello coincide con la percepción de los participantes del Grupo 1 con respecto a P1, de quien destacan “la cercanía que tiene con nosotros”. Todo ello parece indicar que el enfoque conocido como *caring-teaching*, caracterizado por la cercanía y por una relación de confianza

con el estudiantado (Gholami y Tirri 2), favorece la asistencia a tutorías individualizadas en caso de considerarse necesario.

5. Conclusiones

En este artículo hemos analizado la influencia que las sesiones de tutoría individualizada pueden tener en las creencias de autoeficacia del estudiantado de traducción. Para ello hemos adoptado un enfoque mixto basado en la triangulación metodológica. Gracias a ello sabemos ahora que la atención personalizada que el profesorado puede ofrecer al estudiantado cuando se reúnen en tutoría, lo que incluye la resolución de dudas, la persuasión verbal y la provisión *feedback* constructivo y/o positivo, ha favorecido las creencias de autoeficacia de todos los participantes que acuden a estas sesiones.

Otra de las conclusiones principales alcanzadas reside en que la decisión de los estudiantes de acudir (o no) a tutoría guarda relación con cuestiones de metodología docente, como por ejemplo, la devolución de las correcciones de pruebas de evaluación con comentarios detallados, bien de forma presencial en el aula, bien a través de plataformas virtuales, frente a la consulta y explicación en sesiones de tutoría de los errores y aciertos cometidos. Asimismo, la resolución de dudas tanto dentro como fuera del horario de clase a través de software en línea como Google Drive reduce la necesidad de los estudiantes de acudir a tutoría. No obstante, los resultados obtenidos parecen indicar que la actitud que adopta cada profesor en el aula también influye en la decisión del estudiantado de acudir (o no) a tutoría. De este modo, una relación cercana y amable con el estudiantado, propia de los principios del enfoque de *caring-teaching*, parece favorecer la solicitud de atención personalizada en sesiones de tutoría, mientras que una relación distante en el aula parece haber constituido un obstáculo a la decisión de los estudiantes de acudir a tutoría para profundizar en la corrección de su examen o para plantear cualquier otra duda.

Teniendo en cuenta la repercusión positiva que las tutorías personalizadas han tenido en las creencias de autoeficacia de los participantes y dado el papel que la forma de ser del docente en el aula puede ejercer en la decisión de acudir (o no) a ellas, parece esencial que el profesorado sea consciente de la repercusión que la actitud que muestra en el aula y la relación que mantiene con los estudiantes puede tener en la formación del estudiantado.

Referencias

Atkinson, D. P. “Developing Psychological Skill for the Global Language Industry: An Exploration of Approaches to Translator and Interpreter Training”. *Translation Spaces* 3, (2014): 1-24.

Atkinson, D. P.; Crezee, I. H. M. “Improving Psychological Skill in Trainee Interpreters”. *International Journal of Interpreter Education* 6.1, (2014): 3-18.

Bandura, A. *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986.

Bandura, A. *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. Nueva York: Freeman, 1997.

Boronat, J., Castaño, N. y Ruiz, E. “La docencia y la tutoría en el nuevo marco universitario”. *REIFOP* 8.5, (2005): 69-74.

Fraser, J. “The Broader View: How Freelance Translators Define Translation Competence”. *Developing Translation Competence*, editado por Schaeffner, C. y Adab, B., Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins, 2000, 51-62.

García, R. I., Cuevas, O., Vales, J. J. y Cruz, I. “Impacto del Programa de Tutoría en el desempeño académico de los alumnos del Instituto Tecnológico de

Sonora”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 14.1 (2012): 106-121.

Gholami, K. y Tirri, K. “Caring Teaching as a Moral Practice: An Exploratory Study on Perceived Dimensions of Caring Teaching”. *Education Research International*, (2012): 1-8.

Haro-Soler, M. M. “¿Cómo influye el (tipo de) *feedback* que proporciona el profesorado en las creencias de autoeficacia del estudiantado? Un estudio cuasi-experimental en el aula de Traducción”. *Hikma*, en prensa.

Haro-Soler, M. M. “How Can Translation Teachers Care for Their Students? A Case Study on Verbal Persuasion and Translation Students’ Self-Efficacy Beliefs”. *New Voices in Translation Studies* 24, (2021): 46-21.

Haro-Soler, M. M. “La colaboración entre futuros traductores: su impacto en las creencias de autoeficacia para traducir”. *Mutatis Mutandis* 12.2, (2019): 330-356.

Haro-Soler, M. M. *Las creencias de autoeficacia del estudiantado de traducción: una radiografía de su desarrollo*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada, 2018.

Haro-Soler, M. M. “¿Cómo desarrollar la autoeficacia del estudiantado? Presentación y evaluación de una experiencia formativa en el aula de traducción”. *Revista Digital de Docencia Universitaria* 11.2, (2017): 50-74.

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

Hjort-Pedersen, M. y Faber, D. “Uncertainty in the Cognitive Processing of a Legal Scenario: A Process Study of Student Translators”. *Hermes: Journal of Language and Communication* 42, (2009): 189-209.

Krueger, R. A. y Casey, M. A. *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*. Los Ángeles, CA/Londres/Nueva Delhi/Singapur/Washington DC: Sage, 2015.

Le Poder, M. E. “Introducción a la traducción jurídica”. *Los caminos de la lengua: Estudios en homenaje a Enrique Alcaraz Varó*, editado por Cifuentes Honrubia, J. L., Gómez González-Jover, A., Lillo, A. y Yus Ramos, F., Alicante: Universidad de Alicante, 2010, 177-188.

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

Lunenburg, F. C. “Self-Efficacy in the Workplace: Implications for Motivation and Performance”. *International Journal of Management, Business, and Administration* 14.1, (2011): 1-6.

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

Pajares, F. “Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings”. *Review of Educational Research* 66.4, (1996): 543-578.

Presas Corbella, M. “Los componentes de la competencia pretraductora en el marco del diseño curricular”. *Estudios de Traducción: Un reto didáctico*, editado por García Izquierdo, I. y Verdegal, J., Castelló de la Plana: Universitat Jaume I, 1998, 131-134.

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

Torre Puente, J. C. *Una triple alianza para un aprendizaje universitario de calidad*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas, 2007.

Way, C. “Systematic Assessment of Translator Competence: In Search of Achilles’ Heel”. *Translator and Interpreter Training: Issues, Methods and Debates*, editado por Kearns, J., Londres: Continuum, 2008, 88-103.

Wood, R. E., Atkins, P. y Taberero, C. “Self-Efficacy and Strategy on Complex Tasks”. *Applied Psychology: An International Review* 49.3, (2000): 430-446.

Yang, X., Guo, X. y Yu, S. “Effects of Cooperative Translation on Chinese EFL Student Levels of Interest and Self-Efficacy in Specialized English Translation”. *Computer Assisted Language Learning* 29.3, (2016): 477-493.

Recebido em: 15/12/2021

Aceito em: 20/04/2022

Publicado em junho de 2022

María del Mar Haro Soler. Email: mmarharosoler@ugr.es. <http://orcid.org/0000-0001-8467-8932>.