



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

**Transferencia del conocimiento en  
humanidades y ciencias jurídicas.  
Innovación docente y educativa  
en el ámbito de las filologías,  
la lengua y el derecho**

**Coords.**

María Valero Redondo

María Tabuenca Bengoa

Cecilio Molina Hernández

*Dykinson, S.L.*

TRANSFERENCIA DEL CONOCIMIENTO  
EN HUMANIDADES Y CIENCIAS JURÍDICAS.  
INNOVACIÓN DOCENTE Y EDUCATIVA EN EL ÁMBITO  
DE LAS FILOLOGÍAS, LA LENGUA Y EL DERECHO

TRANSFERENCIA DEL CONOCIMIENTO  
EN HUMANIDADES Y CIENCIAS JURÍDICAS.  
INNOVACIÓN DOCENTE Y EDUCATIVA EN EL ÁMBITO  
DE LAS FILOLOGÍAS, LA LENGUA Y EL DERECHO

Coords.

MARÍA VALERO REDONDO  
MARÍA TABUENCA BENGOA  
CECILIO MOLINA HERNÁNDEZ

*Dykinson, S.L.*

2022

TRANSFERENCIA DEL CONOCIMIENTO EN HUMANIDADES Y CIENCIAS JURÍDICAS.  
INNOVACIÓN DOCENTE Y EDUCATIVA EN EL ÁMBITO DE LAS FILOLOGÍAS,  
LA LENGUA Y EL DERECHO

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson, S. L.

Madrid - 2022

N.º 79 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1ª edición, 2022

ISBN: 978-84-1122-491-8

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de Dykinson, S.L. ni de los editores o coordinadores de la publicación; asimismo, los autores se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar.

# ÍNDICE

INTRODUCCIÓN. NUEVAS ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO DE INNOVACIONES EDUCATIVAS VINCULADAS A LAS LENGUAS Y AL DERECHO.....	12
MARÍA VALERO REDONDO MARÍA TABUENCA BENGOA CECILIO MOLINA HERNÁNDEZ	

## SECCIÓN I

### INNOVACIÓN DOCENTE EN EL ÁMBITO DE LAS FILOLOGÍAS

CAPÍTULO 1. SEGUNDAS LENGUAS, UNIVERSIDAD Y APRENDIZAJE COOPERATIVO.....	21
GEMA GUEVARA RINCÓN	
CAPÍTULO 2. LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES Y SU REPERCUSIÓN EN EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA EXTRANJERA.....	36
CRISTINA MORILLA GARCÍA	
CAPÍTULO 3. THE CONNECTIONIST NATURE OF EFL TEACHING: AN INNOVATIVE INSIGHT FROM DYNAMIC SYSTEMS THEORY.....	53
DANIEL MARTÍN GONZÁLEZ	
CAPÍTULO 4. SIMILES AND CONCEPTUAL METAPHORS IN THE CONCEPTUALIZATION OF TERTIARY STUDIES IN SPANISH AND ENGLISH.....	70
LORENA PÉREZ-HERNÁNDEZ	
CAPÍTULO 5. HOW DO LANGUAGE EXPERTS CONCEPTUALIZE BILINGUALISM AND BILINGUAL EDUCATION IN A MONOLINGUAL CONTEXT? A SERVICE-LEARNING APPROACH.....	95
MARTA JAÉN CAMPOS DANIEL MARTÍN GONZÁLEZ	
CAPÍTULO 6. CARACTERÍSTICAS LINGÜÍSTICAS DE LOS ESTUDIANTES HABLANTES DE HERENCIA DE ESPAÑOL BILINGÜES EN ALEMANIA.....	117
FRANCISCA FERRE PÉREZ	

CAPÍTULO 7. IMPLEMENTACIÓN DE LAS COMPETENCIAS PROPIAS DE LA ESCRITURA ACADÉMICA EN LA UNIVERSIDAD ....	134
VÍCTOR PÉREZ BÉJAR	
OLGA JULIÁN MARISCAL	
ESTER BRENES PEÑA	
FRANCISCO JAVIER PEREA SILLER	
CAPÍTULO 8. LA MEJORA DE LA LECTOESCRITURA EN EL AULA DE ITALIANO COMO LENGUA EXTRANJERA DE NIVEL A1 MEDIANTE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA EVALUACIÓN POR PARES EN LAS ACTIVIDADES DE DICTADO .....	155
FRANCISCO JOSÉ RODRÍGUEZ MESA	
CAPÍTULO 9. ANÁLISIS CRÍTICO DEL <i>PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES</i> SOBRE LAS ORACIONES COPULATIVAS CON <i>LO</i> DE CARÁCTER VALORATIVO [ <i>LO BUENO ES QUE</i> + INDICATIVO/SUBJUNTIVO]: NUEVAS FRONTERAS GRAMATICALES Y SUS IMPLICACIONES DIDÁCTICAS .....	169
FABIO LOPORCARO	
JUAN RAMÓN GUIJARRO OJEDA	
MARÍA FELISA BERMEJO CALLEJA	
CAPÍTULO 10. REQUEST CONSTRUCTIONS IN SONINKE AND ENGLISH: A PRELIMINARY PEDAGOGICAL APPROXIMATION.....	189
MARIYAMUO NIMAGA NIMAGA	
LORENA PÉREZ-HERNÁNDEZ	
CAPÍTULO 11. PEDAGOGY OF CARE IN THE MASTER’S DEGREE IN SECONDARY EDUCATION TEACHING THROUGH JOY HARJO’S POETRY .....	209
CARMEN GARCÍA-NAVARRO	
MANUEL JOSÉ LÓPEZ-MARTÍNEZ	
CAPÍTULO 12. UNA PROPUESTA DE LECTURAS INTERDISCIPLINARES PARA LA ENSEÑANZA DE GÉNERO Y SEXUALIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR.....	225
LUCÍA ANDÚJAR RODRÍGUEZ	
CAPÍTULO 13. RETOS PRESENTES Y FUTUROS EN LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA Y CULTURA FRANCESA EN LOS ESTUDIOS DE GRADO DE LA UNIVERSIDAD DE VALENCIA (UV) .....	240
CINTA GALLEN TORRES	
CAPÍTULO 14. LA TRANSMISIÓN DEL CONOCIMIENTO A TRAVÉS DE LA CULTURA DE UNA LENGUA EXTRANJERA (FRANCÉS) .....	256
CELIA SANZ PÉREZ	
SYRINE DAOUSSI	

CAPÍTULO 15. MÚSICA, FRASEOLOGÍA Y SEGUNDAS LENGUAS EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS .....	274
GEMA GUEVARA RINCÓN	

CAPÍTULO 16. LA HISTORIA DE LA LINGÜÍSTICA ESPAÑOLA CONTADA POR LOS ALUMNOS: EL PODCAST COMO HERRAMIENTA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE E INNOVACIÓN EN EL AULA UNIVERSITARIA .....	288
MERCEDES SOTO MELGAR	

CAPÍTULO 17. EL ENFOQUE METODOLÓGICO <i>FLIPPED CLASSROOM</i> Y SU APLICACIÓN EN LA ASIGNATURA DE LINGÜÍSTICA .....	308
DOINA REPEDE	

SECCIÓN II  
EL USO DE LAS TICS EN LA ENSEÑANZA  
DE LENGUAS EXTRANJERAS

CAPÍTULO 18. HERRAMIENTAS DIGITALES EN EL AULA DE INGLÉS: USO Y APLICACIONES .....	327
ANTONIO DANIEL JUAN RUBIO	
ISABEL MARÍA GARCÍA CONESA	

CAPÍTULO 19. THE BENEFITS OF THE USE OF MALL APPLICATIONS IN SECOND LANGUAGE TEACHING .....	348
MARÍA VALERO REDONDO	
CRISTINA MORILLA GARCÍA	
MACARENA PALMA GUTIÉRREZ	

CAPÍTULO 20. LAS ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE DE LENGUAS BASADO EN TECNOLOGÍA MÓVIL ( <i>MALL</i> ) COMO REFUERZO PARA LA ENSEÑANZA DE CONTENIDOS DE GRAMÁTICA VERBAL EN EL AULA DE ITALIANO COMO LENGUA EXTRANJERA (NIVEL A1).....	370
FRANCISCO JOSÉ RODRÍGUEZ MESA	

CAPÍTULO 21. EL METAVERSO Y LA GAMIFICACIÓN COMO HERRAMIENTA DE INNOVACIÓN DOCENTE EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LENGUAS .....	387
SALUD ADELAIDA FLORES BORJABAD	

CAPÍTULO 22. ENCOURAGING STUDENT AUTONOMY IN EFL AND ESP SPEAKING PRACTICE: FLIP AND ANCHOR .....	406
KAREN JACOB	
YOLANDA JOY CALVO BENZIES	

CAPÍTULO 23. ENHANCING STUDENTS' ORAL COMMUNICATION PROFICIENCY. A PRELIMINARY STUDY ON THE USE OF ANCHOR WITH TOURISM ESP LEARNERS.....	435
YOLANDA JOY CALVO BENZIES KAREN JACOB	
CAPÍTULO 24. ANIMACIÓN A LA LECTURA EN EL EEES: BOOKTUBE COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA EN EL AULA DE FLE.....	460
ANA BELÉN SOTO	
CAPÍTULO 25. INTERCAMBIO LINGÜÍSTICO TÁNDEM: INGLÉS-ESPAÑOL. ESTRATEGIAS DE INTERNACIONALIZACIÓN DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO/ TANDEM LANGUAGE EXCHANGE: ENGLISH-SPANISH. INTERNATIONALIZATION STRATEGIES FOR UNIVERSITY STUDENTS .....	476
EVA PELAYO SAÑUDO	
CAPÍTULO 26. INTERCAMBIOS LINGÜÍSTICOS VIRTUALES COMO ESTRATEGIA DE MOTIVACIÓN EN EL AULA UNIVERSITARIA Y PRÁCTICA DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA E INTERCULTURAL.....	490
CINTA GALLEN TORRES* Y MYLÈNE TERRO*	
CAPÍTULO 27. DEVELOPING ACADEMIC LANGUAGE AND SKILLS AS A SUPPORT FOR CONTENT LEARNING IN HIGHER EDUCATION: A PROPOSAL OF AN OPEN EDUCATIONAL RESOURCE.....	507
MARTA MARTÍN-GILETE	
CAPÍTULO 28. FLIPPED CLASSROOM IN ESP TEACHING: A STRATEGY TO ENHANCE ORAL PERFORMANCE .....	524
MARIA ISABEL MANSILLA AMAYA MARIA BARRIO	
CAPÍTULO 29. USING SKETCH ENGINE TO ENHANCE THE LEARNING OF SPECIFIC VOCABULARY IN ENGLISH FOR ENGINEERING STUDENTS.....	540
MACARENA PALMA GUTIÉRREZ	

### SECCIÓN III

#### LA INNOVACIÓN DOCENTE EN LAS ÁREAS DE TRADUCCIÓN Y COMUNICACIÓN

CAPÍTULO 30. LA PERCEPCIÓN DE AUTOEFICACIA EN CLASE DE TRADUCCIÓN Y SUS POSIBILIDADES COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA .....	554
CRISTINA RODRÍGUEZ FANECA MARÍA DEL CARMEN MORENO PAZ	

CAPÍTULO 31. ASPECTOS PROFESIONALES Y DEONTOLÓGICOS EN CLASE DE TRADUCCIÓN: NEGOCIACIÓN DE UN CONTRATO DE CESIÓN DE DERECHOS EN EL SECTOR EDITORIAL.....	570
MARÍA DEL CARMEN MORENO PAZ CRISTINA RODRÍGUEZ FANECA	
CAPÍTULO 32. EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS (ABP) EN LA ASIGNATURA DE TRADUCCIÓN GENERAL DE LA B (INGLÉS): UNA PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE.....	592
ALBA MONTES SÁNCHEZ ANA MARÍA RUBIO JIMÉNEZ	
CAPÍTULO 33. PROPUESTAS DE INNOVACIÓN DOCENTE EN CLASES DE TRADUCCIÓN ESPECIALIZADA: CIENTÍFICO-TÉCNICA, JURÍDICA- JUDICIAL Y LITERARIA .....	609
FRANCISCO GODOY TENA	
CAPÍTULO 34. LA FASE DE DOCUMENTACIÓN EN EL AULA DE TRADUCCIÓN JURÍDICO-COMERCIAL: CONTRASTE ENTRE PERCEPCIÓN OBJETIVA Y SUBJETIVA.....	624
LETICIA MORENO PÉREZ BELÉN LÓPEZ ARROYO	
CAPÍTULO 35. CAT GRATUITAS PARA TEXTOS HÍBRIDOS MÉDICO-JURÍDICOS: CAFETRAN ESPRESSO EN EL AULA DE TRADUCCIÓN (ALEMÁN-FRANCÉS-ESPAÑOL).....	636
ALBA MONTES SÁNCHEZ FRANCISCO LUQUE JANODET	
CAPÍTULO 36. METODOLOGÍA DIDÁCTICA MULTIMODAL EN EL AULA DE TRADUCCIÓN CIENTÍFICO-TÉCNICA Y BIOSANITARIA ...	653
GISELLA POLICASTRO PONCE	
CAPÍTULO 37. EL LÉXICO ENOTURÍSTICO Y SU ADQUISICIÓN A PARTIR DE METODOLOGÍAS ACTIVAS EN EL AULA UNIVERSITARIA DE FLE .....	671
FRANCISCO LUQUE JANODET	
CAPÍTULO 38. LA POSEDICIÓN DE TEXTOS ENOTURÍSTICOS: UNA PROPUESTA DIRIGIDA A ESTUDIANTES DE TRADUCCIÓN (ESPAÑOL-FRANCÉS-ALEMÁN).....	687
FRANCISCO LUQUE JANODET ALBA MONTES SÁNCHEZ	
CAPÍTULO 39. IMPORTANCIA DEL INGLÉS EN LAS ASIGNATURAS RELACIONADAS CON LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN.....	705
Rocío GÓMEZ-CRISÓSTOMO	

CAPÍTULO 40. APRENDIZAJE ACTIVO DE LA TIPOGRAFÍA EN LOS GRADOS DE COMUNICACIÓN DE LA UNIVERSIDAD SAN PABLO-CEU.....	721
MARÍA TABUENCA BENGOA	
LAURA GONZÁLEZ-DÍEZ	

SECCIÓN IV  
INNOVACIÓN DOCENTE EN LAS ASIGNATURAS  
DE LENGUA ESPAÑOLA

CAPÍTULO 41. APRENDIZAJE BASADO EN JUEGOS Y LITERATURA: INVESTIGANDO AUTORES EN UN CLUEDO LITERARIO .....	744
GEMA GUEVARA RINCÓN	
CAPÍTULO 42. EL JUEGO: ESTRATEGIA CAUTIVADORA DEL SIGLO XXI PARA EL APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA EN LOS AÑOS INICIALES (1º).....	759
SANTIAGO CIFUENTES ARIAS	
CAPÍTULO 43. LA COMPRESIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS MEDIANTE EL USO DEL <i>STORYTELLING DIGITAL</i> EN LAS REDES SOCIALES: REVISIÓN SISTEMÁTICA .....	773
KATHERINE VALERIA SUÁREZ MÁRQUEZ	

SECCIÓN V  
INNOVACIÓN DOCENTE EN EL DERECHO

CAPÍTULO 44. CLASES EN LOS TIEMPOS DE YOUTUBERS: CÓMO LLEGAR AL ALUMNO Y USO DE HERRAMIENTAS COLABORATIVAS PARA FOMENTAR LA INTERACCIÓN Y TRABAJO EN EL AULA EN DERECHO. ....	792
ALBERTO HIDALGO CEREZO	
CAPÍTULO 45. EXPERIENCIA DOCENTE DE GAMIFICACIÓN EN LAS ENSEÑANZAS JURÍDICAS MEDIANTE EL RECURSO A “ESCAPE ROOMS” Y “BREAKOUTS” .....	808
FELISA MARÍA CORVO LÓPEZ	
CAPÍTULO 46. LA PROTECCIÓN DE DATOS PERSONALES EN EL ECOSISTEMA DIGITAL.....	825
MARCELA ADRIANA TAGUA	

CAPÍTULO 47. FORMACIÓN PERMANENTE Y TRANSFORMACIÓN DOCENTE EN DERECHOS HUMANOS .....	833
ÁNGELES SOLANES CORELLA	
CAPÍTULO 48. INNOVACIÓN DOCENTE EN DERECHOS HUMANOS ..	855
ANA COLOMER SEGURA	
CAPÍTULO 49. LA SIMULACIÓN DE JUICIOS EN DERECHO PROCESAL PENAL.....	870
SONIA CANO FERNÁNDEZ	
CAPÍTULO 50. TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN (TIC): APLICACIÓN EN LOS PROCESOS JUDICIALES.....	884
GERMAN MARTINEZ PRATS	
CAPÍTULO 51. EL APRENDIZAJE DEL DERECHO PROCESAL A TRAVÉS DEL CINE.....	897
SONIA CANO FERNÁNDEZ	
CAPÍTULO 52. LA ENSEÑANZA DEL DERECHO CIVIL A TRAVÉS DEL CINE Y LAS SERIES DE TV.....	911
FELISA MARÍA CORVO LÓPEZ	
CAPÍTULO 53. EL APRENDIZAJE DEL DERECHO CIVIL A TRAVÉS DEL PLANTEAMIENTO Y DISCUSIÓN DE CASOS PRÁCTICOS EN GRUPO .....	926
FELISA MARÍA CORVO LÓPEZ	
CAPÍTULO 54. CASOS INTERACTIVOS PARA SESIONES ASÍNCRONAS DE DERECHO MERCANTIL.....	941
MARÍA DEL PILAR GALEOTE MUÑOZ	
CAPÍTULO 55. BLENDLEDMER II: UNA EXPERIENCIA INNOVADORA DE <i>BLENDED LEARNING</i> EN DERECHO MERCANTIL A TRAVÉS DE LA REALIZACIÓN DE VÍDEOS.....	954
ISABEL FERNÁNDEZ TORRES	

# LA PERCEPCIÓN DE AUTOEFICACIA EN CLASE DE TRADUCCIÓN Y SUS POSIBILIDADES COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA

---

CRISTINA RODRÍGUEZ FANCA  
*Universidad de Córdoba*

MARÍA DEL CARMEN MORENO PAZ  
*Universidad Complutense de Madrid*

## 1. INTRODUCCIÓN

### 1.1. ACTITUDES HACIA EL APRENDIZAJE EN EL ÁMBITO DE LA TRADUCCIÓN

Las actitudes hacia el aprendizaje y el análisis del rol que poseen las emociones dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje ha sido estudiado de manera recurrente en varias áreas de conocimiento, y se ha corroborado su importancia, relevancia y actualidad como objeto de investigación en otras disciplinas en trabajos anteriores (Rodríguez-Faneca y Rodríguez-Tapia, 2021).

No obstante, los estudios en torno a esta problemática dentro del ámbito de la Traducción y la Interpretación (T&I) son todavía escasos. Entre las líneas de investigación que relacionan actitudes hacia el aprendizaje y emociones y traducción, podemos mencionar estudios como el de Bolaños-Medina e Isern González (2012), quienes se encargan de realizar un análisis de las actitudes de los estudiantes hacia las herramientas informáticas de traducción asistida por ordenador (TAO), presentando un análisis de los componentes actitudinales cognitivos, afectivos y conductuales hacia las herramientas de TAO de los estudiantes. En este estudio observaron que ciertas predisposiciones sesgadas de los estudiantes interferían negativamente en el rendimiento del aprendizaje.

Varios estudios posteriores han tratado una problemática similar en distintos contextos locales: Mahfouz (2018), Çetiner (2018) y Valero-Garcés y Yanping (2020).

Mahfouz (2018) se encarga de analizar las actitudes hacia las TAO de 114 estudiantes egipcios de distintas universidades, mientras que Çetiner (2018) cuenta con 129 estudiantes de segundo curso de la Universidad de Kirikkale (Turquía). Valero-Garcés y Yanping (2020) centran su atención en 60 estudiantes de la combinación chino-español del Máster en Comunicación Intercultural, Interpretación y Traducción en los Servicios Públicos de la Universidad de Alcalá.

Olalla-Soler y Vert Bolaños (2013) se acercan a esta problemática desde una perspectiva menos local, ya que indagan acerca de la valoración, por parte de 104 estudiantes de toda España, de los contenidos formativos en tecnologías de la traducción y de su eficacia en el uso de herramientas informáticas involucradas en el proceso de traducción.

Mansilla y González-Davies (2017), por su parte, reflexionan sobre el uso de diversas estrategias de aprendizaje socioafectivas en un curso virtual de traducción, de manera que se compense la falta de presencia física en el proceso de enseñanza-aprendizaje y sea posible influir de manera positiva tanto en el proceso como el producto de la traducción.

Más recientemente, Konstantinidi (2021) ha analizado los procesos motivacionales de 162 alumnos del Grado de Traducción e Interpretación desde la teoría motivacional de Weiner a través de 9 tareas evaluables. En este estudio se concluyó que existía una relación causal entre el grado de motivación y la emoción experimentada por el alumno en relación con la realización de ciertas tareas evaluables en clase (Konstantinidi, 2021, p. 58).

Córdova y Ramos (2021) analizan las estrategias que los estudiantes de traducción de una universidad peruana emplean para regular sus emociones. Este estudio concluyó que tres de los generadores de emociones más comunes eran la recepción de calificaciones menores a las esperadas, la falta de confianza en sus conocimientos y la relación con profesores y compañeros de clase.

Por supuesto, una de las líneas de investigación emergentes es la que nos ocupa, el estudio de la autoeficacia, donde existe todavía un gran vacío conceptual. Como indica Haro-Soler (2019), este concepto debe circunscribirse correctamente, ya que en ocasiones se ha equiparado al concepto de «autoconfianza», noción que sí goza de un largo recorrido investigador en el área de la traducción (Haro-Soler, 2019, p. 206). La autoeficacia, sin embargo, comenzó a ser estudiada hace apenas una década (Haro-Soler, 2019, p. 207).

A pesar de todo ello, actualmente se están desarrollando estudios con un diseño cuasi-experimental que permitirán profundizar en el impacto que ciertas prácticas docentes ejercen sobre dichas creencias (Haro-Soler, 2022).

## 1.2. LA NOCIÓN DE AUTOEFICACIA

La noción de autoeficacia, al igual que las investigaciones en torno a las actitudes hacia el aprendizaje, no ha sido todavía explotada de manera considerable en el área de conocimiento que nos ocupa. Por ello, en palabras de Haro-Soler (2022, p. 4), «son cada vez más los autores que subrayan la necesidad de seguir avanzando en la investigación de las creencias de autoeficacia».

Como se ha mencionado anteriormente, algunos de los estudios pioneros en el ámbito se publicaron hace ya una década. Una de las investigaciones de referencia la firma Albin (2012), una de las primeras autoras en acercarse a este concepto a través de una investigación sobre la comunidad profesional de los traductores de español en Polonia. Según esta autora, la autoevaluación de los traductores proporciona toda una gama de datos significativa sobre la dimensión social e individual de la profesión, que refleja a su vez las experiencias y la reflexión de los traductores, sus creencias y motivaciones, además de sus prácticas de negociación, autogestión y evaluación (Albin, 2012, p. 31).

Atkinson (2012), por su parte, realiza una investigación estadística con una muestra de 135 traductores profesionales en activo para determinar si el «éxito profesional» puede predecirse tomando como referencia elementos de corte psicológico como la autoeficacia.

La autoeficacia es definida por Bandura como aquellos: «[...] 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, *cit.* en Haro-Soler, 2022, p. 2-3).

Según esta autora (Haro-Soler, 2019, p. 207), la autoeficacia se compone tanto de las propias capacidades para llevar a cabo una actividad concreta como de la autopercepción que se posee de dichas capacidades. En este sentido, la propia autora diferencia la «autoeficacia» y las «creencias de autoeficacia», a las que nos referiremos posteriormente, en la exposición de resultados, como «autoeficacia percibida».

Consideramos que, en este sentido, la autoeficacia percibida por el alumno es un factor emocional más para tener en cuenta en el aprendizaje, ya que formará parte también de sus actitudes. Albin (2012, p. 5) también corrobora esta visión, afirmando que la autoeficacia «guarda una estrecha relación con la competencia, puesto que tiene el potencial de guiar las acciones tanto o más que las habilidades reales y repercute en el rendimiento». En este mismo sentido, Haro-Soler (2017, p. 55) apunta:

La autoeficacia repercute igualmente en los patrones de pensamiento y reacciones emocionales del individuo, de forma que quienes dudan de sus capacidades para llevar a cabo una tarea concreta tienden a pensar que esta es más complicada de lo que realmente es, lo cual provoca estrés y ansiedad.

## 2. OBJETIVOS

El objetivo del presente trabajo es la aplicación de la escala de creencias de autoeficacia traductora propuesta por Haro-Soler (2022) al contexto de una asignatura concreta (Traducción Científico-Técnica de la Lengua C, Francés), de manera que sea posible:

- Obtener datos relevantes en relación con las condiciones en las que se desarrollará la docencia.
- Conocer las divergencias entre la autoeficacia percibida para la Lengua B y la Lengua C del alumno.

- Conocer las divergencias entre la autoeficacia percibida para actividades asociadas a distintas subcompetencias traductoras.

### 3. METODOLOGÍA

La muestra objeto de estudio está conformada por 25 estudiantes matriculados en la asignatura mencionada y pertenecientes al Grado de Traducción e Interpretación y a los itinerarios conjuntos de Traducción e Interpretación y Estudios Ingleses, Traducción e Interpretación y Turismo y Traducción e Interpretación y Filología Hispánica. Por ello, la temporalización de la asignatura es distinta en cada uno de los casos dependiendo del grado o itinerario conjunto donde se encuentre inserta. En el caso que nos ocupa, todos los estudiantes cursaban inglés como Lengua B y francés como Lengua C. Un 84 % de los estudiantes que forman parte de la muestra son mujeres y un 16 % son hombres.

El instrumento de recogida de datos está basado en la escala de creencias de autoeficacia propuesta por Haro-Soler (2022). La escala original diseñada por esta autora consta de 25 preguntas donde se le proporciona al estudiante una escala Likert donde es posible contestar a cada pregunta según un valor del 1 al 4: totalmente en desacuerdo (1), en desacuerdo (2), de acuerdo (3) y totalmente de acuerdo (4).

Para aplicar la escala de autoeficacia de Haro-Soler (2022) tuvieron que realizarse algunas modificaciones al modelo planteado de manera inicial por la autora, si bien las posibilidades de respuesta (1-4) se mantuvieron. Principalmente, se extrapolaron a la Lengua C y/o se reformularon algunos de los ítems pertenecientes a la escala original, de manera que los distintos enunciados pudieran hacer referencia a ambas lenguas de trabajo del alumno (Lengua B y Lengua C); por ello, el total de preguntas que se formuló al alumnado es de 34.

En concreto, los ítems que se extrapolaron para hacer referencia a la Lengua C fueron los ítems 1, 3, 5, 7, 18, 19, 21 y 24. Los ítems 9 y 10 se reformularon levemente, mientras que se proporcionó una pregunta abierta opcional para el ítem 12.

A continuación, presentamos los ítems tras las modificaciones realizadas a la escala original (Haro-Soler, 2022):

- 1. Soy capaz de comprender sin problemas un texto especializado en mi lengua A.
- 2. Soy capaz de comprender sin problemas un texto especializado en mi lengua B.
- 3. Soy capaz de comprender sin problemas un texto especializado en mi lengua C.
- 4. Soy capaz de redactar un texto especializado en mi lengua A.
- 5. Soy capaz de redactar un texto especializado en mi lengua B.
- 6. Soy capaz de redactar un texto especializado en mi lengua C.
- 7. Me cuesta identificar problemas derivados de las diferencias culturales entre la cultura origen (la de tu LA) y la cultura meta (la de tu LB).
- 8. Me cuesta identificar problemas derivados de las diferencias culturales entre la cultura origen (la de tu LA) y la cultura meta (la de tu LC).
- 9. Soy capaz de utilizar fuentes de documentación especializadas para mi LA.
- 10. Soy capaz de utilizar fuentes de documentación especializadas para mi LB.
- 11. Soy capaz de utilizar fuentes de documentación especializadas para mi LC.
- 12. Me cuesta manejar aplicaciones ofimáticas (por ejemplo, Microsoft Office Word).
- 13. Soy capaz de manejar programas de traducción asistida por ordenador (por ejemplo, SDL Trados Studio, Omega T u otros).

- 14. Soy capaz de trabajar con otros participantes en el proceso traductor, como documentalistas, terminólogos o revisores.
- 15. Soy capaz de obtener información especializada mediante la consulta a expertos en otras áreas del saber.
- 16. Cuando trabajo en equipo me cuesta organizar y distribuir el trabajo entre mis compañeros.
- 17. Cuando trabajo en equipo soy capaz de encargarme de que todos mis compañeros realicen su trabajo de acuerdo con las fechas establecidas.
- 18. Soy capaz de negociar con el cliente fechas de entrega factibles.
- 19. Soy capaz de justificar mis decisiones de traducción ante el cliente.
- 20. Soy capaz de identificar los problemas que plantea la traducción de un texto en mi LB.
- 21. Soy capaz de identificar los problemas que plantea la traducción de un texto en mi LC.
- 22. Soy capaz de aplicar las estrategias adecuadas para resolver los problemas de traducción (en mi LB) en función del encargo.
- 23. Soy capaz de aplicar las estrategias adecuadas para resolver los problemas de traducción (en mi LC) en función del encargo.
- 24. Me cuesta organizarme y respetar las fechas de entrega establecidas para cada traducción.
- 25. Me cuesta identificar los errores de una traducción (en mi LB) cuando la reviso.
- 26. Me cuesta identificar los errores de una traducción (en mi LC) cuando la reviso.

- 27. Me cuesta evaluar la calidad de mis traducciones.
- 28. Soy capaz de decidir en cada momento del proceso traductor qué pasos debo dar para solucionar los problemas que surjan.
- 29. Soy capaz de traducir textos especializados desde mi lengua B hacia mi lengua A.
- 30. Soy capaz de traducir textos especializados desde mi lengua A hacia mi lengua B.
- 31. Soy capaz de traducir textos especializados desde mi lengua C hacia mi lengua A.
- 32. Soy capaz de traducir textos especializados desde mi lengua A hacia mi lengua C.
- 33. Soy capaz de distinguir fuentes de documentación fiables de aquellas que no lo son.
- 34. Me cuesta encontrar la terminología adecuada para mis traducciones.

Los resultados obtenidos se procesaron mediante un cálculo de promedios para realizar un análisis meramente descriptivo. No se realizaron inferencias estadísticas más complejas debido al reducido tamaño de la muestra. Los resultados obtenidos permiten, únicamente, estudiar de manera descriptiva el contexto curricular establecido en un principio como objetivo de la investigación, debido a que además no se desea extrapolar ninguna de las averiguaciones realizadas a otro grupo o asignatura. En palabras de Albin (2012, p. 31), sería legítimo no triangular los datos obtenidos en investigaciones de este tipo, ya que serían suficientemente informativos en cuanto a la autoeficacia y otros parámetros psicológicos como los niveles de competencia.

Como último apunte metodológico, hemos de mencionar que los ítems del cuestionario se asociaron con las distintas subcompetencias que forman parte de la competencia traductora (CT) en virtud de las habilidades a las que hacen referencia. Así, por ejemplo, el ítem 1 («Soy capaz de comprender sin problemas un texto especializado en mi lengua A») se

asoció a la subcompetencia bilingüe, el ítem 13 («Soy capaz de manejar programas de traducción asistida por ordenador [por ejemplo, SDL Trados Studio, Omega T u otros]») se asoció a la subcompetencia instrumental y el ítem 18 «Soy capaz de negociar con el cliente fechas de entrega factibles») se asoció a la subcompetencia de conocimientos de traducción.

Con esta asociación se ha obtenido, además, información relativa a las subcompetencias que sería necesario trabajar según la autoeficacia percibida por el alumnado que cursa la asignatura.

#### 4. RESULTADOS

Los resultados obtenidos muestran las divergencias existentes en cuanto a la percepción de autoeficacia entre las dos lenguas de trabajo del alumno: Lengua B (inglés) y Lengua C (francés).

En primer lugar, se muestra la comparación realizada entre los ítems 1, 2 y 3 («Soy capaz de comprender sin problemas un texto especializado en mi lengua A», «Soy capaz de comprender sin problemas un texto especializado en mi lengua B» y «Soy capaz de comprender sin problemas un texto especializado en mi lengua C») donde se interroga al alumno sobre su capacidad de comprensión de textos especializados. El resultado de la comparación de dichos ítems se muestra en la tabla 1.

Como puede observarse, los valores obtenidos muestran que la percepción acerca de su capacidad de comprensión difiere de manera bastante significativa entre lenguas, si bien esto ocurre de manera más acusada en el caso de la Lengua C.

**TABLA 1.** Comparación de los valores obtenidos para los ítems 1, 2 y 3.

Ítem	Confrontación 1	Valor
1	Soy capaz de comprender sin problemas un texto especializado en mi lengua A	3
2	Soy capaz de comprender sin problemas un texto especializado en mi lengua B	2,8
3	Soy capaz de comprender sin problemas un texto especializado en mi lengua C	2,2

Fuente: elaboración propia

Por otra parte, cuando se interroga al alumno en relación con los ítems 4, 5 y 6 («Soy capaz de redactar un texto especializado en mi lengua A»),

«Soy capaz de redactar un texto especializado en mi lengua B» y «Soy capaz de redactar un texto especializado en mi lengua C»), podemos observar cómo los valores obtenidos son inferiores a los obtenidos anteriormente. El resultado de la comparación de dichos ítems se muestra en la tabla 2.

La autoeficacia percibida para las dos lenguas de trabajo en cuanto a la producción escrita comienza a diferir más entre Lengua A y Lengua B, pero especialmente entre Lengua A y C.

**TABLA 2.** Comparación de los valores obtenidos para los ítems 4, 5 y 6

Ítem	Confrontación 2	Valor
4	Soy capaz de redactar un texto especializado en mi lengua A	3,2
5	Soy capaz de redactar un texto especializado en mi lengua B	2,6
6	Soy capaz de redactar un texto especializado en mi lengua C	1,9

Fuente: elaboración propia

Sin embargo, la comparación entre los ítems 7 y 8 («Me cuesta identificar problemas derivados de las diferencias culturales entre la cultura origen [la de tu LA] y la cultura meta [la de tu LB]») y «Me cuesta identificar problemas derivados de las diferencias culturales entre la cultura origen [la de tu LA] y la cultura meta [la de tu LC]») arroja un resultado más equitativo, ya que la autoeficacia percibida apenas difiere entre lenguas de trabajo. El resultado de la comparación de dichos ítems se muestra en la tabla 3.

Esto podría ser resultado de una autoeficacia alta de subcompetencia extralingüística que, probablemente, haga que la percepción no sea dependiente de ninguna lengua de trabajo.

**TABLA 3.** Comparación de los valores obtenidos para los ítems 7 y 8.

Ítem	Confrontación 3	Valor
7	Me cuesta identificar problemas derivados de las diferencias culturales entre la cultura origen (la de tu LA) y la cultura meta (la de tu LB)	2,1
8	Me cuesta identificar problemas derivados de las diferencias culturales entre la cultura origen (la de tu LA) y la cultura meta (la de tu LC)	2,2

Fuente: elaboración propia

En la siguiente comparación (expuesta en la tabla 4), se muestran los resultados obtenidos al confrontar tres ítems relativos a la utilización de fuentes documentales (ítems 9, 10 y 11: «Soy capaz de utilizar fuentes de documentación especializadas para mi LA», «Soy capaz de utilizar fuentes de documentación especializadas para mi LB», y «Soy capaz de utilizar fuentes de documentación especializadas para mi LC»).

En este caso, se observa cómo los valores obtenidos se encuentran en la parte superior de la escala Likert (valores superiores a 3). Asimismo, no existe una gran diferencia entre los valores arrojados por las encuestas.

**TABLA 4.** Comparación de los valores obtenidos para los ítems 9, 10 y 11.

Ítem	Confrontación 4	Valor
9	Soy capaz de utilizar fuentes de documentación especializadas para mi LA	3,4
10	Soy capaz de utilizar fuentes de documentación especializadas para mi LB	3,5
11	Soy capaz de utilizar fuentes de documentación especializadas para mi LC	3,1

Fuente: elaboración propia

En la comparación entre los ítems 29, 30, 31 y 32 sí se observan divergencias. Los ítems 29 y 31, ambos relativos a traducciones directas («Soy capaz de traducir textos especializados desde mi lengua B hacia mi lengua A» y «Soy capaz de traducir textos especializados desde mi lengua C hacia mi lengua A») muestran el mismo valor (3,2). Este valor se encuentra también en la parte superior de la escala Likert, por lo que la autoeficacia percibida por el alumno es alta.

Sin embargo, cuando comparamos los valores relativos a traducciones inversas (ítems 30 y 32, «Soy capaz de traducir textos especializados desde mi lengua A hacia mi lengua B» y «Soy capaz de traducir textos especializados desde mi lengua A hacia mi lengua C»), comprobamos que el alumno se siente visiblemente más inseguro traduciendo un texto entre su Lengua A y su Lengua C y percibe, por el contrario, que su autoeficacia es mayor abordando una traducción inversa hacia su Lengua B. El resultado de la comparación de dichos ítems se muestra en la tabla 5.

**TABLA 5.** Comparación de los valores obtenidos para los ítems 29, 30, 31 y 32.

Ítem	Confrontación 5	Valor
29	Soy capaz de traducir textos especializados desde mi lengua B hacia mi lengua A	3,2
30	Soy capaz de traducir textos especializados desde mi lengua A hacia mi lengua B	2,6
31	Soy capaz de traducir textos especializados desde mi lengua C hacia mi lengua A	3,2
32	Soy capaz de traducir textos especializados desde mi lengua A hacia mi lengua C	2,2

Fuente: elaboración propia

Además, y debido a que los ítems se encontraban asociados a distintas subcompetencias traductoras, se ha obtenido información relativa a las subcompetencias que es necesario trabajar de manera prioritaria junto con las competencias específicas de la asignatura.

Se han observado valores que indican una autoeficacia percibida baja, sobre todo, en ítems relacionados con la subcompetencia de conocimientos sobre la traducción; es decir, aquella referida a estándares y actitudes en contextos profesionales del alumnado. Se trata de los ítems 16 (valor obtenido = 2,8), 17 (valor obtenido = 1,9) y 23 (valor obtenido = 3). Los ítems mencionados rezan lo siguiente:

- 16. Cuando trabajo en equipo me cuesta organizar y distribuir el trabajo entre mis compañeros.
- 17. Cuando trabajo en equipo soy capaz de encargarme de que todos mis compañeros realicen su trabajo de acuerdo con las fechas establecidas
- 24. Me cuesta organizarme y respetar las fechas de entrega establecidas para cada traducción.

Existen otras competencias que, por el contrario, no existe necesidad de perfeccionar de manera prioritaria o, al menos, otras competencias a las que no es necesario otorgar un papel central dentro de la formación, puesto que el alumnado ha manifestado que percibe una autoeficacia alta. Se trata de aquellos ítems asociados a la subcompetencia instrumental, como los ítems 12 (valor obtenido = 1,6) y 13 (valor obtenido = 3). Los ítems mencionados rezan lo siguiente:

- 12. Me cuesta manejar aplicaciones ofimáticas (por ejemplo, Microsoft Office Word).
- 13. Soy capaz de manejar programas de traducción asistida por ordenador (por ejemplo, SDL Trados Studio, Omega T u otros).

## 5. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos conforman el sustrato necesario para reflexionar acerca de las distintas posibilidades que ofrece el estudio de la autoeficacia dentro de un contexto curricular concreto. No en vano, Rodríguez-Faneca y Rodríguez-Tapia (2021, p. 521) sostienen que:

La investigación acerca de las actitudes hacia el aprendizaje de una determinada materia se erige hoy en día como un instrumento de análisis escalable que permite propiciar mejoras en el enfoque didáctico de un modo preciso y ajustado a las particularidades de la enseñanza.

En esta investigación se ha indagado acerca de la percepción de la autoeficacia en el contexto de una asignatura concreta (Traducción Científico-Técnica de la Lengua C, Francés), donde se presenta una doble problemática: por un lado, las dificultades derivadas del trabajo con una Lengua C y, por otro, las derivadas de la temática que se aborda en la asignatura en cuestión, de carácter especializado.

En un primer momento, se ha planteado la relevancia del estudio de la autoeficacia percibida para la Lengua C del alumnado debido a la idiosincrasia de este tipo de asignaturas dentro de los planes de estudio del Grado de Traducción e Interpretación. Normalmente, el alumnado cursa un menor número de créditos y se le ofrecen menores posibilidades de especialización (Rodríguez-Faneca, 2019), con lo que su nivel de formación en esta lengua es *menor* en términos puramente cuantitativos.

El estudio de la autoeficacia desde una doble perspectiva también posee relevancia al terminar la formación, ya que normalmente la combinación lingüística en la que un traductor desempeña su labor profesional es doble, sobre todo en las primeras etapas de su vida laboral. Por ello, de cara a una posible búsqueda de clientes en un primer momento, el

egresado será más proclive a sumergirse en un mercado donde predomine la lengua cuyo nivel perciba superior.

## 6. CONCLUSIONES

En este trabajo se ha planteado la importancia de conocer la percepción de la autoeficacia traductora de un grupo de alumnos que se encuentran cursando una asignatura concreta, de manera que el docente pueda conocer en profundidad el entorno en el que se desarrolla la enseñanza. Por ello, en el presente trabajo se plantea la aplicación de la escala de creencias de autoeficacia traductora propuesta por Haro-Soler (2022) con algunas modificaciones para poder dar cuenta de las divergencias entre la percepción de la autoeficacia de las lenguas C y B.

Los resultados obtenidos permiten afirmar que el estudio de la autoeficacia dentro de un contexto curricular concreto (un grupo de alumnos) ofrece distintas posibilidades:

- Por un lado, permiten ajustar la programación didáctica y proponer actividades cercanas a las particularidades del alumnado.
- Permiten conocer qué subcompetencias deben trabajarse en el aula y cuáles necesitan menos perfeccionamiento.

Así, en el contexto curricular en el que se encuentra inserta esta investigación, se ha constatado la necesidad de abordar prioritariamente aquellas competencias relacionadas de manera más directa con la comprensión y producción (asociadas ambas a la subcompetencia bilingüe), ya que la autoeficacia percibida por el alumnado en relación con estas actividades es baja.

En este sentido, la autoeficacia percibida para aquellas actividades relacionadas con la subcompetencia instrumental (como atestiguan los resultados obtenidos para los ítems 9, 10 y 11) puede servir como apoyo en el proceso de enseñanza aprendizaje; sería posible, por ejemplo, relacionar estas actividades con aquellas actividades donde se percibe una menor autoeficacia.

Así, las búsquedas documentales o el uso de herramientas TAO podrían estar presentes como actividad secundaria en aquellas tareas que puedan suponer un reto para el alumno en términos de autoeficacia. Esto podría extrapolarse, asimismo, a la subcompetencia extralingüística. No en vano, Albin (2012, p. 32) considera que la importancia de la autoeficacia y otros factores afectivos radica en que la percepción del éxito, aun siendo subjetiva y orientada al futuro, influye en la eficacia real y en el rendimiento del alumno. De este modo, y siempre dentro de un contexto docente concreto, podrían plantearse actividades que impulsasen la autoeficacia del alumnado y, con ello, el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Entre las futuras líneas de investigación asociadas a este estudio, podemos plantear la posibilidad de estudiar las correlaciones o divergencias que podrían existir en cuanto a distintas combinaciones de lenguas B y lenguas C.

## 8. REFERENCIAS

- Albin, J. (2012). Competencia y autoeficacia: estudio de los factores afectivos en el traductor. *Hikma*, 11(1), 9-33.
- Atkinson, D. (2012). *Freelance Translator Success and Psychological Skill: A Study of Translator Competence with Perspectives from Work Psychology* (Tesis doctoral, Universidad de Auckland).
- Bolaños-Medina, A. y Isern González, J. (2012). Análisis de las actitudes de los estudiantes hacia las herramientas informáticas de traducción asistida. *Sendebarr*, 23, 275-300.
- Çetiner, C. (2018). Analyzing the Attitudes of Translation Students towards CAT (Computer-Aided Translation) Tools. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(1), 153-161.
- Córdova, R. A. F. y Ramos, D. L. W. (2021). Perdidos en las emociones y la traducción: regulación de emociones en estudiantes de traducción. *Hermeneus: Revista de la Facultad de Traducción e Interpretación de Soria*, 23, 187-223.
- Haro-Soler, M. M. (2017). ¿Cómo desarrollar la autoeficacia del estudiantado? Presentación y evaluación de una experiencia formativa en el aula de traducción. *Revista Digital de Docencia Universitaria*, 11(2), 50-74.

- Haro-Soler, M. M. (2019). Autoconfianza versus autoeficacia del traductor: propuesta terminológica y estado de la cuestión. *Cadernos de Tradução*, 39, 204-226.
- Haro-Soler, M. M. (2022). Propuesta de escala de creencias de autoeficacia del traductor: versión en español y en inglés. *Tonos digital: Revista de estudios filológicos*, (42), 22.
- Konstantinidi, K. (2021). Procesos motivacionales y emocionales en los alumnos de Traducción e Interpretación. En S. Sevilla-Vallejo (Ed.), *Teaching and learning in the 21st Century: Towards a Convergence between Technology and Pedagogy*. (pp. 50-60). Adaya Press.
- Mahfouz, I. (2018). Attitudes to CAT Tools: Application on Egyptian Translation Students and Professionals. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 4, 69-83.
- Mansilla, D. y González-Davies, M. (2017). The use of socioaffective strategies in an online translation class. A didactic proposal. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(2), 251-273.
- Olalla-Soler, C. y Vert Bolaños, O. (2013). Traducció i tecnologia: ús i percepció de les tecnologies de la traducció. El punt de vista dels estudiants. *Tradumàtica: traducció i tecnologies de la informació i la comunicació*, 11, 338-356.
- Rodríguez-Faneca, C. (2019). El itinerario formativo del traductor y sus implicaciones didácticas: el caso del italiano como Lengua C dentro del Grado de Traducción e Interpretación en España. *Skopos, Revista Internacional de Traducción e Interpretación*, 10, 203-226.
- Rodríguez-Faneca, C. y Rodríguez-Tapia, S. (2021). Valoración del alumnado sobre la utilidad de las materias relacionadas con la Lingüística en el primer curso del grado de Traducción e Interpretación. *Sincronía*, 80, 520-549.
- Valero-Garcés, C. y Yanping, T. A. N. (2020). Análisis de las actitudes de estudiantes de traducción hacia las herramientas TAO. El punto de vista de los estudiantes de chino-español. *CLINA Revista Interdisciplinaria de Traducción Interpretación y Comunicación Intercultural*, 6(1), 69-88.