

ISSN: 1579-9794

¿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

How can the type of feedback provided by teachers influence students' self-efficacy beliefs? A quasi-experimental study in the translation classroom

MARÍA DEL MAR HARO SOLER
mmarharosoler@ugr.es
Universidad de Granada

Fecha de recepción: 30/04/2021
Fecha de aceptación: 29/04/2021

Resumen: Se presenta un estudio cuasi experimental de campo, desarrollado en el aula de traducción, con el que se persigue analizar la influencia que el *feedback* del profesorado puede ejercer en las creencias de autoeficacia de sus estudiantes. Este estudio se llevó a cabo en tres grupos de una asignatura de traducción especializada (español-inglés) y adoptó un enfoque metodológico mixto que combinaba las siguientes técnicas: observación en el aula, entrevistas al profesorado, grupos de discusión con estudiantes y la encuesta. Esta última incluía la Escala de Creencias de Autoeficacia del Traductor (Haro-Soler, 2018a). Los resultados obtenidos apuntan que el *feedback* constructivo (que incluía *feedback* positivo, negativo, indirecto y elaborado) y basado en la colaboración y el diálogo entre estudiantes y profesores parece haber repercutido positivamente en las creencias de autoeficacia de los estudiantes de dos de los grupos del estudio, especialmente en lo que se refiere a la resolución de problemas de traducción. Por el contrario, el *feedback* directo, simple y centrado únicamente en errores, propio de un enfoque transmisionista, no solo no favoreció, sino que parece haber disminuido las creencias de autoeficacia de los estudiantes del tercer grupo a la hora de tomar decisiones de traducción. En consecuencia, a pesar de la dificultad que conlleva desarrollar estudios cuasi experimentales en el aula (Nunan, 2007), el estudio aquí presentado contribuirá a satisfacer la necesidad de realizar estudios con diseño cuasi experimental (Bolaños-Medina, 2014a) que permitan identificar, con respaldo empírico, prácticas docentes que puedan favorecer el desarrollo de creencias de autoeficacia realistas por parte del estudiantado durante su formación en traducción.

Palabras clave: Formación de traductores, Creencias de autoeficacia, *Feedback*, Autorregulación del aprendizaje, Estudio cuasi experimental de campo

Abstract: This paper presents a quasi-experimental field study, performed in the translation classroom, aiming to analyse the influence of teacher's feedback on the students' self-efficacy beliefs. This study was performed in three groups of a specialized translation course (Spanish-English) and adopted a mixed-method approach where the following techniques were implemented: classroom observation, interviews conducted with teachers, focus groups with students and the survey, which included The Translator's Self-efficacy Beliefs Scale (Haro-Soler, 2018a). According to the results obtained, constructive feedback, including indirect, elaborate and dialogic feedback, fostered the self-efficacy beliefs to adequately solve translation problems of the students in two of the groups in this study. On the contrary, direct negative feedback provided by the teacher in a transmissionist learning environment decreased the students' confidence to solve translation problems in the third group. Therefore, despite the difficulty in performing quasi-experimental *field* studies in the classroom (Nunan, 2007), this study will contribute to satisfying the need, identified by Bolaños-Medina (2014a), to perform (quasi-)experiments to empirically shed light on teaching practices that allow for the development of the students' realistic self-efficacy beliefs in translator education.

Keywords: Translator education, Self-efficacy beliefs, Feedback, Self-regulation, Quasi-experimental field study

INTRODUCCIÓN

Son dos los conceptos clave sobre los que se construye el estudio empírico que aquí se describe: las creencias de autoeficacia y el *feedback* procedente del profesorado. Contextualizaremos ambos conceptos en este apartado introductorio, si bien comenzaremos abordando el primero de ellos, las creencias de autoeficacia, pues se trata de un constructo relativamente reciente en los Estudios de Traducción, donde se incorporó hace apenas una década desde el campo de la Psicología.

De acuerdo con la Teoría Social Cognitiva (Bandura, 1986, 1997), las creencias de autoeficacia representan «los juicios de cada individuo sobre sus capacidades, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado» (Bandura, 1987, p. 416). Bandura (2006) continúa explicando que las creencias de autoeficacia se refieren a una actividad específica. Por tanto, nos encontramos ante una *autopercepción* de las propias *capacidades* para llevar a cabo una *tarea*

concreta. Si aplicamos esta definición a nuestro campo, las creencias de autoeficacia representan la confianza que un estudiante de Traducción o un traductor profesional posee en sus capacidades para traducir (Haro-Soler, 2017).

Debido a los beneficios que las creencias de autoeficacia pueden traer para el estudiantado, esta autopercepción ha sido ampliamente estudiada, especialmente en el ámbito educativo (Bong, 2002; Torre, 2007). Entre sus efectos positivos cabe destacar que pueden facilitar la toma de decisiones, favorecer el esfuerzo y la persistencia, incrementar la motivación y favorecer la gestión emocional, especialmente en el caso de estados negativos como el estrés, que podría dificultar la utilización efectiva de los recursos internos y externos de los que se dispone para la compleción de la tarea (Bandura, 1986, 1997).

A pesar de la atención que han recibido en Educación, las creencias de autoeficacia han permanecido relegadas a un segundo plano en la (investigación en) formación de traductores, como reconocen Atkinson y Crezee (2014) o Haro-Soler (2018b). No solo el colectivo de profesorado/investigadores ha detectado esta escasa atención, sino también el estudiantado (Haro-Soler, 2018b; Kiraly y Haro-Soler, 2019). No fue hasta hace apenas una década que comenzaron a desarrollarse trabajos sobre las creencias de autoeficacia para traducir. Encontramos así trabajos que abordan esta autopercepción desde una perspectiva cognitiva (Albin, 2012; Bolaños-Medina, 2014b, 2015; Ho, 2010; Muñoz, 2014), otros que se aproximan a las creencias de autoeficacia desde la perspectiva de la formación de traductores (Atkinson, 2012, 2014; Haro-Soler, 2017, 2018a, 2018b, 2019a, 2019b; Yang, Guo y Yu, 2016) y un tercer grupo que combinan ambas perspectivas (Dam-Jensen y Heine, 2009; Núñez y Bolaños-Medina, 2017). Sin embargo, a pesar de haber despertado el interés de los investigadores durante la última década, es muy reducido el número de estudios empíricos que analizan el impacto que determinadas prácticas docentes pueden tener en las creencias de autoeficacia del estudiantado (véase Haro-Soler, 2018a, 2019a, 2019b o Yang et al., 2016). Por ello, diversos autores (Atkinson, 2014; Atkinson y Crezee 2014; Way, 2009) subrayan la necesidad de desarrollar estudios empíricos que contribuyan a continuar cubriendo el vacío detectado en torno a las creencias de autoeficacia en la formación de traductores. Bolaños-Medina (2014a) da incluso un paso más allá y afirma que se requieren estudios empíricos (cuasi) experimentales que permitan comprobar el impacto que determinadas prácticas pueden tener en las creencias de autoeficacia de los estudiantes, así como comprobar los efectos que las creencias de autoeficacia pueden traer consigo para el traductor.

Es aquí donde entra en juego el estudio empírico que nos ocupa, que constituye un cuasi experimento con comparación entre grupos que persigue analizar la influencia que el *feedback* procedente del profesorado puede ejercer en las creencias de autoeficacia de sus estudiantes. Este estudio se desarrolló en tres grupos de la asignatura Traducción Especializada AB (español-inglés) del Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada. Se trata, por tanto, de un estudio cuasi experimental de campo, a pesar de la dificultad que este tipo de diseño y de entorno suponen (Nunan, 2007).

Llegados a este punto cabe justificar nuestra decisión de escoger el *feedback* como práctica docente cuya influencia en las creencias de autoeficacia se persigue estudiar. Por un lado, esta decisión responde al hecho de que el *feedback*, entendido como los comentarios del profesorado con los que se persigue reducir las discrepancias entre el desempeño de los estudiantes y los objetivos de aprendizaje establecidos (Hattie y Timperley, 2007), constituye una práctica inherente al proceso de enseñanza-aprendizaje (McKimm, 2009) y una de las herramientas más poderosas para favorecer dicho proceso (Hattie y Timperley, 2007). Resulta por ello de interés estudiar el impacto que esta práctica puede tener en las creencias de autoeficacia del estudiantado y no solo en su aprendizaje. Por otro lado, la revisión de la literatura nos ha permitido detectar que autores como Atkinson (2014) o Kussmaul (1995) proponen el *feedback* como práctica que puede influir en las creencias de autoeficacia del estudiantado («autoconfianza», según Kussmaul, 1995). Sin embargo, se trata de propuestas que hasta el momento no cuentan con respaldo empírico.

Por todo lo expuesto, el estudio que aquí se presenta constituye un estudio innovador para el que no existen precedentes y en el que se analizará empíricamente mediante un cuasi experimento de campo el impacto que distintos tipos de *feedback* procedentes del profesorado pueden tener en las creencias de autoeficacia del estudiantado en el aula de traducción¹.

1. FUENTES DE LAS CREENCIAS DE AUTOEFICACIA

Según la Teoría Social Cognitiva de Bandura (1986, 1997), en la que las creencias de autoeficacia ocupan una posición central, son cuatro las fuentes de información a partir de las que se generan dichas creencias: experiencia directa, aprendizaje por observación, persuasión verbal y estados fisiológicos y emocionales negativos.

¹ Conde (2016) desarrolla un estudio empírico en el que relaciona el *feedback* del profesorado con la confianza del estudiantado de Traducción, si bien se centra únicamente en el *feedback* positivo y no presenta un diseño cuasi experimental.

La experiencia directa y, más concretamente, los resultados de dicha experiencia (logros de ejecución o fracasos) constituyen la fuente principal de las creencias de autoeficacia, puesto que ponen de manifiesto si verdaderamente se poseen las capacidades necesarias para llevar a cabo la tarea en cuestión. En general, los logros de ejecución favorecen las creencias de autoeficacia, mientras que los fracasos pueden disminuirlas (Bandura, 1997).

No obstante, un individuo no solo conforma sus creencias de autoeficacia a partir de la información que le proporciona su experiencia directa, sino también a partir de la experiencia de aquellos a los que percibe como modelos. En el aprendizaje vicario o aprendizaje por observación, los logros de ejecución del modelo pueden favorecer las creencias de autoeficacia del observador, mientras que los fracasos del modelo pueden ser interpretados por el observador como fracasos propios y, por consiguiente, repercutir negativamente en sus creencias de autoeficacia (Bandura, 1997).

La tercera fuente de las creencias de autoeficacia es la persuasión verbal. Esta engloba los comentarios de terceros mediante los que estos transmiten su confianza en las capacidades del individuo y pueden ayudarlo a confiar en dichas capacidades (Bandura, 1997). La generación de las creencias de autoeficacia por medio de la persuasión verbal puede ilustrarse mediante la metáfora del espejo propuesta por Cooley (1902), según la cual las percepciones de terceros sobre un individuo constituyen la imagen de sí mismo que este ve reflejada en el espejo y a partir de la cual conforma sus autopercepciones².

Por último, la aparición de estados fisiológicos o emocionales negativos, como el cansancio o la ansiedad, durante la realización de una tarea puede ser interpretada por el individuo como una señal de incapacidad y, por ello, puede disminuir sus creencias de autoeficacia (Bandura, 1997).

2. *FEEDBACK* EFICAZ Y AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE

El *feedback* constituye información interna o procedente de terceros que tiene como fin ayudar al estudiante a reducir las discrepancias entre los resultados alcanzados en su aprendizaje y los objetivos que debía alcanzar (Hattie y Timperley, 2007; Nicol y Macfarlane-Dick, 2006). Como su definición apunta y tal y como afirman Butler y Winne (1995), no podemos hablar de *feedback* sin hacer referencia a la autorregulación del aprendizaje, puede definirse como sigue:

² Haro-Soler (2019b, 2021) ha estudiado en el ámbito de la formación de traductores dos de las fuentes de las creencias de autoeficacia: el aprendizaje vicario y la persuasión verbal.

[A] self-initiated and cyclic process through which students self-represent a task, plan how to carry it out, monitor and assess whether its execution is adequate, cope with difficulties and emotions that usually arise, assess their performance and make attributions concerning the cause of the outcomes. (Panadero, Tapia y Huertas, 2012, p. 806)

Como refleja la definición anterior, en la autorregulación del aprendizaje la reflexión sobre el proceso de desempeño de la tarea y sobre los resultados alcanzados, así como su comparación con determinados estándares, permite comprobar y aprender qué es necesario modificar para cumplir con dichos estándares en tareas posteriores y mejorar así el rendimiento. Por tanto, el *feedback* (del profesorado) desempeña un papel central en la autorregulación del aprendizaje al ayudar al estudiante a identificar qué aspectos mejorar, cómo hacerlo y a dónde ha de llegar (Hattie y Timperley, 2007).

Ahora bien, el *feedback* que se proporcione al estudiantado ha de ser eficaz para que pueda favorecer la autorregulación del aprendizaje. En este sentido, Nicol y Macfarlane-Dick (2006) y McKimm (2009) señalan que el *feedback* efectivo no ha de centrarse solo en los errores (*feedback* negativo), sino también en los aciertos (*feedback* positivo) y ha de incluir información que ofrezca al estudiante vías de mejora. Dicho de otro modo, para que el *feedback* resulte efectivo ha de ser constructivo (Huxham, 2007).

Asimismo, Nicol y Macfarlane-Dick (2006) sugieren proporcionar *feedback* no solo sobre el producto, sino también durante el proceso de desempeño de la tarea. Brookhart (2008) y Huxham (2007) también recomiendan que el *feedback* se proporcione cuando el estudiante aún tiene en mente la tarea realizada y concibe el objetivo que esta representa como un objetivo de aprendizaje y no como un fin que forma parte del pasado. Por su parte, Brookhart (2008) explica que, si bien la comparación del trabajo del estudiante con los objetivos o estándares establecidos es propia del *feedback* efectivo en tanto que persigue la autorregulación del aprendizaje, el profesorado debe evitar realizar comparaciones entre estudiantes, dado que esta comparación no contribuye a la autorregulación del aprendizaje, sino que favorece la competitividad y disminuye la motivación. Además, Brookhart (2008) subraya que el *feedback*, ya sea grupal o individual, debe ser específico y ajustarse a las necesidades de los destinatarios para ser efectivo.

Más aún, diversos expertos en Educación (McKimm, 2009; Nicol y Macfarlane-Dick, 2006) y en formación de traductores (Washbourne, 2014) subrayan la importancia de que la provisión de *feedback* vaya acompañada

del diálogo entre el profesor y el estudiante, lo cual favorece la comprensión del *feedback* y, con ello, la autorregulación del aprendizaje. Para ello, es importante crear en el aula un clima de respeto y confianza mutua entre profesorado y estudiantado (McKimm, 2009).

En el campo de la traducción, Dollerup (1994) también hace mención al diálogo entre profesorado y estudiantado en la provisión de *feedback* y hace hincapié en que el *feedback*, tanto externo como interno, se centre no solo en puntos débiles (*feedback* negativo), sino también puntos fuertes (*feedback* positivo). Por su parte, Pietrzak (2014) subraya la importancia de proporcionar *feedback* constructivo y defiende la interacción entre profesorado y estudiantado y entre los propios estudiantes en la provisión de dicho *feedback*.

Para cerrar este apartado estimamos conveniente realizar una aclaración sobre la terminología empleada en la literatura para hacer referencia a distintos tipos de *feedback*. Encontramos así los siguientes binomios: *feedback* positivo o negativo (Atkinson, 2014; McKimm, 2009; Nicol y Macfarlane-Dick, 2006); simple o elaborado (Neunzig y Tanqueiro, 2005); directo o indirecto (Washbourne, 2014) y constructivo o destructivo (Huxham, 2007; Haro-Soler, 2017, 2018b). En párrafos anteriores ya se ha especificado la diferencia entre el *feedback* positivo, aquel que hace hincapié en los aciertos acometidos, y el negativo, centrado en los errores. Se ha mencionado también el *feedback* constructivo, que es aquel que incluye tanto *feedback* positivo como negativo y en el que se proporcionan vías de mejora (Huxham, 2007). Opuesto al *feedback* constructivo encontramos el destructivo, que, además de centrarse únicamente en los errores (negativo), incluye un tono reprobatorio (Baron, 1988) y puede llegar a denigrar a los estudiantes (Brookhart, 2008).

Mediante el *feedback* directo el profesor señala el error y proporciona automáticamente la solución correcta, mientras que mediante el *feedback* indirecto se otorga al estudiante algún tipo de pista a través de la que es este quien da con la solución correcta. A este respecto, Washbourne (2014) avisa del peligro de abusar del *feedback* directo:

I would suggest that direct feedback, a holdover from models of teacher-centredness in translation practice, has limited potential as a far-transfer strategy: how can the trainee know how a term was arrived at, why it may be effective in a given instance or what similar circumstances may call for it? [...]The key is that the focus be not necessarily on providing error corrections only, but rather on expanding meta-discussion and indirect feedback in order that students retain their autonomy as learners and as authors of translations. (Washbourne, 2014, pp. 249-251)

Por último, encontramos la dicotomía de *feedback* simple o elaborado. El primero podría corresponder con el *feedback* directo, en tanto que es aquel en el que se indica el acierto o el error y, en caso de error, se proporciona directamente la opción correcta. El *feedback* elaborado puede incluir pistas para que el propio estudiante dé con la solución adecuada (*feedback* indirecto) e incluir, además, estrategias de mejora (Neunzig y Tanqueiro, 2005).

Ante la variedad terminológica existente y en aras de la claridad emplearemos en nuestro estudio empírico el binomio *feedback* constructivo y destructivo, puesto que el *feedback* constructivo ya incluye el positivo (identificación de aciertos) y el negativo (identificación de errores), además de incluir preguntas, explicaciones o vías de mejora para favorecer la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes (*feedback* indirecto y elaborado). Asimismo, puesto que los sujetos de nuestro estudio son estudiantes, debíamos emplear una terminología conocida o, al menos, comprensible para ellos. Gracias a estudios previos realizados con estudiantes de la misma universidad (Haro-Soler, 2018a, 2018b) pudimos comprobar que es el binomio elegido el empleado por ellos.

3. ESTUDIO CUASI EXPERIMENTAL DE CAMPO CON COMPARACIÓN ENTRE GRUPOS

En este apartado presentaremos los objetivos, el diseño, la metodología y los participantes del estudio empírico que llevamos a cabo sobre las creencias de autoeficacia y el impacto que el *feedback* procedente de profesorado puede tener en esta autopercepción.

3.1. Objetivos

El estudio aquí presentado persigue el objetivo principal de analizar la influencia que el *feedback* procedente del profesorado tuvo en las creencias de autoeficacia de los estudiantes participantes a partir de a) la percepción de dichos estudiantes, y b) la Escala de Creencias de Autoeficacia del Traductor (Haro-Soler, 2018a). Cabe señalar que perseguíamos analizar no solo a) el tipo de influencia (positiva, negativa o nula) y b) la intensidad de la influencia (poca, bastante o mucha, de existir) del *feedback* procedente del profesorado en las creencias de autoeficacia del estudiantado, sino también c) las razones de dicha influencia o ausencia de ella. Por limitaciones de espacio, nos centraremos únicamente en el *feedback* que se proporciona en tareas de evaluación formativas.

Conviene también recordar el objetivo general con el que surge este estudio, que no es otro que arrojar luz a posibles prácticas docentes que permitan incorporar las creencias de autoeficacia del estudiantado a la formación de traductores, donde han recibido escasa atención a pesar de

los beneficios que pueden traer consigo (apartado introductorio). Podemos entonces afirmar que, en tanto que surge para dar respuesta a un problema detectado en el contexto formativo (de la traducción), este estudio puede clasificarse como investigación-acción (Nunan, 2007).

3.2. *Diseño*

El estudio de investigación-acción aquí presentado cuenta con un diseño cuasi experimental con comparación entre grupos. Más específicamente, este estudio se construye sobre la comparación entre los tres grupos en los que se imparte la asignatura Traducción Especializada AB (español-inglés) del Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada (curso 2016-2017). Puesto que los grupos en los que desarrollamos nuestro estudio son tres grupos de una asignatura previamente formados, no hubo aleatorización en su creación (Nunan, 2007).

En cuanto al entorno en el que desarrollamos el cuasi experimento, la asignatura Traducción Especializada AB (español-inglés) es una asignatura cuatrimestral y obligatoria que se imparte en el tercer curso de la titulación citada anteriormente y constituye el primer contacto con la traducción especializada hacia una lengua extranjera de la mayoría de los estudiantes matriculados en ella. Por ello, realizar nuestra investigación en esta asignatura nos permitiría comprobar si el *feedback* del profesorado, en sus distintos tipos, puede fomentar las creencias de autoeficacia del estudiantado a pesar de la falta de confianza que traducir hacia una lengua extranjera (Kiraly, 1995) y que traducir textos especializados (LePoder, 2010) suelen traer consigo.

Dado que se lleva a cabo en el aula de traducción, nos encontramos ante un estudio cuasi experimental *de campo*. Sin embargo, desarrollar un estudio cuasi experimental, de campo y en el aula (de Traducción) no resulta en absoluto sencillo (Nunan, 2007). Precisamente por las características propias del entorno en el que desarrollaríamos nuestro estudio, debimos adaptar el diseño cuasi experimental tradicional, en que se cuenta con un grupo de intervención y uno o más grupos de control, todos ellos formados sin aleatorización de la muestra y en los que se toman medidas pre- y pos-intervención (Nunan, 2007). Siguiendo este diseño tradicional, sería entonces impracticable estudiar en el aula (ya sea presencial o virtual), prácticas docentes como el *feedback*, inherente al proceso de enseñanza-aprendizaje (apartado 1). Estudiar este fenómeno en otro entorno supondría no respetar la recomendación de expertos como Nunan (2007), que señala que, cuando una investigación persigue aportar resultados en los que puedan apoyarse futuras mejoras de la formación

ofertada, resulta esencial que se desarrolle en el contexto en el que dicha formación tiene lugar.

La obra de Nunan (2007), que presta especial atención a la investigación cuasi experimental en el aula, resultó de gran utilidad a la hora de adaptar nuestro diseño cuasi experimental al entorno en el que lo aplicaríamos. Seguimos así el ejemplo de uno de los estudios que este autor (2007) describe citando a Spada (1990) y decidimos desarrollar nuestro estudio en los tres grupos de Traducción Especializada AB (español-inglés) en los que habíamos planeado llevarlo a cabo. No obstante, no partiríamos de un grupo de intervención y dos grupos de control, sino de tres grupos que se compararían entre sí. Podríamos así interpretar diferencias o similitudes en el desarrollo de las creencias de autoeficacia de los estudiantes de cada grupo a partir del tipo de *feedback* que proporcionara el profesor responsable de cada grupo o del entorno concreto en el que lo hiciera (en debates orales, en reuniones individuales con estudiantes, etc.). Además de la comparación entre grupos, para que este diseño cuasi experimental de campo arrojara resultados ilustrativos, resultó crucial la triangulación metodológica, que describimos a continuación.

3.3. Enfoque metodológico

Adoptamos en nuestro estudio un enfoque metodológico mixto que conllevó la aplicación de las siguientes técnicas de investigación:

3.3.1. Entrevistas con el profesorado

Antes del comienzo de la asignatura se organizó una entrevista semi-estructurada con cada uno de los tres profesores participantes en el estudio cuyo guion puede consultarse en Haro-Soler (2018a). Estas entrevistas nos permitieron comenzar a familiarizarnos con el enfoque pedagógico y las prácticas docentes que se emplearían en cada grupo. Además, a través de estas entrevistas pudimos comenzar a obtener información sobre los entornos en los que el profesorado solía proporcionar *feedback* al estudiantado (en presentaciones en el aula, a través de plataformas en línea, etc.), así como sobre el tipo de *feedback* que solían ofrecer (constructivo, destructivo). Cada entrevista duró aproximadamente una hora de duración. El material de audio resultado de las entrevistas se grabó, previa autorización de los implicados, para poder ser transcrito, codificado y categorizado posteriormente.

3.3.2. Observación en el aula

La autora observó todas las clases de la asignatura en cada uno de los grupos del estudio, lo que ascendió a un total de 12 horas semanales durante las 15 semanas en las que se extendía el cuatrimestre. Para llevar a cabo esta tarea, la investigadora/observadora empleó la Ficha de Observación diseñada y utilizada anteriormente por Haro-Soler (2018a). La observación en el aula permitió llevar un registro pormenorizado del *feedback* proporcionado por el profesorado responsable de cada grupo, incluyendo el tipo de *feedback*, los comentarios realizados en cada clase y el entorno en el que los ofrecían. Además, la observación en el aula nos permitió contrastar y completar la información recogida mediante las entrevistas con el profesorado.

3.3.3. Encuesta

La técnica de la encuesta se materializó en un cuestionario que los estudiantes completaron al comienzo y al final de la asignatura. Tanto el cuestionario de inicio como el de fin de asignatura incluían la Escala de Creencias de Autoeficacia del Traductor (Haro-Soler, 2018a). Se trata de uno de los pocos instrumentos existentes hoy en día para medir las creencias de autoeficacia para traducir. Este instrumento se sometió a un proceso de validación basado en el juicio de un panel de seis expertos en diseño de cuestionarios y en formación de traductores, así como en un estudio piloto en el que participaron 176 estudiantes en el caso de la versión en español de la escala y 125 en el caso de la versión en inglés. El pilotaje de la escala nos permitió, además, comprobar la fiabilidad de este instrumento. Para la versión en español se obtuvo un coeficiente alfa de Cronbach muy elevado ($\alpha = 0,81$). De forma similar, la versión en inglés también mostró alta consistencia interna ($\alpha = 0,89$). Este coeficiente se volvió a calcular para la muestra total de estudiantes que participaron en nuestro estudio cuasi experimental (39 estudiantes, apartado 3.4) y, de nuevo, mostró que nos encontramos ante un instrumento fiable ($\alpha = 0,83$ al comienzo de la asignatura y $\alpha = 0,88$ al final de esta).

Además de la Escala de Creencias de Autoeficacia del Traductor (Haro-Soler, 2018a), el cuestionario distribuido al comienzo de la asignatura incluía preguntas sociodemográficas para conocer el perfil del estudiantado y el cuestionario de fin de asignatura incluía una serie de preguntas destinadas a conocer la percepción de los estudiantes sobre el tipo de influencia (positiva, negativa o nula) y la intensidad de la influencia, de existir (poca, bastante o mucha) que varias prácticas docentes, entre ellas el *feedback* constructivo y el destructivo, habían ejercido en sus creencias de autoeficacia durante Traducción Especializada AB (español-inglés). Además

del proceso de validación que siguió la Escala de Creencias de Autoeficacia del Traductor (Haro-Soler, 2018a), el cuestionario de inicio y el de fin de asignatura se sometieron al juicio de un panel de seis expertos y a un estudio piloto con 21 estudiantes. La distribución del cuestionario se realizó en papel y de forma presencial con el fin de que la investigadora pudiera resolver cualquier duda que surgiera a los estudiantes.

3.3.4. Grupos de discusión con estudiantes

Al finalizar la asignatura se organizaron grupos de discusión en cada uno de los tres grupos en los que desarrollamos nuestro estudio. Con esta técnica perseguíamos profundizar en las razones por las que, de acuerdo con los estudiantes, el *feedback* del profesorado había influido o no en sus creencias de autoeficacia. Dicho de otro modo, los grupos de discusión nos proporcionarían información cualitativa que, junto con la obtenida mediante las entrevistas con el profesorado y la observación en el aula, contribuiría a comprender e interpretar los resultados cuantitativos obtenidos a través del cuestionario.

Todo ello hace patente, una vez más, cómo nuestro estudio se asienta sobre la triangulación metodológica.

3.4. Participantes

Tres profesores (en adelante: P1, P2 y P3) participaron en este estudio. P1 era responsable del Grupo 1 de Traducción Especializada AB (español-inglés) y P2 era el profesor responsable del Grupo 2. Además, P2 se encargó de la primera mitad de la asignatura en el Grupo 3, mientras que P3 era el profesor encargado de la segunda mitad de la asignatura en dicho grupo.

Junto al profesorado, 39 estudiantes completaron satisfactoriamente el cuestionario distribuido al comienzo y al final de la asignatura. De ellos, 18 pertenecían al Grupo 1, 8 al Grupo 2 y 13 al Grupo 3. La mayoría de los participantes (79,5%) eran mujeres y todos los estudiantes, a excepción de uno de ellos, tenían entre 19 y 22 años y traducían hacia su lengua B (inglés).

En lo que respecta a los grupos de discusión, 8 estudiantes del Grupo 1, 6 del Grupo 2 y 3 del Grupo 3 se ofrecieron como voluntarios para participar en una entrevista grupal una vez finalizó la asignatura. Respetando la disponibilidad de los voluntarios, se organizaron un total de cuatro grupos de discusión: los 8 estudiantes del Grupo 1 se distribuyeron en dos grupos de discusión, de 3 y 5 participantes respectivamente,

mientras que los 6 estudiantes del Grupo 2 participaron en una sesión grupal y los 3 del Grupo 3 en otra.

El número de participantes en cada grupo de discusión se consideró adecuado, pues respeta el intervalo de entre 3 y 13 participantes que propone Suárez (2005). A este respecto cabe también señalar que el objetivo que se persigue con la técnica del grupo de discusión no es generalizar los resultados obtenidos, sino conocer y comprender las opiniones del grupo de participantes (Krueger, 1991), en este caso, sobre las razones por las que el *feedback* del profesorado había influido (o no) en sus creencias de autoeficacia.

Todas las sesiones grupales se celebraron en la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada en enero de 2017. Cada sesión duró aproximadamente una hora y media. La investigadora grabó el audio resultado de la interacción grupal, previa autorización de los participantes, y moderó las sesiones siguiendo el guion semi-estructurado de preguntas recogido en Haro-Soler (2018a). Posteriormente, transcribió, codificó y categorizó el material de audio resultante para poder, finalmente, proceder a su interpretación.

Por último, conviene especificar que todos los participantes en el estudio firmaron al comienzo del estudio un formulario de consentimiento informado en el que aceptaron participar de forma voluntaria en esta investigación, que incluiría la observación en el aula, la compleción de cuestionarios y la participación en entrevistas (grupales), cuyo audio sería grabado para su posterior transcripción. Además, mediante este formulario se garantizó a los participantes que los resultados obtenidos se utilizarían de forma anónima y solo con fines de investigación.

4. RESULTADOS

Se presentan a continuación los resultados obtenidos mediante las técnicas aplicadas.

4.1. Entrevistas con el profesorado

En la entrevista realizada a P1, P2 y P3 antes del comienzo de Traducción Especializada AB (español-inglés), todos ellos expusieron que el fin que perseguían con el *feedback* que proporcionaban a los estudiantes consistía en ayudarlos a mejorar su rendimiento. Si bien no especificaron el tipo concreto de *feedback* al que recurrían, el objetivo que perseguían con este apunta que, al menos, era su intención proporcionar *feedback* eficaz y, por tanto, constructivo (Huxham, 2007; apartado 2).

A través de dichas entrevistas detectamos, además, que P1 (en el Grupo 1) y P3 (en la segunda mitad de la asignatura en el Grupo 3) pedirían a los estudiantes que trabajaran en equipos de unos cuatro o cinco miembros para completar pequeños proyectos de traducción. Para preparar dichos proyectos cada estudiante debía desempeñar un rol dentro del proceso traductor (gestor del proyecto, documentalista, terminólogo, traductor y revisor/editor), que rotarían para cada proyecto. Una vez que se completara un proyecto, un equipo se encargaría de su presentación en el aula. Durante la presentación, cada miembro del equipo compartiría con sus compañeros y el profesor las funciones que había desempeñado y el resultado de dicha función (por ejemplo, el estudiante responsable de la terminología proyectaría el glosario que había elaborado). Estas presentaciones grupales en el aula constituyen, por tanto, el entorno en el que P1 y P3 proporcionarían *feedback* a sus estudiantes durante la asignatura.

P2, por su parte, también pide a los estudiantes (en el Grupo 2 y durante la primera mitad de la asignatura en el Grupo 3) que trabajen en equipos de unos cinco miembros para preparar pequeños proyectos de traducción. Sin embargo, a diferencia de P1 y P3, P2 no pide a los estudiantes que trabajen siguiendo un sistema de desempeño y rotación de roles, sino que estos tienen total libertad para distribuir el trabajo como consideren pertinente. Otra diferencia detectada reside en que durante las clases de P2 los estudiantes no presentarían en el aula los proyectos elaborados. Es el profesor quien, tras cada encargo de traducción, elaboraría una presentación de PowerPoint que incluiría soluciones (in)adecuadas para distintos problemas de traducción y con la que explicaría las razones de la (in)adecuación de cada una de ellas. Se trata de soluciones que, según expuso en la entrevista, extraería de los proyectos de traducción de los distintos equipos de trabajo. Además, tal y como P2 explicó durante la entrevista, suele proporcionar a los estudiantes *feedback* durante el proceso de traducción y no solo durante el producto. Para ello, los estudiantes de la asignatura que nos ocupa habrían de compartir con él sus proyectos de traducción a través de Google Drive. Así, P2 podría seguir el proceso de traducción y, de considerarlo pertinente, insertaría comentarios para dar a los estudiantes pistas para mejorar su traducción y completar satisfactoriamente el proceso traductor.

4.2. Observación en el aula

Mediante la observación en el aula se confirmó que no se habían producido cambios en lo que respecta a los entornos en los que cada profesor había indicado en las entrevistas previas que solía proporcionar *feedback* durante la asignatura: presentaciones a cargo de los estudiantes

en Grupo 1 y Grupo 3 (segunda mitad de la asignatura) y presentaciones a cargo de P2 en Grupo 2 y Grupo 3 (primera mitad del cuatrimestre), así como *feedback* durante el proceso a través de Google Drive. Gracias a la observación pudimos también profundizar en cada uno de estos entornos y, especialmente, en el tipo de *feedback* proporcionado por P1, P2, P3.

Mediante la observación detectamos que, si bien P1 y P3 proporcionaron *feedback* durante las presentaciones de los estudiantes, el enfoque de enseñanza-aprendizaje que presidía estas presentaciones era totalmente diferente en los Grupos 1 y 3 y, por ende, también lo era el tipo *feedback* que P1 y P3 proporcionaban.

En el Grupo 1, el aula se convertía en un entorno de aprendizaje colaborativo donde tanto los estudiantes que presentaban como el resto de estudiantes eran los protagonistas. En este entorno P1 proporcionaba *feedback* constructivo, centrado en aciertos y en errores (*feedback* positivo y negativo) y mediante el que se analizaban las causas de la (in)adecuación de las soluciones adoptadas. Para ello, P1 recurría en ocasiones a preguntas mediante las que fomentaba la reflexión y el debate oral sobre dichas soluciones (*feedback* indirecto). Además, se proponían estrategias de mejora (*feedback* elaborado). A modo de ilustración, presentamos los siguientes ejemplos:

- P1 pregunta a los estudiantes qué harían en una situación real si encuentran un error en el texto original (como ocurría en el proyecto en cuestión). Los estudiantes responden que hablarían con el cliente. P1 confirma que es buena idea hablar con el cliente y sugiere hacerlo con sutileza y profesionalidad.
- La revisora cambia *until its maximum capacity* por *to the max mark*, justificando su decisión. P1 señala que es una buena opción porque aparece en textos paralelos y porque, además, en la imagen se observa que hay una marca para el máximo nivel.

En el Grupo 3 el protagonismo de los estudiantes era limitado. Si bien el equipo correspondiente presentaba su trabajo, lo hacían muy brevemente, sin intervenciones de P3 ni del resto de estudiantes. Una vez se sentaban, P3 se situaba en la parte delantera de la clase y tomaba las riendas de la corrección. El *feedback* que P3 proporcionaba sobre los proyectos de traducción presentados consistió, en la gran mayoría de los casos, en *feedback* negativo, simple y directo, en tanto que P3 señalaba los errores de la traducción y los sustituía directamente por una opción adecuada, sin ofrecer vías de mejora. Por ello, aunque es cierto que en el

Grupo 3 no se detectó ningún caso de *feedback* destructivo (que incluyese un tono reprobatorio o denigrase a los estudiantes, apartado 2), no podemos clasificar el *feedback* de P3 como constructivo. Se presentan a modo de ejemplo algunos de los comentarios registrados en las fichas de observación referentes al *feedback* (simple, directo y negativo) de P3 en la corrección de una de las traducciones:

- P3 añade «España» a la dirección.
- El grupo de trabajo ha dejado «CIF» tanto en el texto en inglés como en español. P3 lo sustituye por *Spanish fiscal ID*.
- P3 corrige la posición del símbolo de las cantidades monetarias.

Nos centraremos ahora en las clases de P2 (Grupo 2 y primera mitad del Grupo 3). Mediante la presentación que P2 elaboraba tras cada proyecto de traducción, este profesor y los estudiantes reflexionaban sobre la (in)adecuación de las soluciones presentadas. Si bien P2 en ningún momento indicaba a qué equipo pertenecía cada solución presentada, el equipo en cuestión podía identificar que se trataba de la solución que habían propuesto. Por tanto, estas presentaciones constituían un modo de proporcionar *feedback* constructivo a nivel del grupo clase, a nivel de cada equipo de trabajo e incluso a nivel individual. No cabe duda de que se trata de *feedback* constructivo en tanto que no solo se señalaban soluciones inadecuadas, sino también los aciertos (*feedback* positivo y negativo); se analizaban las causas de la (in)adecuación de las soluciones y se proponían estrategias que podrían seguirse para mejorar el resultado en futuros proyectos (*feedback* indirecto y elaborado). Cabe destacar, además, el debate oral que se establecía entre el profesor y los estudiantes y entre los propios estudiantes sobre la (in)adecuación de las soluciones, por lo que el diálogo en la provisión de *feedback* quedaba garantizado con esta presentación. El siguiente ejemplo se presenta a modo de ilustración:

- Uno de los problemas de traducción encontrados es la traducción de la metáfora «razones de peso», que aparece en un texto sobre balanzas. Durante la presentación, P2 explica las distintas alternativas que pueden adoptarse en la traducción de metáforas y comparte algunas de las soluciones adecuadas a las que han llegado los estudiantes (*key facts, a matter of weight o principles of weight*). Además, reflexiona con ellos sobre la inadecuación de la solución *worth its weight in gold*, una metáfora no equivalente a la que nos ocupa.

Además del *feedback* que proporciona sobre el producto, P2 ofrecía *feedback* constructivo durante el proceso de traducción a través de Google Drive. Nos encontramos ante un claro ejemplo de *scaffolding*, donde mediante el *feedback* constructivo que proporcionaba a los estudiantes durante el proceso de traducción, los acompañaba y los guiaba en el proceso de aprendizaje. Aportamos a modo de ejemplo el siguiente comentario, que P2 insertó en el glosario de uno de los equipos para hacerles ver que, además de las siglas, convenía incluir el término completo: «*Would it help to add the term too? If you ever need to order the terms by subject - which is quite possible - then it might be easier to use alphabetical order*».

4.3. Cuestionario: percepción de los estudiantes

A través del cuestionario de fin de asignatura recogimos la percepción de los estudiantes sobre la influencia que el *feedback* constructivo o destructivo, según resultara de aplicación en el grupo en el que se encontraran matriculados, ejerció en sus creencias de autoeficacia durante la asignatura. Para ello, debían indicar, en primer lugar, si habían recibido alguno de estos dos tipos de *feedback*. De ser así, debían indicar el tipo de influencia (positiva, negativa o nula) que dicho *feedback* ejerció en sus creencias de autoeficacia y, finalmente, la intensidad de esta influencia (poca, bastante o mucha), de existir.

Todos los estudiantes que participaron en el estudio indicaron en el cuestionario que el *feedback* proporcionado por el profesorado en el grupo en el que se encontraban matriculados (Grupo 1, Grupo 2 y Grupo 3) fue constructivo. Además, el 94,5% de los estudiantes del Grupo 1 y la totalidad de los estudiantes de los Grupos 2 y 3 indicaron que el *feedback* constructivo recibido repercutió positivamente y bastante o mucho en sus creencias de autoeficacia:

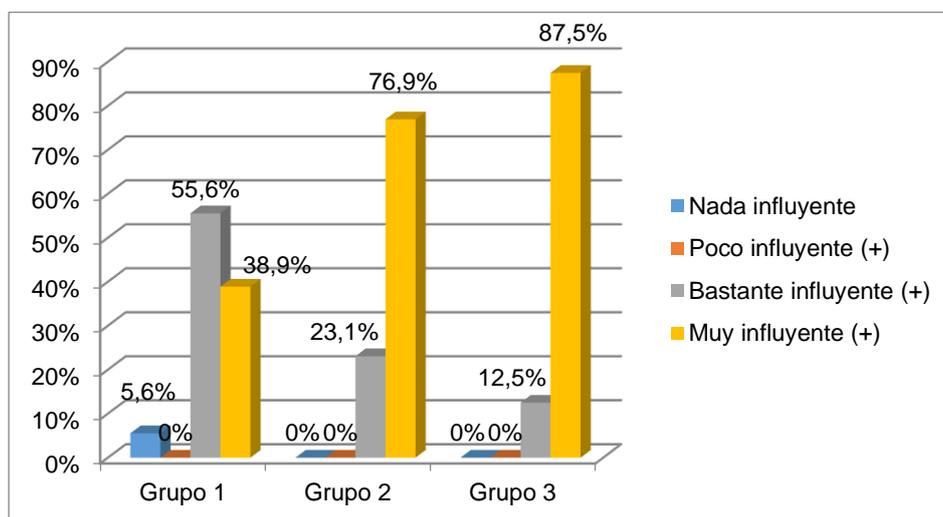


Gráfico 1. Percepción de los estudiantes sobre la influencia del *feedback* constructivo en las creencias de autoeficacia.

El hecho de que ningún estudiante indicara en el cuestionario que había recibido *feedback* destructivo coincide con lo observado en el aula. No obstante, el *feedback* que proporcionaba P3 en el aula, recogido mediante la observación, no pudo ser clasificado como constructivo (apartado 4.2). Consideramos, por tanto, que el *feedback* constructivo que recibieron los estudiantes del Grupo 3 y al que se refieren en el cuestionario procedía de P2. Si bien en el cuestionario no se diferenció entre el *feedback* de P2 y P3 en el Grupo 3, los resultados que arrojaron los grupos de discusión nos permitieron dilucidar esta cuestión (apartado 4.4).

El siguiente gráfico refleja la influencia que, de acuerdo con los estudiantes, ejerció en sus creencias de autoeficacia la presentación de *feedback* que P2 realizaba tras cada proyecto de traducción en los Grupos 2 y 3:

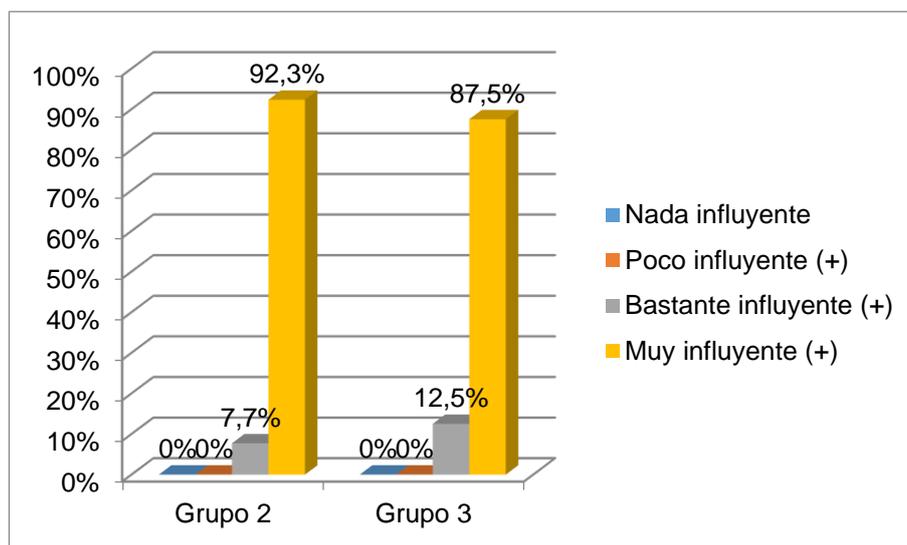


Gráfico 2. Percepción de los estudiantes sobre la influencia de la presentación de P2 en sus creencias de autoeficacia.

Como refleja el gráfico anterior, la totalidad de los estudiantes en los Grupos 2 y 3 consideran que las presentaciones realizadas por P2 influyeron positivamente en sus creencias de autoeficacia. En el apartado que sigue conoceremos y comprenderemos los motivos de esta influencia.

4.4. Grupos de discusión

Presentamos a continuación la percepción de los participantes en los grupos de discusión sobre el tipo de *feedback* recibido y sobre la influencia que este tuvo en sus creencias de autoeficacia.

4.4.1. *Feedback* de P1

Todos los participantes en la sesión grupal correspondiente al Grupo 1 coinciden al afirmar que el *feedback* que recibieron de P1 fue siempre constructivo, tal y como se recogió también mediante la observación en el aula. Asimismo, todos ellos señalan, al igual que hicieron en el cuestionario, que el *feedback* constructivo de P1 influyó positivamente en sus creencias de autoeficacia. Como apunta el siguiente comentario, gracias a la comprensión de las causas de sus errores y aciertos, a la que conducía el *feedback* constructivo de P1, los participantes pudieron autorregular su aprendizaje, incorporar las sugerencias de mejora de P1 y mejorar su

rendimiento posterior (logros de ejecución, Bandura, 1997, apartado 1), lo cual favoreció sus creencias de autoeficacia:

[V]es que hay fallos que dices: «Ah, en esto me equivoqué esta vez, pero, como me dijeron que no, ya sé por qué no y ya sé qué es lo que tengo que hacer». Entonces, al ver que vas mejorando, que ya tienes menos fallos y sabes por qué, que sabes solucionar las cosas, pues [...] mejora [tu confianza como traductor]. (Participante A del Grupo 1)

Además, dos participantes explican que el *feedback* de P1 favoreció sus creencias de autoeficacia, ya que «no solamente critica lo malo», sino que también «hace mucho hincapié en lo que estás haciendo bien» (Participante B del Grupo 1). De este modo, el enfoque positivo que adopta P1 en la provisión de *feedback* permitió a los estudiantes tomar consciencia de los logros de ejecución acometidos, que constituyen la principal fuente de las creencias de autoeficacia (Bandura, 1997, apartado 1).

Otra participante hace referencia a las preguntas que P1 incluía como parte del *feedback* constructivo (en este caso, indirecto) que proporcionaba. Se trata de preguntas que realizaba a los estudiantes para ayudarlos a detectar sus propios errores, a comprender sus causas y a evitarlos en futuros proyectos:

Al principio, por ejemplo, cuando yo no había pensado en los colores de los productos cerámicos, pues me di cuenta: «¡Uf!, un gazapo», y luego ya pues lo tuve en cuenta, y a veces eres capaz hasta de anticipar esas preguntas [de P1] y, al anticipar esas preguntas, pues tú puedes mejorar tu trabajo y tu confianza. (Participante C del Grupo 1)

Como reflejan sus palabras, el *feedback* indirecto de P1 favoreció la autorregulación del aprendizaje de esta participante y, con ello, la consecución de logros de ejecución y la mejora de sus creencias de autoeficacia.

4.4.2. Feedback de P2

Puesto que P2 era responsable del Grupo 2 y de la primera mitad de la asignatura en el Grupo 3, presentaremos a continuación la percepción de los estudiantes de ambos grupos acerca del *feedback* de P2.

Todos los participantes en las sesiones grupales correspondientes a los Grupos 2 y 3 afirmaron que el *feedback* de P2 era constructivo. Ello coincide con los resultados de la observación en el aula.

Con respecto a las presentaciones de *feedback* que P2 realizaba tras cada proyecto de traducción, cinco de los seis participantes en el grupo de

discusión 2 y todos los participantes en la sesión grupal correspondiente al Grupo 3 explicaron que influyeron positivamente en sus creencias de autoeficacia «porque quedaba claro por qué [la solución] estaba bien y cuál estaba mal, [...] no era eso de simplemente: “Esto mal, se dice así” [...]» (Participante A del Grupo 2). Dicho de otro modo, al comprender las razones por las que determinadas decisiones eran o no adecuadas los participantes pudieron autorregular su aprendizaje y mejorar su rendimiento, lo que aumentó la confianza que poseían en sus capacidades como traductores:

[C]on P2 me daba mucha confianza después de las presentaciones porque [...] cuando hacía un texto, aunque fuese el segundo, el estar escribiendo y decir: «Me acuerdo de que esto está mal y sé cómo se dice», eso me da mucha confianza y el ver que... bueno, seguía teniendo muchas dudas, pero ver que había muchas otras cosas que ya iban solas, a mí eso me daba mucha confianza. (Participante C del Grupo 3)

Tres participantes del Grupo 2 y todos los participantes del Grupo 3 explicaron también que el hecho de que el profesor seleccionara como ejemplo de solución adecuada alguna de las soluciones que habían adoptado en sus equipos de trabajo favorecía sus creencias de autoeficacia, puesto que percibían esa solución como un logro de ejecución. En esta misma línea, cabe destacar el comentario de un participante del Grupo 2, quien explicó que, además de percibir la solución adecuada como un logro de ejecución, saber que la decisión que había adoptado junto a sus compañeros de equipo era apropiada le ayudaba a extrapolar a otras situaciones comunicativas los motivos por los que la habían adoptado, adquiriendo así nuevos logros de ejecución.

[C]uando sales en el ejemplo de las cosas que se han hecho bien, también te da un *feedback* positivo al ver que... dices: «Hombre, pues ha cogido mi ejemplo como ejemplo de cosas que se hacen bien, pues a lo mejor por aquí voy tirando bien». Es una cosa que vas aprendiendo. Es un suma y sigue al final. (Participante A del Grupo 2)

Este comentario refleja que la autorregulación del aprendizaje no se producía únicamente a partir de soluciones inadecuadas, sino también de soluciones adecuadas.

En lo que respecta al *feedback* constructivo que P2 proporcionaba a modo de *scaffolding* durante el proceso de traducción, dos estudiantes del Grupo 2 y una del Grupo 3 explicaron que los comentarios que P2 insertaba a través de Google Drive les ayudaron a desarrollar su confianza como traductores porque partiendo de sus consejos «acababa[n] encontrando

soluciones» (Participante B del Grupo 2) y «al final veía[n] que sí que sabía[n] hacerla [la traducción]» (C del Grupo 2). Dicho de otro modo, al ofrecerles *feedback* durante la elaboración de los proyectos de traducción este profesor evitaba que los estudiantes se sintiesen perdidos o frustrados durante el proceso de aprendizaje, facilitando dicho proceso y la consecución de logros de ejecución que se derivan del mismo. Recordemos una vez más que los logros de ejecución constituyen una de las fuentes de las creencias de autoeficacia (apartado 1).

4.4.3. Feedback de P3

Todos los participantes en la sesión grupal correspondiente al Grupo 3 coincidieron al afirmar que el *feedback* que P3 proporcionaba durante las presentaciones grupales «no [les] parece buen *feedback*», ya que P3 se limitaba a señalar los errores y a sustituirlos por la solución adecuada, sin analizar las causas de los fallos cometidos y sin proponer vías de mejora:

A (Grupo 3): P3 simplemente marca lo que está mal y cómo se dice.

C (Grupo 3): Es que es lo que hemos comentado antes, es que a mí no me parece buen *feedback* decir: «Esto está mal. Se dice así». Pero tiene que decirme por qué, porque yo lo he encontrado así, lo he encontrado en muchas fuentes...

B (Grupo 3): O sea, cómo has llegado a esa conclusión para que yo después llegue a esa conclusión también, ¿sabes? [...].

Esta percepción sobre el *feedback* de P3 coincide con los resultados obtenidos a través de la observación en el aula (véase 4.2) y permite arrojar luz a los resultados obtenidos mediante el cuestionario y presentados en 4.3, donde los estudiantes del Grupo 3 indicaban que habían recibido *feedback* constructivo durante la asignatura. Sabemos ahora, gracias a la triangulación metodológica, que ese *feedback* constructivo procedía de P2 y no de P3.

En cuanto a la influencia del *feedback* negativo, simple y directo de P3 en las creencias de autoeficacia de sus estudiantes, los participantes en el grupo de discusión explican que, dado que no contribuía a la comprensión de las causas de los errores señalados, ni tampoco les ofrecía estrategias de mejora, encontraron dificultades para autorregular su aprendizaje y mejorar su rendimiento, lo que impactó negativamente en sus creencias de autoeficacia. En palabras de una de las participantes:

[A] mí el *feedback* de P3, pues lo que hemos dicho, no me da confianza porque digo: «Vale, esto está mal», pero como no sé,

pues sigo sin saber, y como no me ha dicho cómo mejorar... ahora encima es como que tengo mucha presión, porque va a seguir estando mal, etc. (Participante C de Grupo 3)

Este comentario también refleja que el *feedback* predominantemente negativo de P3 llevó a este participante a pensar que no poseía las capacidades necesarias para traducir adecuadamente («como no sé, pues sigo sin saber»), como confirma otro participante: «yo iba predispu[es]t[o] a tener muchos errores» (Participante A de Grupo 3)

Por último, conviene mencionar que todos los participantes hacen referencia al escaso protagonismo que los estudiantes adquirirían durante las presentaciones en el Grupo 3, lo cual coincide con lo observado en el aula (triangulación metodológica) y encaja con el tipo de *feedback* que proporciona P3, propio de un enfoque transmisionista.

4.5. Escala de Creencias de Autoeficacia del Traductor

Para finalizar la presentación de resultados y la triangulación metodológica, presentamos en este apartado los resultados que arrojó el ítem 19 («Soy capaz de aplicar las estrategias adecuadas para resolver los problemas de traducción en función del encargo») de la Escala de Creencias de Autoeficacia del Traductor (Haro-Soler, 2018a):

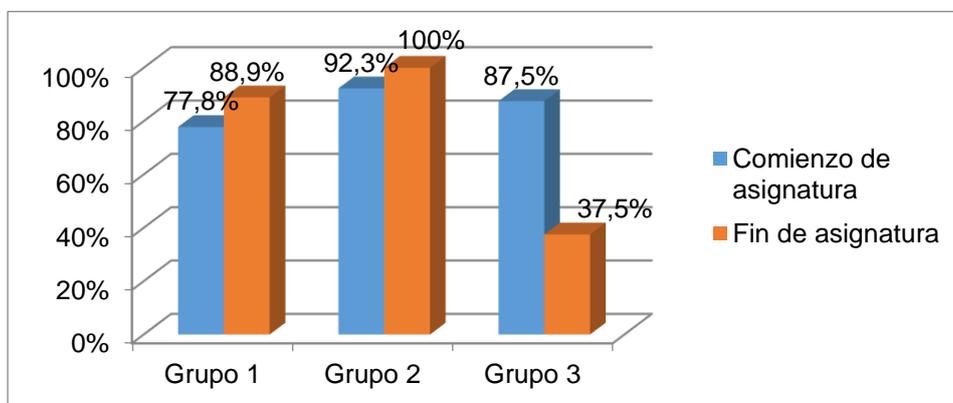


Gráfico 3. Creencias de autoeficacia para resolver problemas de traducción aplicando estrategias adecuadas al comienzo y al final de la asignatura.

Tal y como muestra el gráfico anterior, se ha detectado un aumento, entre el comienzo y el final de la asignatura, en el porcentaje de estudiantes que se consideran capaces de resolver problemas de traducción aplicando

las estrategias adecuadas en los Grupos 1 y 2, lo cual contrasta con el descenso que experimenta este porcentaje en el Grupo 3.

Gracias a la comparación entre grupos y a la triangulación metodológica sobre los que se construye este estudio cuasi experimental estamos en disposición no solo de presentar, sino también de comprender los porcentajes recogidos en el gráfico anterior. De conformidad con los resultados obtenidos mediante las técnicas de investigación aplicadas, sabemos ahora que el *feedback* de P1 (Grupo 1) era constructivo, es decir, se centraba tanto en errores (negativo) como en aciertos (positivo), buscaba el análisis y la comprensión de las causas de la (in)adecuación de las soluciones adoptadas mediante preguntas (*feedback* indirecto) e incluía vías de mejora (*feedback* elaborado). Además, se proporcionaba durante presentaciones grupales en el aula, donde se creaba un entorno colaborativo en el que se establecía un diálogo o debate oral entre profesor y estudiantes y entre los propios estudiantes. De este modo, el *feedback* de P1 contribuyó a la autorregulación del aprendizaje y a la consecución y toma de consciencia de logros de ejecución (Bandura, 1997), tal y como explican los participantes en el grupo de discusión. Por todo ello, influyó positivamente en las creencias de autoeficacia de los estudiantes del Grupo 1, tal y como indicaron en el cuestionario de fin de asignatura (4.3) y en los grupos de discusión organizados (4.4). Esta influencia positiva se confirma ahora, además, con los resultados que arrojó la Escala de Creencias de Autoeficacia del Traductor.

La situación es similar en el Grupo 2, donde P2 proporcionaba *feedback* constructivo a través de presentaciones que él mismo elaboraba y con las que ayudaba a los estudiantes a comprender las razones de la (in)adecuación de las decisiones que habían tomado. De este modo, al igual que el *feedback* de P1, el *feedback* constructivo de P2 se basaba en el diálogo con los estudiantes e incluía no solo *feedback* sobre errores (negativo), sino también sobre soluciones adecuadas (positivo), así como *feedback* indirecto para fomentar la reflexión sobre la (in)adecuación de las soluciones adoptadas y *feedback* elaborado donde se proponían vías de mejora. De nuevo, a través de los grupos de discusión sabemos que todo ello favoreció la toma de consciencia de los logros acometidos, la autorregulación del aprendizaje y la consecución de nuevos logros. Además, el *feedback* que P2 proporcionaba durante el proceso de traducción también facilitaba la compleción exitosa de dicho proceso y conducía a logros de ejecución. Todos estos motivos favorecieron las creencias de autoeficacia de los estudiantes, tal y como indican en el cuestionario de fin de asignatura, en los grupos de discusión y en la Escala de Creencias de Autoeficacia del Traductor, específicamente en lo que

respecta a la confianza para resolver problemas de traducción de forma adecuada.

Por el contrario, al proporcionar *feedback* centrado en errores (negativo) y al sustituir directamente los errores por la solución adecuada sin explicar el motivo de la inadecuación de esas soluciones y sin proponer vías de mejora (*feedback* simple y directo), P3 no favoreció la autorregulación del aprendizaje de sus estudiantes y dirigió la atención de estos hacia los errores cometidos, llevándolos a pensar que lo hacían «todo mal». Por ello, no resulta sorprendente que el *feedback* de P3 haya repercutido negativamente en las creencias de autoeficacia de los estudiantes para resolver problemas de traducción adecuadamente, llegando a disminuir el porcentaje de estudiantes que se consideran capaces de hacerlo de un 87,5% al comienzo de la asignatura a un 37,5% al final de la misma. Es cierto que en el Grupo 3 P2 fue responsable de la primera mitad de la asignatura, en la que proporcionó *feedback* constructivo. Sin embargo, el impacto negativo de la segunda mitad parece ser superior al de la primera, probablemente porque se sitúa más cerca de la superación (o no) de la misma.

CONCLUSIONES

Mediante el estudio cuasi experimental de campo y basado en la comparación entre grupos aquí presentado hemos analizado la influencia que el *feedback* del profesorado (incluyendo sus tipos y los entornos en los que se proporciona) puede ejercer en las creencias de autoeficacia del estudiantado de traducción.

Los resultados obtenidos apuntan que un enfoque positivo en la provisión de *feedback* puede favorecer las creencias de autoeficacia del estudiantado, en tanto que propicia la toma de consciencia de los logros de ejecución alcanzados. Ello no implica que no se identifiquen errores, sino que también se preste atención a los aciertos.

Además, los resultados obtenidos apuntan que el *feedback* constructivo puede favorecer la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes, dado que incluye *feedback* indirecto que contribuye a la comprensión de las causas de la (in)adecuación de las soluciones adoptadas, así como *feedback* elaborado mediante el que el profesorado sugiere estrategias de mejora. Los logros de ejecución en los que deriva la autorregulación del aprendizaje pueden favorecer, finalmente, las creencias de autoeficacia del estudiantado, especialmente en lo que respecta a la resolución de problemas. Asimismo, de acuerdo con los resultados presentados en páginas anteriores, la adopción de un enfoque de enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiante y basado en el diálogo y

la colaboración entre estudiantes y profesorado favorece la provisión de *feedback* constructivo y los beneficios que de este se derivan en cuanto a la confianza del estudiantado.

Por el contrario, de acuerdo con los resultados de este estudio, el *feedback* propio de un enfoque transmisionista, centrado en la identificación de errores (*feedback* negativo) y en su sustitución por una opción correcta sin analizar las causas de dichos errores y sin ofrecer vías de mejora (*feedback* directo y simple) ha tenido un efecto negativo en la confianza para resolver adecuadamente problemas de traducción de los estudiantes que participaron en este estudio.

Más allá de la luz que estos resultados puedan arrojar a la influencia del *feedback* en las creencias de autoeficacia y más allá de la medida en la que puedan contribuir a cubrir el vacío detectado en torno a la incorporación de las creencias de autoeficacia a la formación de traductores, fin general con el que surge esta investigación-acción; estimamos pertinente hacer mención a su diseño cuasi experimental en el aula de traducción. A pesar de la dificultad que supone desarrollar un estudio cuasi experimental en el ámbito educativo, más aún si se trata de un estudio de campo desarrollado en el aula, esperamos que el presente estudio sirva para transmitir a otros investigadores que es posible hacerlo, si, apoyándonos en el diseño cuasi experimental clásico, damos un paso más allá para adaptarlo a las características propias del aula (de Traducción). Para ello, un diseño basado en la comparación entre grupos y la triangulación metodológica han resultado clave.

A partir de este estudio se abren futuras líneas de investigación en las que profundizar, como la influencia que el *feedback* sobre el producto puede ejercer en las creencias de autoeficacia del estudiantado frente al *feedback* sobre el proceso, así como la influencia que puede ejercer el *feedback* proporcionado sobre tareas de evaluación sumativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albin, J. (2012). Competencia y autoeficacia: estudio de los factores afectivos en el traductor. *Hikma*, 11(1), 9-33. doi: <https://doi.org/10.21071/hikma.v11i.5242>
- Atkinson, D. (2012). Freelance translator success and psychological skill: A study of translator competence with perspectives from work psychology (Tesis doctoral). University of Auckland, Auckland.

- Atkinson, D. P. (2014). Developing psychological skill for the global language industry: An exploration of approaches to translator and interpreter training. *Translation Spaces*, 3(1), 1-24.
- Atkinson, D. P. y Crezee, I. H. M. (2014). Improving psychological skill in trainee interpreters. *International Journal of Interpreter Education*, 6(1), 3-18.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. doi: <https://doi.org/10.5465/amr.1987.4306538>
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. En F. Pajares y T. Urdan (eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307-337). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Baron, R. A. (1988). Negative effects of destructive criticism: Impact on conflict, self-efficacy, and task performance. *Journal of Applied Psychology*, 73(2), 199-207.
- Bolaños-Medina, A. (2014a). La investigación de las diferencias individuales en traductología cognitiva. *Trans*, 18, 199-214.
- Bolaños-Medina, A. (2014b). Self-efficacy in translation. *Translation and Interpreting Studies*, 9(2), 197-218.
- Bolaños-Medina, A. (2015). La tolerancia a la ambigüedad y los procesos cognitivos del traductor. *Babel*, 61(2), 147-169.
- Bolaños-Medina, A. y Núñez, J. L. (2018). A preliminary scale for assessing translators' self-efficacy. *Across Languages and Cultures*, 19(1), 53-78.
- Bong, M. (2002). Predictive utility of subject-, task-, and problem-specific self-efficacy judgments for immediate and delayed academic performances. *Journal of Experimental Education*, 70(2), 133-162.
- Brookhart, S. M. (2008). *How to Give Effective Feedback to Your Students*. Alexandria, VA: ASCD.
- Butler, D. L. y Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245-281. doi: <https://doi.org/10.3102/00346543065003245>
- Conde, T. (2016). Positive feedback in translation assessment. En C. Martín de León y V. González-Ruiz (eds), *From the Lab to the Classroom*

- and Back Again. Perspectives on Translation and Interpreting Training (pp. 155-180). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Dam-Jensen, H. y Heine, C. (2009). Process research methods and their application in the didactics of text production and translation. *Transkom*, 2(1), 1-25.
- Dollerup, C. (1994). Systematic feedback in teaching translation. En C. Dollerup y A. Lindegaard (eds.), *Teaching Translation and Interpreting 2. Insights, Aims and Visions* (pp. 121-132). Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- Haro-Soler, M. M. (2017). Teaching practices and translation students' self-efficacy: A qualitative study of teachers' perceptions. *Current Trends in Translation Teaching and Learning E*, 4(1), 198-228.
- Haro-Soler, M. M. (2018a). Las creencias de autoeficacia del estudiantado de Traducción: una radiografía de su desarrollo (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada.
- Haro-Soler, M. M. (2018b). Self-confidence and its role in translator training: The students' perspective. En I. Lacruz y R. Jääskeläinen (eds.), *Innovation and Expansion in Translation Process Research* (pp. 131-160). Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- Haro-Soler, M. M. (2019a). La colaboración entre futuros traductores: su impacto en las creencias de autoeficacia para traducir. *Mutatis Mutandis*, 12(2), 330-356. doi: 10.27533/udea.mut.v12n2a01
- Haro-Soler, M. M. (2019b). Vicarious learning in the translation classroom: How can it influence students' self-efficacy beliefs? *English Studies at NBU*, 5(1), 92-113.
- Haro-Soler, M. M. (2021/en prensa). 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.
- Haro-Soler, M. M. y Kiraly, D. (2019). Exploring self-efficacy beliefs in symbiotic collaboration with students: An action research project. *The Interpreter and Translator Trainer*, 13(3), 12-28.
- Ho, H. N. (2010). The relationship between levels of expertise, task difficulty, perceived self-efficacy, and mental effort investment in task performance (Tesis doctoral). University of South California, Los Angeles, CA.

- Huxham, M. (2007). Fast and effective feedback: Are model answers the answer? *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 32(6), 601-611.
- Kiraly, D. (1995). *Pathways to Translation. Pedagogy and Process*. Kent, OH: Kent State University Press.
- Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión: Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Kussmaul, P. (1995). *Training the translator*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- Le Poder, M. E. (2010). Introducción a la traducción jurídica. En J. Cifuentes Honrubia, A. Gómez González-Jover, A. Lillo y F. Yus Ramos (eds.), *Los caminos de la lengua: Estudios en homenaje a Enrique Alcaraz Varó* (pp. 177-188). Alicante: Universidad de Alicante.
- McKimm, J. (2009). Giving effective feedback. *British Journal of Hospital Medicine*, 70(3), 158-161. doi: 10.12968/hmed.2009.70.3.40570. PMID: 19274007.
- Muñoz, R. (2014). Situating translation expertise: A review with a sketch of a construct. En J. W. Schwieter y A. Ferreira (eds.), *The Development of Translation Competence: Theories and Methodologies from Psycholinguistics and Cognitive Science* (pp. 2-56). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Neunzig, W. y Tanqueiro, H. (2005). Teacher feedback in online education for trainee translators. *Meta*, 50(4). doi: <https://doi.org/10.7202/019873ar>
- Nicol, D. J. y Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- Nunan, D. (2007). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Núñez, J. L. y Bolaños-Medina, A. (2017). Predictors of problem-solving in translation: implications for translator training. *The Interpreter and Translator Trainer*, 12(3), 282-298.
- Panadero, E., Tapia, J. A. y Huertas, J. A. (2012). Rubrics and self-assessment scripts effects on self-regulation, learning and self-efficacy in Secondary Education. *Learning and Individual Differences*, 22(6), 806-813.

- Pietrzak, P. (2014). Towards effective feedback to translation students: Empowering through group revision and evaluation. *Intralinea*, Special Issue.
- Spada, N. (1990). Observing classroom behaviors and learning outcomes in different second language programmes. En J. Richards y D. Nunan (eds.), *Second Language Teacher Education*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Torre, J. C. (2007). *Una triple alianza para un aprendizaje universitario de calidad*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Washbourne, K. (2014). Beyond error marking: Written corrective feedback for a dialogic pedagogy in translator training. *The Interpreter and Translator Trainer*, 8(2), 240-256.
- Way, C. (2009). Bringing professional practices into translation classrooms. En I. Kemble (Ed.), *The Changing Face of Translation* (pp. 131-142). Portsmouth: University of Portsmouth.
- Yang, X., Guo, X. y Yu, S. (2016). Effects of cooperative translation on Chinese EFL student levels of interest and self-efficacy in specialized English translation. *Computer Assisted Language Learning*, 29(3), 477-493.