

opción

Revista de Antropología, Ciencias de la Comunicación y de la Información, Filosofía,
Lingüística y Semiótica, Problemas del Desarrollo, la Ciencia y la Tecnología

Año 35, agosto 2019 N°

89-2

Revista de Ciencias Humanas y Sociales

ISSN 1012-1537/ ISSNe: 2477-9385

Depósito Legal pp 198402ZU45



Universidad del Zulia
Facultad Experimental de Ciencias
Departamento de Ciencias Humanas
Maracaibo - Venezuela

Autoeficacia del estudiantado en la formación en traducción jurídica: Un estudio exploratorio

María del Mar Haro-Soler

Universidad de Granada, Granada, España

mmarharosoler@ugr.es

Resumen

Se presenta un estudio empírico-descriptivo de carácter exploratorio desarrollado con el objetivo general de identificar recursos didácticos que puedan repercutir positivamente en la autoeficacia del estudiantado durante su formación en traducción jurídica. Se recurrió a la técnica cualitativa del grupo de discusión para conocer y analizar la percepción del estudiantado sobre este aspecto. Entre los recursos identificados se encuentran la realización de una introducción teórica al comienzo de cada tema, la incorporación de la noción de género textual a la formación en traducción jurídica, el trabajo colaborativo, la revisión de traducciones de compañeros o las presentaciones a cargo del estudiantado.

Palabras clave: Formación de traductores, traducción jurídica, autoeficacia, grupos de discusión.

Student self-efficacy in legal translation training: An exploratory study

Abstract

This article presents an exploratory empirical-descriptive study with the following general objective: to identify didactic resources that may positively influence translation students' self-efficacy during their education as legal translators. The qualitative technique of the focus group was implemented to discover and analyse the students' perception of this topic. Among the resources identified are a theoretical introduction to each subject area, the incorporation of the notion of textual genre to legal translator education, collaborative learning, revising peers' translations, and presentations by the students.

Keywords: Translator education, legal translation, self-efficacy, focus groups.

1. INTRODUCCIÓN

Son varios los autores que reconocen que las competencias relacionadas con la psicología del traductor han permanecido relegadas a un segundo plano en la formación de traductores, lo cual puede deberse a la complejidad que implica plasmar en objetivos didácticos este tipo de competencias, si bien subrayan la relevancia y necesidad de incorporarlas a la formación de traductores de forma explícita y estructurada (PRESAS, 1998: 134; WAY, 2009: 133; ATKINSON y CREZEE, 2014; HARO-SOLER, 2017b).

Según el modelo de competencia psicológica del traductor propuesto por ATKINSON (2014), entre dichas competencias se encuentra la autoeficacia. Se trata de un concepto relativamente reciente en los estudios de traducción introducido por BANDURA (1977) en el campo de la psicología para hacer referencia a “la confianza que tiene una persona de que posee la capacidad para hacer las actividades que trata de hacer” (BLANCO *et al.*, 2011: 3). Los efectos que la autoeficacia puede traer consigo contrastan con la ya mencionada escasa atención que esta y otras competencias psicológicas han recibido en la formación en traducción. Según la Teoría Social Cognitiva (BANDURA 1987, 1997), la autoeficacia puede repercutir en el proceso de toma de decisiones, en la motivación, en el esfuerzo y la persistencia que se dedican en el desempeño de la tarea, así como en el control de estados emocionales que, como la ansiedad, dificultarían la resolución de problemas. Además, diversos

estudios desarrollados en el campo de la traducción parecen indicar que la autoeficacia correlaciona positivamente con variables relacionadas con el éxito profesional (como los ingresos percibidos) (ATKINSON, 2014) o con la tolerancia a la ambigüedad (BOLAÑOS-MEDINA, 2014, 2015). Asimismo, desde la perspectiva del estudiantado, la autoeficacia permite la aplicación de estrategias de traducción que implican cierto riesgo (como la omisión justificada), se relaciona con el grado de satisfacción con la traducción elaborada y resulta indispensable para justificar las decisiones adoptadas (HARO-SOLER, 2018).

El vacío identificado en torno a la incorporación de la autoeficacia a la formación de traductores y la necesidad de comenzar a cubrir este vacío se hace aún más patente en la formación en traducción jurídica, donde las creencias implícitas de que solo los expertos en derecho pueden traducir textos de este ámbito (VALDERREY, 2003: 161-166, 2011: 91-92; WAY, 2012: 42) y las peculiaridades de esta especialidad, como la complejidad conceptual consecuencia de las diferencias entre sistemas jurídicos (BORJA, 2002: par. 5; LE PODER, 2010: 183) y el obscurantismo del lenguaje jurídico (MONZÓ, 2003: 21), llevan a los estudiantes a sentirse “abrumados” (BORJA, 2002: 12) e incluso “aterrados” (LE PODER, 2010: 183) al enfrentarse por primera vez a textos jurídicos.

La falta de autoeficacia es un denominador común en la formación en traducción jurídica: VALDERREY (2003: 161, 2011:

85) y LE PODER (2010: 177) se refieren al “temor” y a la falta de confianza del estudiantado, BORJA (2002: par. 8) y MONZÓ (2003, 2005, 2011) hacen mención a la “inseguridad” de este colectivo, que provoca “miedo y rechazo hacia la asignatura”, y WAY (2009: 141, 2016a: 149) expone que no solo el estudiantado, sino también los traductores profesionales suelen carecer de confianza en su competencia para traducir textos jurídicos. Tanto es así que VALDERREY (2011: 85) subraya la necesidad de incorporar técnicas didácticas para “favorecer un acercamiento menos traumático en el aula”. Según BORJA (1996: 201), dichas técnicas deben ser distintas a las aplicadas en el caso de la traducción general por las peculiaridades de la traducción jurídica.

Con el fin de hacer frente a esta situación se han propuesto planteamientos didácticos generales y actuaciones específicas que se describirán en apartados posteriores. Sin embargo, son escasos los estudios en los que se mide el impacto de dichas prácticas en la autoeficacia del estudiantado, ya sea desde un punto de vista cualitativo o cuantitativo. En este artículo se presenta un estudio empírico-descriptivo de corte exploratorio y cualitativo desarrollado con el objetivo de conocer y analizar la percepción del otro colectivo implicado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el estudiantado, sobre a) su autoeficacia al comenzar y finalizar su formación en traducción jurídica, b) las peculiaridades de la traducción jurídica que influyen en su autoeficacia, y c) los recursos didácticos que durante su formación en traducción jurídica han repercutido positivamente en su

autoeficacia para traducir textos de este ámbito. Tras profundizar en el concepto de autoeficacia en el marco de la Teoría Social Cognitiva (BANDURA, 1987, 1997) (apartado 2), expondremos estudios previos que tienen por objeto la autoeficacia del estudiantado en la formación en traducción jurídica, prestando especial atención a aquellos que proponen recursos didácticos para favorecer su desarrollo (apartado 3). En el apartado 4, se presentarán la metodología seguida y los resultados obtenidos, que se recogieron mediante la celebración de tres grupos de discusión organizados en la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada en los cursos académicos 2014/2015, 2015/2016 y 2016/2017. Los recursos didácticos identificados por el estudiantado se analizarán a la luz de la literatura revisada con el fin de comenzar a avistar posibles modos de incorporar el desarrollo de la autoeficacia a la formación en traducción jurídica y superar la situación descrita. La investigación que nos ocupa puede clasificarse, por tanto, como investigación-acción, dado que se inicia como consecuencia de una situación particular identificada en el aula de traducción (falta de autoeficacia del estudiantado) y persigue encontrar posibles soluciones para la situación en cuestión (Nunan, 1992/2013: 16).

2. EL CONCEPTO DE AUTOEFICACIA

Fue BANDURA (1977) quien introdujo el concepto de autoeficacia en el campo de la psicología para hacer referencia a

“*[the] belief in one’s capability to execute required actions and produce outcomes for a defined task*” (WOOD *et al.*, 2000: 431). Nos encontramos, por tanto, ante una *autopercepción* sobre las propias *capacidades* para llevar a cabo una *tarea específica*. Si combinamos estos tres rasgos definitorios y los aplicamos a los estudios de traducción, la autoeficacia del traductor puede definirse como la confianza que un traductor o estudiante de traducción posee en su capacidad para traducir (HARO-SOLER, 2017b, 2018).

De acuerdo con la Teoría Social Cognitiva (BANDURA, 1987, 1997), la autoeficacia puede traer consigo los efectos ya descritos en el apartado introductorio y se genera a partir de cuatro fuentes de información: la experiencia directa, el aprendizaje vicario, la persuasión verbal, y estados fisiológicos y emocionales. La experiencia directa constituye la principal fuente de la autoeficacia. En general, los logros de ejecución favorecen la autoeficacia, mientras que los fracasos pueden disminuirla (BANDURA, 1997: 80). El aprendizaje vicario, o la experiencia de individuos que se perciben como modelos, implica que los logros del modelo se interpretan como logros de ejecución propios y pueden repercutir positivamente en la autoeficacia (BANDURA, 1997: 86-87). En cuanto a la persuasión verbal, o “lo que los otros nos dicen acerca de nuestro desempeño” (PRIETO, 2007: 85), la confianza de terceros en nuestras capacidades para desempeñar una tarea concreta puede llevarnos a confiar en dichas capacidades (BANDURA, 1997: 101). Es la fuente de la autoeficacia más utilizada por el profesorado (TORRE, 2007: 65), si

bien debe siempre versar sobre las capacidades reales del estudiante (BANDURA, 1997: 101). Por último, la aparición de estados fisiológicos como el cansancio o emocionales como la ansiedad durante el desempeño de la tarea se interpreta como un signo de incapacidad y repercute negativamente en la autoeficacia (BANDURA, 1997: 106). El hecho de que la autoeficacia se genere a partir de información procedente del entorno (como la persuasión verbal o el aprendizaje vicario) implica que puede ser modificada mediante la intervención del profesorado (SCHUNK y DIBENEDETTO, 2009/2016: 35). En el apartado siguiente se presentarán las técnicas didácticas que diversos autores han propuesto para desarrollar la autoeficacia del estudiantado en la formación en traducción jurídica.

3. LA AUTOEFICACIA EN LA FORMACIÓN EN TRADUCCIÓN JURÍDICA¹

La carencia de conocimientos temáticos sobre derecho es una de las principales razones que de acuerdo con varios autores (BORJA, 2002; MONZÓ, 2003: 22; VALDERREY, 2003, 2011; WAY, 2012:

¹ Antes de continuar conviene especificar que en los estudios que se citan en este apartado no se emplea el término *autoeficacia*, relativamente reciente en los estudios de traducción. En su lugar se utilizan términos como *inseguridad* (Borja, 2002; Monzó, 2003, 2005, 2011), *[students'] confidence in their abilities* (Le Poder, 2010), *confianza* (Way, 2008), *autoconfianza (del traductor jurídico)* (Valderrey, 2003, 2011; Prieto, 2011, 2014), *confidence in their translator competence* (Way, 2009), *confidence when approaching the translation task* (Way, 2012) o *confidence when translating legal texts* (Way, 2016b), todos ellos referidos específicamente a la actividad del traductor (jurídico), por lo que consideramos que corresponden con el concepto de autoeficacia.

44, 2016b: 1020) parecen llevar al estudiantado a dudar de sus capacidades para traducir textos jurídicos. Esta carencia dificulta la comprensión del texto original, incluso cuando está escrito en la lengua A del estudiantado (BORJA, 2002; MONZÓ, 2003: 21; WAY, 2012: 42), dificultad que se ve acentuada por la complejidad propia del lenguaje jurídico (MONZÓ, 2003: 21; GARRIDO y MARTORELL, 2006: 609; WAY, 2016b: 1009). La escasez de conocimientos sobre derecho del estudiantado se relaciona con su reducida experiencia vital (BORJA, 2002, 2007; GARRIDO y MARTORELL, 2006: 610; WAY, 2016b: 1020), así como con su aislamiento con respecto a la comunidad de expertos en derecho (GARCÍA-IZQUIERDO y MONTALT, 2002; BORJA, 2005) y con la escasa oferta de asignaturas sobre este ámbito que estén realmente adaptadas a las necesidades de los estudiantes de traducción (VALDERREY, 2003: 154-156; BARCELÓ y DELGADO, 2017).

Para favorecer la adquisición de conocimientos temáticos por parte de los estudiantes es frecuente ofrecerles abundante información que deben asimilar en un periodo de tiempo muy breve, lo cual provoca una sensación de frustración que puede bloquear el proceso de aprendizaje (BORJA, 2002, 2005). BORJA (1999) reconoce que nos encontramos ante un reto difícil, pero no imposible, que puede lograrse estableciendo objetivos realistas y teniendo claro que el conocimiento sobre derecho que necesitan los estudiantes de traducción ha de ser un conocimiento operativo y pasivo que permita comprender, traducir y comparar sistemas jurídicos (BORJA, 1999; VALDERREY, 2003:

157, 2011: 86-88). Para lograrlo, VALDERREY (2003, 2011) aboga por introducir en la formación en traducción jurídica una práctica de enseñanza reflexiva que favorezca el aprendizaje significativo mediante una aproximación macrocomparada al derecho, idea que también comparten SORIANO (2016) y BARCELÓ y DELGADO (2017). En este sentido, cabe citar los trabajos de WAY (2012) y HARO-SOLER (2017a), que proponen un enfoque de enseñanza-aprendizaje de la traducción jurídica basado en el derecho comparado y el análisis crítico del discurso.

PRIETO (2014), que subraya igualmente la relevancia del papel del derecho comparado en traducción jurídica, aboga por el desarrollo de programas de formación interdisciplinarios que integren asignaturas de derecho (PRIETO, 2011). De forma más específica, BORJA (1999) y JORDÀ (2015) proponen utilizar en el aula de traducción materiales audiovisuales sobre temas jurídicos e incluir como parte de la evaluación un trabajo de investigación individual, mientras que MONZÓ (2005) solicita a sus estudiantes la elaboración de un dossier de prensa sobre una rama del derecho en particular. Por su parte, GARCÍA-IZQUIERDO y MONTALT (2002: 140-141) proponen incorporar a la formación en traducción jurídica la socialización con expertos en derecho, que puede conseguirse mediante iniciativas de colaboración interdisciplinar como la desarrollada por WAY (2016a).

Se han propuesto también diversos planteamientos didácticos basados en la noción de género textual para paliar la falta de

conocimientos temáticos del estudiantado (BORJA, 2005; MONTALT *et al.*, 2008). Además, la aplicación del concepto de género a la formación en traducción jurídica puede favorecer el dominio del lenguaje jurídico, ya sea en la lengua A o B del estudiantado (BORJA, 2007; GARCÍA-IZQUIERDO, 2005, 2011, entre otros), lo que acabaría con una de las causas de su escasa autoeficacia (MONZÓ, 2003: 21). De igual modo, la exposición a géneros textuales repercute positivamente en la confianza del estudiantado para enfrentarse a textos jurídicos en la propuesta didáctica que presenta MONZÓ (2003, 2005, 2011), donde el análisis de traducciones de distintos géneros realizadas por profesionales incrementa la seguridad de los estudiantes en la toma de decisiones. La progresión de géneros textuales con los que el estudiantado está más familiarizado (como los relacionados con el derecho de familia) hasta géneros más especializados y alejados de su experiencia es otro de los recursos didácticos que proponen GARCÍA-IZQUIERDO y MONTALT (2002) o LE PODER (2010) para favorecer la autoeficacia.

Dejando a un lado la noción de género textual, VALDERREY (2003, 2011) considera necesario acabar con la creencia implícita de que solo los expertos en derecho pueden traducir textos de este ámbito, que repercute negativamente en la autoeficacia del estudiantado. Para ello, sugiere no solo desarrollar su competencia temática, sino también ayudarles a desaprender dichas creencias mediante la reflexión en torno a ellas. Asimismo, propone recurrir al *feedback* constructivo para reconocer las soluciones adecuadas (logros de ejecución, BANDURA,

1987, 1997) y proporcionar información acerca de las causas de los errores cometidos. Ello repercutiría positivamente en el rendimiento posterior, que acabaría con la creencia señalada. Asimismo, los nuevos logros de ejecución incrementarían la autoeficacia (BANDURA, 1987, 1997). Por su parte, WAY (2008) sugiere dar a conocer a los estudiantes la experiencia de traductores que se dedican a la traducción jurídica para acabar con la creencia implícita mencionada. Esta práctica constituye la materialización del aprendizaje vicario (BANDURA, 1987, 1997), en tanto que los estudiantes percibirían a los profesionales como modelos y podrían interpretar los logros de estos como posibles logros futuros propios, lo que incrementaría su autoeficacia.

La toma de consciencia de las capacidades que se poseen es otra de las prácticas docentes que sugieren WAY (2008) y ATKINSON (2014: 8) para que el estudiantado ajuste su autoeficacia según sus capacidades reales. WAY (2008) aplica esta práctica en sus clases de traducción jurídica mediante la llamada Ficha de Talón de Aquiles. Esta ficha permite reflexionar sobre la propia competencia, además de compararla con la competencia de profesionales, desarrollando así la consciencia que KIRALY (2000/2014) considera necesaria para potenciar la autonomía de los estudiantes como aprendices. De forma similar, WAY (2009) recurre la Ficha de Gestión de Proyectos, donde cada estudiante lleva un registro de las dificultades encontradas, las soluciones adoptadas y el tiempo empleado en el desempeño de cada proyecto de traducción. La disminución del tiempo empleado

conforme avanza la asignatura permite al estudiantado tomar consciencia de la evolución de su rendimiento (logros de ejecución, BANDURA, 1987, 1997), lo cual favorece su autoeficacia.

De acuerdo con YANG *et al.* (2016), que analizaron cualitativa y cuantitativamente los efectos que el trabajo en equipo en línea tiene sobre la autoeficacia del estudiantado en asignaturas de traducción especializada, esta metodología de enseñanza-aprendizaje parece favorecer la autoeficacia. El aprendizaje colaborativo en entornos virtuales forma parte también de la estrategia de mejora docente que BORJA (2002) propone para hacer frente a la inseguridad que asalta al estudiantado en asignaturas de traducción jurídica. Por su parte, WAY (2009) recurre al aprendizaje colaborativo basado en roles (gestor de proyectos, documentalista, terminólogo, traductor, revisor y editor) con el fin de que los estudiantes tomen consciencia de sus capacidades reales para cada uno de estos roles, identifiquen y desarrollen aquellas que deben mejorar y confíen en ellas.

BORJA (2002) incorpora como parte de su estrategia docente las presentaciones en clase por parte del estudiantado, recurso didáctico al que también recurre WAY (2008: 98), en tanto que ofrecen un espacio para justificar las decisiones adoptadas y en el que por medio del *feedback* constructivo pueden señalarse las estrategias que se han aplicado satisfactoriamente (logros de ejecución), reflexionar acerca de las causas de los aciertos y errores cometidos y favorecer así la confianza del estudiantado en la toma de decisiones.

Esta autora (2009) considera, además, que la revisión de traducciones en niveles avanzados de la formación en traducción jurídica puede contribuir al desarrollo de la autoeficacia del estudiantado, especialmente cuando traducen hacia una lengua extranjera. Parece lógico pensar que esta práctica podría constituir un modo de solventar la falta de confianza que suele asaltar a los traductores a la hora de juzgar lo acertado de sus decisiones cuando traducen a una lengua distinta de la materna, identificada en los estudios realizados por LORENZO (1999, 2002) y HARO-SOLER (2017b), entre otros. Años más tarde, WAY (2016b) propone un marco para guiar el proceso de toma de decisiones en la formación en traducción jurídica que permite al alumnado interiorizar gradualmente estrategias de resolución de problemas que llegan a aplicar finalmente de forma automática, lo que facilita el ejercicio de la traducción e incrementa la confianza del estudiantado en sus capacidades como traductores.

4. ESTUDIO EMPÍRICO-DESCRIPTIVO

Son escasos los estudios que analizan el impacto que los recursos didácticos descritos en el apartado anterior tienen en la autoeficacia del estudiantado, ya sea desde un punto de vista cualitativo o cuantitativo. Ante esta situación y con el objetivo general de arrojar luz sobre posibles modos de incorporar la autoeficacia de forma estructurada a la formación en traducción jurídica, se llevó a cabo el estudio empírico-descriptivo de carácter exploratorio y

cualitativo que aquí se presenta. Dicho estudio persigue los siguientes objetivos específicos: conocer la percepción del estudiantado a) sobre su autoeficacia al comenzar y finalizar su formación en traducción jurídica, b) sobre las peculiaridades de la traducción jurídica que influyen en su autoeficacia, y c) sobre los recursos didácticos que a lo largo de su formación en traducción jurídica han repercutido positivamente en su autoeficacia.

4.1. Metodología

Para satisfacer los objetivos establecidos se recurrió a la técnica cualitativa del grupo de discusión, que resulta especialmente útil para conocer la opinión de los participantes y obtener información rica y profunda sobre el fenómeno estudiado (SUÁREZ, 2005: 25, 36). Siguiendo las prescripciones metodológicas que señalan autores como KRUEGER y CASEY (2015), MAYORGA y TÓJAR (2004) o SUÁREZ (2005), entre otros, se organizaron tres grupos de discusión en la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada, que se celebraron justo antes del periodo de exámenes finales en tres cursos consecutivos: 2014/2015, 2015/2016 y 2016/2017. Debemos subrayar que el objetivo de la técnica del grupo de discusión y, por tanto, del estudio que aquí se presenta no es generalizar los resultados obtenidos, sino explorar una situación concreta (la autoeficacia del estudiantado de traducción jurídica y los recursos didácticos que pueden favorecerla), en la que poder profundizar

posteriormente mediante técnicas complementarias (MAYORGA y TÓJAR, 2004). De hecho, los resultados de este estudio se han tomado como base en una investigación posterior para diseñar un programa de desarrollo de la autoeficacia del estudiantado de traducción, cuya eficacia está siendo estudiada.

Un total de 16 estudiantes participaron en los grupos de discusión organizados (cinco en el curso 2014/2015, dos en 2015/2016 y nueve en 2016/2017). Todos los participantes tenían como lengua A español y como primera lengua extranjera inglés y se encontraban matriculados en la asignatura Traducción en Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas (español-inglés) del Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada. Se trata de una asignatura optativa en la que los estudiantes alcanzan el mayor nivel de especialización en traducción jurídica que se ofrece durante la titulación citada y en la que debían traducir hacia su primera lengua extranjera. De este modo, podrían ofrecer una visión holística sobre su formación en traducción jurídica y arrojar información sobre los recursos didácticos que, a pesar del alto grado de especialización y la falta de confianza que puede traer consigo traducir hacia una lengua extranjera (KIRALY, 1995; LORENZO, 1999, 2002; HARO-SOLER, 2018), habían favorecido su autoeficacia para traducir textos jurídicos. La captación de participantes se llevó a cabo en una de las clases de la asignatura, a la que acudió la autora previa autorización del profesorado responsable en los tres cursos académicos en los que se desarrolló el presente estudio y donde los participantes se ofrecieron

como voluntarios. La interacción grupal duró aproximadamente una hora en cada grupo de discusión. El audio se grabó tras haber informado a los participantes de que se utilizaría únicamente con fines de investigación y siempre de forma anónima, a lo que dieron su consentimiento escrito. La autora actuó como moderadora, para lo que utilizó un guión semi-estructurado de preguntas referentes a los objetivos de la investigación.

4.2. Resultados

Tras transcribir el audio generado en los grupos de discusión, se procedió a categorizar y codificar el contenido (KRUEGER y CASEY, 2015), es decir, a clasificarlo en categorías previamente establecidas, que corresponden con los objetivos del estudio (autoeficacia al comienzo de la formación, autoeficacia al finalizar la formación, peculiaridades de la traducción jurídica que influyen en la autoeficacia, y recursos didácticos que favorecen la autoeficacia de los participantes), así como en subcategorías establecidas a partir de la lectura analítica de las transcripciones. Se siguió por tanto un procedimiento de categorización y codificación mixto (inductivo y deductivo) (SUÁREZ, 2005). Ello permitió analizar e interpretar los resultados obtenidos para cada categoría, que se presentan a continuación.

4.2.1. Autoeficacia al comienzo de la formación en traducción jurídica

Al preguntar a los participantes cómo se sentían al comenzar su formación en traducción jurídica, diez participantes explicaron que tenían “miedo” y todos, a excepción de un estudiante con experiencia laboral previa en traducción (15), reconocieron que no se sentían capaces de traducir textos jurídicos. En cuanto a las razones de esta falta de autoeficacia, la mayoría de los participantes (12) coinciden al señalar sus escasos conocimientos sobre derecho: “[A]hí es donde falta seguridad, en el conocimiento”. En relación con ello, tres participantes hacen referencia a la dificultad que supone en numerosas ocasiones la comprensión de textos jurídicos, a pesar de estar escritos en español. Los comentarios de estos participantes apuntan a que, tal y como se expuso en el apartado 3, dicha dificultad se debe tanto a la opacidad del lenguaje jurídico, como a la escasa competencia temática con la que cuentan, que a su vez puede ser consecuencia de su reducida experiencia vital:

Yo obviamente he tenido que tocar cero o mínimos documentos legales en mi vida, entonces encontrarte de golpe y porrazo con un montón de terminología que no entiendes, un montón de textos que como no te los leas 20 veces no los entiendes [...], dices “uf, madre mía, dónde me he metido”.

En esta misma línea, tal y como ya señalaba BORJA (2002, 2005) (apartado 3), cuatro participantes hacen referencia a la relación que parece existir entre el tiempo del que disponen para asimilar

información compleja y su autoeficacia: “[L]a confianza es el tiempo que tengamos también nosotros para asimilar lo que nos quieren enseñar”.

Además, nueve participantes declaran que el desconocimiento de los géneros textuales y las convenciones propias de cada uno de ellos les llevaba a dudar de su capacidad para enfrentarse a la traducción jurídica: “[C]uando llegaba un texto que conocía me sentía segura pero cuando llegaba un texto que no conocía me sentía insegura”. Por último, habida cuenta de que se encontraban matriculados en una asignatura de traducción hacia una lengua extranjera, diez participantes señalan la dificultad añadida que supone redactar en la lengua B, ya que “al no ser tu idioma, tu lengua materna, vas más inseguro”.

4.2.2. Autoeficacia al finalizar la formación en traducción jurídica y recursos didácticos para su desarrollo

Al finalizar su formación en traducción jurídica la mayoría de los participantes (13) se sienten capaces de traducir textos jurídicos en el mercado laboral, independientemente de que los hayan trabajado previamente en clase. Ello contrasta con las percepciones que poseían al inicio de su formación, cuando hacían referencia a su falta de autoeficacia para traducir géneros textuales que desconocían (apartado 4.2.1). Del resto de participantes, dos se sienten capaces de traducir

dichos textos profesionalmente solo hacia su lengua A y uno reconoce no sentirse capaz de hacerlo ni al inglés (lengua B) ni al español (lengua A). Si bien explica que su autoeficacia (o confianza en sus capacidades para traducir textos jurídicos) se ha desarrollado a lo largo de su formación, considera que aún le faltan “conocimientos y herramientas” para sentirse capaz de traducir textos especializados en el mercado laboral.

Al preguntar a los participantes por los recursos didácticos que han contribuido al desarrollo de su autoeficacia, todos los participantes consideran de gran utilidad que el profesorado dé “una clase introductoria de cada tema”, lo que contribuye en cierta medida a paliar su falta de competencia temática y, por tanto, a incrementar su autoeficacia. Subrayan que esta introducción teórica ayuda más que el hecho de que se les facilite únicamente material por escrito, que a veces no comprenden o no tienen tiempo para asimilar (BORJA, 2002, 2005). Asimismo, seis estudiantes sugieren incorporar asignaturas de derecho al Grado en Traducción e Interpretación, coincidiendo así con PRIETO (2011). Recordemos que dichas asignaturas deberían adaptarse a las necesidades del estudiantado de traducción y ofrecer conocimientos operativos que permitan comprender, comparar sistemas jurídicos y traducir (BORJA, 1999; VALDERREY, 2003: 157, 2011: 86-88).

La persuasión verbal (Bandura, 1987, 1997), o comentarios mediante los que el profesorado ayuda al estudiantado a tomar

consciencia de sus capacidades como traductores jurídicos (por ejemplo, “¿habéis visto que sois capaces de traducir lo que sea?”), es otra de las prácticas docentes que de acuerdo con 11 participantes influyó positivamente en su autoeficacia. Asimismo, diez estudiantes hicieron referencia al *feedback* constructivo como fuente de la autoeficacia. Explican que conocer “lo que está bien y lo que está mal”, saber si “nuestra opción era válida” y comprender el porqué de ello les ayuda a mejorar y a confiar en sus capacidades para traducir y, más concretamente, para tomar decisiones (apartado 3).

Por añadidura, 11 participantes identifican el aprendizaje colaborativo como otro de los factores que repercute positivamente en su autoeficacia en traducción jurídica, en línea con las investigaciones de BORJA (2002), WAY (2009) y YANG *et al.* (2016). Los comentarios de los participantes parecen indicar que poder desarrollar su capacidad de trabajo en equipo en una situación simulada (*situated learning*²) les lleva a confiar en su capacidad para hacerlo en el mercado laboral. En palabras de los participantes: “[N]os prepara para [...] el mercado laboral, porque siempre nos dicen que vamos a tener que trabajar en grupo” y “ya sabes de antemano cómo lidiar con alguien que trabaja menos o con alguien que sea muy autoritario”. Además, diez estudiantes se refieren específicamente al trabajo colaborativo basado en roles, que repercuten en su autoeficacia dado

² Entendemos el aprendizaje situado como un enfoque dependiente del contexto mediante el que se expone a los estudiantes al ejercicio de la traducción real o a entornos de trabajo y tareas que simulan dicha realidad tanto dentro como fuera del aula, con el objetivo último de desarrollar la capacidad del estudiantado para pensar y actuar como profesionales (González-Davies y Enríquez-Raído, 2016: 1).

que al “tocar todos los palos” (experiencia directa, BANDURA, 1987, 1997), se sienten con confianza de hacerlo posteriormente en el mercado laboral³. Ello parece indicar que la experiencia directa (Teoría Social Cognitiva, BANDURA, 1987, 1997) en una situación simulada, es decir, en combinación con el aprendizaje situado puede contribuir a desarrollar la confianza del estudiantado de traducción en sus capacidades reales. Asimismo, el desempeño de roles permite a los estudiantes tomar consciencia de la evolución que experimenta su competencia traductora cuando desempeñan por segunda vez el rol en cuestión⁴:

A mí me ha parecido fundamental eso de que [el profesorado] nos diera todos esos roles y que en un momento te tocara ser terminólogo y en otro traductor, porque tocas todos los palos y no es lo mismo la primera vez que haces un vaciado terminológico y estás a ver en qué diccionario busco y a ver qué es de fiar [...] que cuando ahora vas a la biblioteca [...] y tardas una hora y media cuando antes a lo mejor tardabas cinco.

Las presentaciones en clase (BORJA, 2002; WAY, 2008) se encuentran igualmente entre los recursos didácticos que en opinión de diez participantes contribuyen a desarrollar su autoeficacia porque “aprendes a justificar” y “defender tu trabajo”. El comentario de una de las participantes parece también indicar que la posibilidad de

³ En el caso del trabajo colaborativo basado en roles, cabe especificar que somos conscientes de que el estudiantado no desempeñará los roles citados de forma aislada en el ejercicio profesional de la traducción, si bien sí habrán de desempeñar las tareas asociadas a ellos.

⁴ A este respecto cabe recordar que la toma de consciencia de las propias capacidades y de la evolución que estas experimentan son recursos que de acuerdo con Way (2008, 2009) y Atkinson (2014) contribuyen al desarrollo de la autoeficacia del estudiantado.

defender las decisiones adoptadas ante los compañeros en una situación simulada, es decir, la experiencia directa (BANDURA, 1987, 1997) en el aprendizaje situado, le ayuda a ganar confianza para justificar sus decisiones: “[H]ace que te sientas más segura porque te ves delante de la gente y dices «bueno, pues estoy explicando, me siento segura de lo que he encontrado»”.

En otra dirección, nueve estudiantes declararon que cuando el profesorado acerca “la asignatura a la vida real, o sea, a la traducción real y a la traducción jurídica real” y “va más allá de las cuatro paredes de la clase” favorece su autoeficacia. Ello puede lograrse proporcionando “información del mercado laboral”, como ofertas de trabajo y tarifas, así como compartiendo su experiencia profesional o la de otros profesionales de la traducción. En este sentido, conviene mencionar la propuesta de Borja (1999), que considera que ofrecer una visión general de la actividad a la que se van a enfrentar (tarifas, exigencias del cliente, etc.) es un recurso didáctico para hacer al estudiantado partícipe del proceso de enseñanza-aprendizaje de la traducción jurídica en particular y de la traducción en general.

Nueve participantes coinciden también al considerar que la revisión de traducciones elaboradas por compañeros ha favorecido su autoeficacia, “[p]orque te das cuenta de que a lo mejor antes no veías algunos fallos y ahora sí que los ves, pues eso quiere decir que estás aprendiendo”. Dicho de otro modo, la mejora de sus capacidades como revisores (logros de ejecución, BANDURA, 1987, 1997) y la toma de

consciencia de esa evolución (WAY, 2009) parecen haber repercutido favorablemente en la confianza que poseen en sus capacidades tanto para traducir como para revisar textos jurídicos. Finalmente, cinco participantes explican que al haber trabajado y traducido “muchas variedades de textos”, se sienten capaces de traducir cualquier otro. Ello se relaciona con la experiencia directa como fuente de la autoeficacia (BANDURA, 1987, 1997), donde los logros de ejecución (o la traducción exitosa de gran variedad de géneros textuales) incrementarían la autoeficacia. Además, uno de los participantes apunta que “muchas estructuras se repiten”, lo cual sigue la línea del estudio de GARRIDO y MARTORELL (2006: 614), quienes explican que la selección de textos debería centrarse en “aquellos que puedan servir como modelo razonable para otros tipos”.

5. CONCLUSIONES

El estudio exploratorio de corte cualitativo aquí presentado perseguía conocer la percepción de los estudiantes que participaron en el mismo sobre el desarrollo que experimenta (o no) su autoeficacia en la formación en traducción jurídica que estaban a punto de finalizar, así como sobre las peculiaridades de la traducción jurídica que han repercutido en su autoeficacia en dicha formación. Asimismo, se perseguía conocer la opinión de los participantes sobre los recursos didácticos que han influido positivamente en su autoeficacia a lo largo de su formación en traducción jurídica (de existir). Para ello, se

celebraron tres grupos de discusión en la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada en los cursos 2014/2015, 2015/2016 y 2016/2017.

Los resultados obtenidos parecen indicar que existe consenso entre el colectivo de profesorado/investigadores y los participantes en este estudio en cuanto al hecho de que la opacidad del lenguaje jurídico y la falta de competencia temática, derivada en parte de la reducida experiencia vital del estudiantado, dificultan la comprensión del texto original y disminuyen la autoeficacia. Entre los recursos didácticos que en opinión del estudiantado favorecen su autoeficacia en traducción jurídica se encuentran la realización de una introducción teórica al comienzo de cada tema, la incorporación de asignaturas de derecho a la titulación, la incorporación de la noción de género textual a la formación en traducción jurídica, el *feedback* constructivo, la persuasión verbal, recibir información sobre el mercado laboral, el trabajo colaborativo, la revisión de traducciones y las presentaciones a cargo del estudiantado. Si bien es deseable ampliar este estudio a una muestra de mayor tamaño y aportar una perspectiva cuantitativa, esperamos que haya contribuido a identificar recursos didácticos que permitan incorporar la autoeficacia del estudiantado a la formación en traducción jurídica, en los que profundizar en investigaciones posteriores mediante técnicas complementarias. Hasta el momento, los resultados aquí presentados se han empleado en una investigación posterior donde se han tomado como base para diseñar un cuestionario con el que aportar una dimensión cuantitativa, así como para diseñar

un programa de desarrollo de la autoeficacia del estudiantado que se ha implementado en una asignatura de traducción especializada del Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada y cuya eficacia está siendo estudiada.

AGRADECIMIENTOS

Programa de Formación del Profesorado Universitario del Ministerio español de Educación, Cultura y Deporte.

REFERENCIAS DOCUMENTALES

- ATKINSON, David. P. 2014. “Developing Psychological Skill for the Global Language Industry: An Exploration of Approaches to Translator and Interpreter Training”. **Translation Spaces**. Vol. 3, No.1: 1-24.
- ATKINSON, David P. y CREZEE, Ineke H. M. 2014. “Improving Psychological Skill in Trainee Interpreters”. **International Journal of Interpreter Education**. Vol. 6, No. 1: 3-18.
- BANDURA, Albert. 1977. “Self-Efficacy: Towards a Unifying Theory of Behavioral Change”. **Psychological Review**. Vol. 84, No. 2: 191-215.
- BANDURA, Albert. 1987. **Pensamiento y acción**. Martínez Roca, Barcelona (España).
- BANDURA, Albert. 1997. **Self-Efficacy: The Exercise of Control**. Freeman, Nueva York (EE.UU).
- BARCELÓ MARTÍNEZ, Tanagua y DELGADO PUGÉS, Iván. 2017. “La adquisición de conocimiento experto en el aula de traducción jurídica (francés-español): Estado de la cuestión en la universidad española”. **Çédille, revista de estudios franceses**. Vol. 13, No. 1: 35-51.

- BLANCO VEGA, Humberto; MARTÍNEZ MARÍN, Manuel; ZUECK ENRÍQUEZ, María del Carmen y GASTÉLUM CUADRAS, Gabriel. 2011. “Análisis psicométrico de la escala autoeficacia en conductas académicas en universitarios de primer ingreso”. **Revista electrónica actualidades investigativas en educación**. Vol. 11, No. 3: 1-27.
- BOLAÑOS-MEDINA, Alicia. 2014. “Self-Efficacy in Translation”. **Translation and Interpreting Studies**. Vol. 9, No. 2: 197-218.
- BOLAÑOS-MEDINA, Alicia. 2015. “La tolerancia a la ambigüedad y los procesos cognitivos del traductor”. **Babel**. Vol. 61, No. 2: 147-169.
- BORJA ALBI, Anabel. 1996. “La enseñanza de la traducción jurídica”. En: Amparo HURTADO ALBIR (Ed.). **La enseñanza de la traducción** (pp. 201-206). Universitat Jaume I, Castelló de la Plana (España).
- BORJA ALBI, Anabel. 1999. “La traducción jurídica: Didáctica y aspectos textuales”. En: Antonio GIL DE CARRASCO y Leo HICKEY (eds.). **Aproximaciones a la traducción**. Instituto Cervantes, Madrid (España). Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/lengua/aproximaciones/borja.htm>
Consultado el 01.02.2018.
- BORJA ALBI, Anabel. 2002. “La enseñanza de la traducción jurídica y las nuevas tecnologías”. **Discursos, Estudios de Tradução**. Vol. 2, No. 1: 37-47.
- BORJA ALBI, Anabel. 2005. “¿Es posible traducir realidades jurídicas? Restricciones y prioridades en la traducción de documentos de sucesiones británicas al español”. En: Esther MONZÓ y Anabel BORJA ALBI (eds.). **La traducción en las relaciones jurídicas internacionales** (pp. 63-90). Universitat Jaume I, Castelló de la Plana (España).
- BORJA ALBI, Anabel. 2007. “Los géneros jurídicos”. En: Enrique ALCARAZ (Ed.). **Las lenguas profesionales y académicas** (pp. 141-154). Ariel, Barcelona (España).
- GARCÍA-IZQUIERDO, Isabel. 2005. “El género y la lengua propia: El español de especialidad”. En: Isabel GARCÍA IZQUIERDO

- (Ed.). **El género textual y la traducción. Reflexiones teóricas y aplicaciones pedagógicas** (pp. 117-134). Peter Lang, Berna/Berlín, etc.
- GARCÍA-IZQUIERDO, Isabel. 2011. "Investigating Professional Languages through Genres". En: Francisca SUAU y Barry PENNOCK (Ed.). **Interdisciplinarity and Languages: Current Issues in Research, Teaching and Professional Applications and ICT. Selected Papers, Contemporary Studies in Descriptive Linguistics, vol. 30** (pp. 125-145). Peter Lang, Oxford/Berna, etc.
- GARCÍA-IZQUIERDO, Isabel y MONTALT RESURRECCIÓ, Vicent. 2002. "Translating into Textual Genres". **Linguistica Antverpiensia**. Vol. 1, No. 1: 135-143.
- GARRIDO NOMBELA, Ramón y MARTORELL LINARES, Alicia. 2006. "Bases didácticas de la enseñanza de la traducción jurídica". **Miscelánea Comillas**. Vol. 64, No. 125: 597-616.
- GONZÁLEZ-DAVIES, María y ENRÍQUEZ-RAÍDO, Vanessa. 2016. "Situated Learning in the Translator and Interpreter Training: Bridging Research and Good Practice". **The Interpreter and Translator Trainer**. Vol. 10, No. 1: 1-11.
- HARO-SOLER, María del Mar. 2017a. "El derecho comparado y el análisis crítico del discurso como herramientas para la incorporación de metodologías activas al aula de traducción y de derecho". En: Nuria MARCHAL ESCALONA (dir.). **El derecho comparado en la docencia y en la investigación** (pp. 127-145). Dykinson, Madrid (España).
- HARO-SOLER, María del Mar. 2017b. "Teaching Practices and Translation Students' Self-Efficacy: A Qualitative Study of Teachers' Perceptions". **Current Trends in Translation Teaching and Learning**. Vol. 4, No. 1: 198-228.
- HARO-SOLER, María del Mar. 2018. "Self-Confidence and its Role in Translator Training: The Students' Perspective". En: Isabel LACRUZ y Riitta JÄÄSKELÄINEN (eds.). **Innovation and Expansion in Translation Process Research** (pp. 131-160). John Benjamins, ATA Series, Ámsterdam/Filadelfia (Países Bajos/EE.UU).

- KIRALY, Donald. 1995. **Pathways to Translation. Pedagogy and Process**. Kent State University Press, Kent (Ohio, EE.UU).
- KIRALY, Donald. 2000/2014. **A Social Constructivist Approach to Translator Education: Empowerment from Theory to Practice**. St. Jerome, Manchester (Reino Unido).
- JORDÀ MATHIASSEN, Eivor. 2015. “El cine como herramienta para la formación de traductores jurídicos”. **Estudios de Traducción**. Vol. 5, No. 1: 133-147.
- KRUEGER, Richard. A. y CASEY, Mary Anne. 2015. **Focus Groups. A Practical Guide for Applied Research**. Sage, Thousand Oaks (California, EE.UU).
- LE PODER, Marie-Evelyne. 2010. “Introducción a la traducción jurídica”. En: José Luis CIFUENTES HONRUBIA, Adelina GÓMEZ GONZÁLEZ-JOVER, Antonio LILLO y Francisco YUS RAMOS (eds.). **Los caminos de la lengua: Estudios en homenaje a Enrique Alcaraz Varó** (pp. 177-188). Universidad de Alicante, Alicante (España).
- LORENZO, María Pilar. 1999. “La seguridad del traductor profesional en la traducción a una lengua extranjera”. En: Gyde HANSEN (Ed.). **Probing the Process in Translation: Methods and Results** (pp. 121-134). Samfundslitteratur, Copenhague (Alemania).
- LORENZO, María Pilar. 2002. “¿Es posible la traducción inversa? Resultados de un experimento sobre traducción profesional a una lengua extranjera”. **Copenhagen Studies in Language**. Vol. 27, No. 1: 85-124.
- MAYORGA FERNÁNDEZ, María José y TÓJAR HURTADO, Juan Carlos. 2004. “El grupo de discusión como técnica de recogida de información en la evaluación de la docencia universitaria”. **Revista Fuentes**. Vol. 5, No. 1: 143-157.
- MONTALT RESURRECCIÓ, Vicent; EZPELETA PIORNO, Pilar y GARCÍA-IZQUIERDO, Isabel. 2008. “The Acquisition of Translation Competence through Textual Genre”. **Translation Journal**. Vol. 12, No. 4.

- MONZÓ NEBOT, Esther. 2003. “La traducción jurídica a través de los géneros: El transgénero y la socialización del traductor en los procesos de enseñanza/aprendizaje”. **Discursos. Revista de Tradução**. Vol. 2, No. 1: 21-36.
- MONZÓ NEBOT, Esther. 2005. “Reeducación y desculturación a través de géneros en traducción jurídica, económica y administrativa”. En: Isabel GARCÍA-IZQUIERDO (Ed.). **El género textual y la traducción. Reflexiones teóricas y aplicaciones pedagógicas** (pp. 69-92). Peter Lang, Berna/Berlín, etc.
- MONZÓ NEBOT, Esther. 2011. “Entre el traductor nativo y el traductor óptimo: Traductores jurídicos competentes”. En: Emilio ORTEGA ARJONILLA, Ana Belén MARTÍNEZ LÓPEZ y Elena ECHEVARRÍA PEREDA (eds.). **Panorama actual de la investigación en traducción e interpretación** (pp. 243-252). Atrio, Granada (España).
- NUNAN, David (1992/2013). **Research Methods in Language Learning**. Cambridge University Press, Cambridge (Reino Unido).
- PRESAS CORBELLA, Marisa. 1998. “Los componentes de la competencia pretraductora en el marco del diseño curricular”. En: Isabel GARCÍA-IZQUIERDO y Joan VERDEGAL (eds.). **Estudios de Traducción: Un reto didáctico** (pp. 131-134). Universitat Jaume I, Castelló de la Plana (España).
- PRIETO NAVARRO, Leonor. 2007. **Autoeficacia del profesor universitario: Eficacia percibida y práctica docente**. Narcea, Madrid (España).
- PRIETO RAMOS, Fernando. 2011. “Developing Legal Translation Competence: An Integrative Process-Oriented Approach”. **Comparative Legilinguistics – International Journal for Legal Communication**. Vol. 5, No. 1: 7-21.
- PRIETO RAMOS, Fernando. 2014. “Legal Translation Studies as Interdiscipline: Scope and Evolution”. **Meta**. Vol. 59, No. 2: 260-277.

- SCHUNK, Dale H. y DIBENEDETTO, Maria K. 2009/2016. "Self-Efficacy Theory in Education". En: Kathryn R. WENTZEL y Allan WIGFIELD (eds.). **Handbook of Motivation at School** (pp. 35-54). Routledge, Londres/Nueva York (Reino Unido/EE.UU).
- SORIANO BARABINO, Guadalupe. 2016. **Comparative Law for Legal Translators**. Peter Lang, Oxford/Bern, etc.
- SUÁREZ ORTEGA, Magdalena. 2005. **El grupo de discusión: Una herramienta para la investigación cualitativa**. Laertes, Barcelona (España).
- TORRE PUENTE, Juan Carlos. 2007. **Una triple alianza para un aprendizaje universitario de calidad**. Universidad Pontificia Comillas, Madrid (España).
- VALDERREY REÑONES, Cristina. 2003. "El perfil del aprendiz como circunstancia agravante en la enseñanza de la traducción jurídica". **Traducción & Comunicación**. Vol. 4, No. 1: 141-168.
- VALDERREY REÑONES, Cristina. 2011. "Didáctica de la traducción jurídica: ¿Cómo se puede enseñar/aprender a traducir textos jurídicos sin morir en el intento?". En: Emilio ORTEGA ARJONILLA, Ana Belén MARTÍNEZ LÓPEZ y Elena ECHEVARRÍA PEREDA (eds.). **Panorama actual de la investigación en traducción e interpretación** (pp. 85-94). Atrio, Granada (España).
- WAY, Catherine. 2008. "Systematic Assessment of Translator Competence: In Search of Achilles' Heel". En: John KEARNS (Ed.). **Translator and Interpreter Training: Issues, Methods and Debates** (pp. 88-103). Continuum, Londres (Reino Unido).
- WAY, Catherine. 2009. "Bringing Professional Practices into Translation Classrooms". En: Ian KEMBLE (Ed.). **The Changing Face of Translation** (pp. 131-142). University of Portsmouth, Portsmouth (Reino Unido).
- WAY, Catherine. 2012. "A Discourse Analysis Approach to Legal Translator Training: More than Words". **International Journal of Law, Language & Discourse**. Vol. 2, No. 4: 39-61.

- WAY, Catherine. 2016a. "Intra-University Projects as a Solution to the Simulated/Authentic Dilemma". En: Donald KIRALY (Ed). **Authentic Experiential Learning in Translator Education** (pp. 147-160). V&R Unipress, Göttingem (Alemania).
- WAY, Catherine. 2016b. "The Challenges and Opportunities of Legal Translation and Translator Training in the 21st Century". **International Journal of Communication**. Vol. 10, No. 1: 1009-1029.
- WOOD, Robert E.; ATKINS, Paul y TABERNERO, Carmen. 2000. "Self-Efficacy and Strategy on Complex Tasks". **Applied Psychology: An International Review**. Vol. 49, No. 3: 430-446.
- YANG, Xianmin; GUO, Xiaoshan y YU, Shengquan. 2016. "Effects of Cooperative Translation on Chinese EFL Student Levels of Interest and Self-Efficacy in Specialized English Translation". **Computer Assisted Language Learning**. Vol. 29, No. 3: 477-493.



**UNIVERSIDAD
DEL ZULIA**

opción

Revista de Ciencias Humanas y Sociales

Año 35, N° 89-2, (2019)

Esta revista fue editada en formato digital por el personal de la Oficina de Publicaciones Científicas de la Facultad Experimental de Ciencias, Universidad del Zulia.
Maracaibo - Venezuela

www.luz.edu.ve

www.serbi.luz.edu.ve

produccioncientifica.luz.edu.ve