



# UNIVERSIDAD DE GRANADA

GRADO EN TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN  
TRABAJO FIN DE GRADO

**MEMORIA DE TRABAJO DE FIN DE GRADO:**  
**LA FICHA DE AUTORREGISTRO EN EL  
AULA DE TRADUCCIÓN Y SU INFLUENCIA  
EN LA AUTORREGULACIÓN DEL  
APRENDIZAJE Y LA CONFIANZA DEL  
ESTUDIANTADO**

**LUIS MANUEL PORRERO TRIGUERO**

Granada, junio 2020

Tutora: Dra. María del Mar Haro Soler

## ÍNDICE

<b>1</b>	<b>Resumen .....</b>	<b>3</b>
<b>2</b>	<b>Objetivos .....</b>	<b>4</b>
<b>3</b>	<b>Metodología.....</b>	<b>4</b>
<b>4</b>	<b>Recursos utilizados.....</b>	<b>5</b>
<b>5</b>	<b>Conclusiones.....</b>	<b>6</b>
<b>6</b>	<b>Bibliografía.....</b>	<b>8</b>

## **1 Resumen**

El proyecto que presentamos versa sobre la influencia que ejerce la utilización de la Ficha de Autorregistro (Haro-Soler, 2018a) por parte del estudiantado de traducción en la autorregulación de su aprendizaje y en sus creencias de autoeficacia.

Las creencias de autoeficacia constituyen una de las variables psicológicas que más puede influenciar al estudiantado en el logro o fracaso de cualquier objetivo que se proponga. La confianza (o creencias de autoeficacia, utilizando una terminología más específica) influye de manera directa y decisiva en la motivación, los límites que un individuo se impone y en la perseverancia ante el fracaso (Bandura, 1997). Este juicio autorreferente de capacidad (Bandura, 1977) es, según Bong y Skaalvik (2003), una de las variables que más determinan el desempeño de las destrezas y del conocimiento personal.

No obstante, son escasos los estudios que se han dedicado a investigar las creencias de autoeficacia en el estudiantado de Traducción, pese a los múltiples beneficios que estas parecen generar en los estudiantes, entre los que podemos destacar la mejora en la toma de decisiones del estudiante (Haro-Soler, 2018a), el control de estados emocionales negativos (como el estrés o la ansiedad) o una mayor motivación (Bandura, 1997). Es por ello que consideramos que las creencias de autoeficacia constituyen un objeto de estudio que merece ser investigado en mayor profundidad. De este modo, se podrá finalmente incorporar a los programas de formación de traductores, donde han permanecido olvidadas (Atkinson, 2014).

Así pues, con este proyecto continuamos la labor comenzada por Haro-Soler (2018a) sobre las creencias de autoeficacia, la Ficha de Autorregistro y la autorregulación del aprendizaje del estudiantado de Traducción. Nos encontramos, por tanto, ante un estudio de replicación.

Cabe destacar que la confianza es una competencia transversal que puede aplicarse a cualquier disciplina. Asimismo, la autorregulación del aprendizaje es la esencia de cualquier programa de formación (universitario) y resulta clave en el aprendizaje autónomo, base del Espacio Europeo de Educación Superior.

**Palabras clave:** traducción, aprendizaje observacional, recopilación de datos, autoeficacia, grupo de discusión.

## **2 Objetivos**

Mediante el presente estudio trataremos de cumplir con el siguiente objetivo general: conocer y analizar la utilidad de la Ficha de Autorregistro (Haro-Soler, 2018a) en el aula de traducción. Este objetivo principal se desglosa a su vez en los siguientes objetivos específicos: 1) analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de cada estudiante de la asignatura de Traducción AB (español-inglés) que participe en este estudio a partir de la información recogida mediante la Ficha de Autorregistro.; 2) observar y comprender la evolución de la confianza de los estudiantes de la asignatura Traducción AB (español-inglés) que participen en el proyecto mediante la Ficha de Autorregistro.; y 3) conocer y analizar la influencia de la Ficha de Autorregistro en la autorregulación del aprendizaje y la confianza de los estudiantes.

## **3 Metodología**

Para satisfacer los objetivos expuestos anteriormente, hemos recurrido a la triangulación de tres técnicas de recogida de datos cualitativos: la recopilación de datos mediante la propia Ficha de Autorregistro (Haro-Soler, 2018a), la observación en el aula y el grupo de discusión.

Los alumnos debían rellenar la Ficha de Autorregistro tras cada encargo de traducción grupal y tras la devolución de dichos encargos corregidos por parte del/la docente, hasta completar un total de cinco fichas. La Ficha de Autorregistro asistiría a los estudiantes a identificar, tanto sus logros de ejecución acometidos en cada encargo de traducción (Bandura, 1986, 1987, 1997), como los aspectos a mejorar e identificar estrategias de mejora al respecto. Así, la ficha les permitiría autorregular su aprendizaje (Nicol y Macfarlane-Dick, 2006) y mejorar su rendimiento con la consecución de logros de ejecución. Por tanto, el objetivo de la Ficha de Autorregistro es que los estudiantes desarrollen la habilidad de detectar sus propias capacidades para llevar a cabo una traducción. Una vez que los alumnos conocen cuáles son sus capacidades, podrían mejorar su rendimiento y sus habilidades traductológicas, a la vez que aumenta su autoconfianza.

Mediante la observación en el aula tratábamos de recoger evidencia de los aspectos involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto en que se ejercían (Fuertes, 2011). Con esta técnica de recopilación de datos, pretendíamos conocer los principales puntos fuertes de los estudiantes y sus aspectos a mejorar, así como la evolución de sus capacidades, técnicas traductológicas y confianza a la hora de enfrentarse a un nuevo encargo de traducción. Para llevar un registro de datos, nos servimos de la Ficha de Observación, elaborada por Haro-Soler (2018a) en su tesis doctoral, donde se recogen los distintos datos que se nos van proporcionando en el transcurso de las actividades de clase. Se observó el funcionamiento de las clases y la metodología docente aplicada durante un total de diez sesiones, comprendidas a lo largo de todo el cuatrimestre, de octubre a diciembre, lo que nos ha permitido observar si las creencias de autoeficacia han alcanzado (o no) una mayor evolución con respecto al comienzo de la asignatura.

Con el grupo de discusión se buscaba que el alumnado arrojara una gran cantidad de datos cualitativos, como ya ocurrió en investigaciones previas en las que se utilizó esta técnica (Vigier, 2010; Huertas, 2013; Haro-Soler, 2018a). En nuestro estudio, el grupo de discusión tuvo lugar el día 13 de diciembre de 2019, justo antes de que la parte presencial de la asignatura hubiera llegado a su fin y de que los alumnos tuvieran la última prueba de evaluación. Optamos por organizar el grupo de discusión en este momento porque el alumnado ya había adquirido una total percepción del desarrollo de la asignatura y del posible impacto que la Ficha de Autorregistro había ejercido en sus creencias de autoeficacia y en la autorregulación de su aprendizaje. Fueron seis las alumnas de la asignatura las que participaron en el grupo de discusión. La sesión tuvo una duración aproximada de veinticinco minutos y el moderador de la misma fue el autor de este TFG. Tras la finalización de la sesión, se procedió a la transcripción del audio de la misma para poder analizar la información recogida.

#### **4 Recursos utilizados**

Como hemos indicado anteriormente, este trabajo de fin de grado consiste en un estudio de replicación de investigaciones anteriores sobre la autorregulación del aprendizaje y las creencias de autoeficacia del estudiantado de traducción. Por ello, aunque hemos consultado otras, nuestra principal fuente de documentación ha sido la investigación realizada por Haro-Soler (2018a) para su tesis doctoral: *Las creencias de*

*autoeficacia del estudiantado de traducción: una radiografía de su desarrollo.* Dicha investigación doctoral tiene como objetivo las creencias de autoeficacia del estudiantado. Además, hemos seguido algunas de las técnicas metodológicas empleadas por la investigadora: la recogida de datos mediante la Ficha de Autorregistro, la cual fue elaborada por Haro-Soler (2018a) para su tesis doctoral, la observación en el aula, técnica para la cual nos servimos de la Ficha de Observación, también elaborada por la investigadora en su tesis, y el grupo de discusión.

Para abordar lo relativo al marco teórico, nos hemos basado en gran medida en las publicaciones de Albert Bandura, en las que desarrolla las ideas de su teoría social cognitiva (1986). En sus obras afirma que un individuo puede generar sus creencias de autoeficacia por medio de la capacidad de autorreflexión a partir de cuatro fuentes (Bandura, 1986, 1987, 1997): la experiencia directa, el aprendizaje vicario, la persuasión verbal y los estados fisiológicos y emocionales. La teoría social cognitiva (1986) también analiza la importancia de la autorregulación de la conducta, lo que implica anticipar y planificar nuestras acciones, además de establecernos unos objetivos. Igualmente, utilizamos el análisis y las reflexiones mostradas por Haro-Soler (2017, 2018a, 2018b, 2019a, 2019b) sobre las creencias de autoeficacia, quien las relaciona con los traductores o estudiantes de Traducción. Al igual que Panadero *et al.* (2012), Haro Soler (2018a) trata de aplicar la autorregulación de la conducta estudiada por Bandura (1986) al marco educativo, definiéndola como el proceso en el cual el estudiante, de forma totalmente autónoma, identifica una tarea, establece un plan de acción para resolverla, se sobrepone a las emociones y dificultades, autoevalúa su rendimiento y saca conclusiones.

Por su parte, consideramos interesante destacar la percepción de Pajares (2006) sobre la necesidad de que los profesores cultiven la confianza en el aula, puesto que «la confianza es contagiosa» (Pajares, 2006, p.361). Además, según Fraser (1995), es fundamental que se fomenten las creencias de autoeficacia de los alumnos para que, de este modo, adquieran una mayor tolerancia ante los significados ambiguos y eviten que se atasquen en el proceso de traducción (Fraser, 1995). Así mismo, tuvimos en cuenta los estudios realizados por Laukkanen (1996), en los que llega a la conclusión de que la confianza de los estudiantes parece guardar relación con la calidad de su traducción, ya que ayuda al traductor a alejarse del texto origen y le permite producir una traducción más idiomática.

## **5 Conclusiones**

A lo largo de este trabajo de fin de grado se ha perseguido arrojar luz a la influencia que la Ficha de Autorregistro (Haro-Soler, 2018a) puede ejercer sobre la autorregulación del aprendizaje y las creencias de autoeficacia del estudiantado de traducción.

Para satisfacer nuestros objetivos, se ha llevado a cabo un estudio basado en técnicas cualitativas y, más concretamente, efectuado mediante la triangulación de las tres técnicas que hemos expuesto anteriormente: la recogida de datos cualitativos mediante la Ficha de Autorregistro, la observación en el aula y el grupo de discusión. A este respecto, coincidimos con autores como Wyatt (2014) al considerar que, aunque tradicionalmente el estudio de las creencias de autoeficacia se ha abordado desde un enfoque puramente cuantitativo, la adopción de un enfoque cualitativo permite realizar un estudio más exhaustivo y completo de este objeto de estudio.

Una vez analizados los resultados, podemos asegurar que se han podido cumplir con todos los objetivos propuestos para la presente investigación. Gracias al estudio de casos en el que analizamos cinco de las fichas de autorregistro que los estudiantes completaron, pudimos observar la evolución positiva que sufrió el proceso enseñanza-aprendizaje del estudiantado. Por otra parte, la triangulación de las tres técnicas de recogida de datos cualitativos a las que se recurrió en este proyecto nos ha permitido, primero, observar y comprender los motivos por los cuales se produjo un desarrollo positivo y progresivo en la confianza del estudiantado para traducir y, segundo, conocer cuál fue la influencia que había ejercido la Ficha de Autorregistro (Haro-Soler, 2018a) en la autorregulación del aprendizaje y la confianza del estudiantado. Así, podemos confirmar que, gracias al ejercicio de reflexión que llevaban a cabo los estudiantes al rellenar la Ficha de Autorregistro, consiguieron adquirir una toma de conciencia sobre la evolución que iba sufriendo su aprendizaje durante el transcurso de la asignatura, lo que les permitió autorregular su aprendizaje y, como consecuencia, adquirir un mayor grado de confianza para traducir.

Por último, consideramos oportuno destacar los múltiples beneficios que la investigación sobre las creencias de autoeficacia puede ejercer en los estudiantes de traducción, como se ha demostrado, tanto en la presente investigación, como en investigaciones previas (Atkinson, 2012, 2014; Haro-Soler (2017, 2018a, 2018b, 2019a, 2019b). No obstante, son escasos los estudios que se han dedicado a investigar este ámbito. Es por ello que consideramos que las creencias de autoeficacia constituyen un objeto de estudio que merece ser investigado en mayor profundidad, para que así

finalmente puedan ser incorporadas a los programas de formación de traductores, donde han permanecido olvidadas (Atkinson, 2014). Estimamos que este hecho supondría un importante paso adelante en la formación de futuros traductores profesionales.

## 6 Bibliografía

Abaitua, B; Ruiz, M.A. (1990). Expectativas de auto-eficacia y de resultado en la resolución de tareas de anagramas. *Revista de psicología general y aplicada*, 43(1), 45-52.

Atkinson, D. P. (2014). Developing Psychological Skill for the Global Language Industry: An Exploration of Approaches to Translator and Interpreter Training. *Translation Spaces*, 3(3), 1-24. doi: 10.1075/ts.3.01atk.

Bandura, A (1977). Self-efficacy: Towards Unifying Theory of Behavioural Change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Nueva Jersey: Englewood Cliffs, N.J. NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción*. Barcelona: Martínez Roca.

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

Bandura, A. (2006). Guide for Constructing Self-efficacy Scales. En Pajares, F. y Urdan, T. (Eds.). *Self-efficacy Beliefs of Adolescents* (pp. 307-337). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really? *Educational Psychology Review*, 15(1), 1-40.

Callejo Gallego, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.

- Carballo, R. (2006). Aprender haciendo. guía para profesores: Aproximación a los espacios de aprendizaje basados en la acción, la experiencia y el grupo de trabajo y aplicaciones prácticas. En *II Encuentro sobre experiencias grupales innovadoras en la docencia universitaria* (p. 2). Simposio llevado a cabo en Centro de estudios Superiores Felipe II, Campus Aranjuez, Universidad Complutense, Madrid.
- Chacón, C. (2006). Las creencias de autoeficacia. Un aporte para la formación del docente de inglés. *Acción pedagógica*, 15(1), 44-54.
- Cornachione, M. A. (2006). *Aduldez: aspectos biológicos, psicológicos y sociales*. Córdoba: Brujas.
- De la Fuente, J; Justicia, F. (2007). El Modelo DIDEPRO de Regulación de la Enseñanza y del Aprendizaje: avances recientes. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 13(3), 535-564.
- Fuertes-Camacho, M. T. (2011). La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado. *Revista De Docencia Universitaria*, 9(3), 237-258. doi: <https://doi.org/10.4995/redu.2011.11228>.
- Fraser, J. (1995). Professional Versus Student Behaviour. En Dollerup, C. y Appel, V. (Eds.). *Teaching Translation and Interpreting 3. New Horizons* (pp. 243-250). Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- Guba, E. y Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park/Nueva Delhi/Londres: Sage.
- 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. doi: <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.11.567>.
- Haro-Soler, M. M. (2018a) *Las creencias de autoeficacia del estudiantado de traducción: una radiografía de su desarrollo*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.

- Haro-Soler, M. M. (2018b). Self-confidence and its Role in Translator Training: The Students' Perspective. En Lacruz, I. y Jääskeläinen, R. (Eds.). *Innovation and Expansion in Translation Process Research* (pp. 131-160). Amsterdam/Filadelfia: ATA Series John Benjamins. doi: 10.1075/ata.18.07har.
- Haro-Soler, M. M. (2019a). *Las creencias de autoeficacia del estudiantado: ¿cómo favorecer su desarrollo en la formación en traducción?* Múnich: Innovation in Translation Studies and Language Teaching Series, AVM Verlag.
- Haro-Soler, M. M. (2019b). La colaboración entre futuros traductores: su impacto en las creencias de autoeficacia para traducir. *Mutatis Mutandis: Revista Latinoamericana de Traducción*, 12(2), 330-356. doi: 10.17533/udea.mut.v12n2a01.
- Hjort-Pedersen, M. y Faber, D. (2009). Uncertainty in the Cognitive Processing of a Legal Scenario: A Process Study of Student Translators. *HERMES - Journal of Language and Communication*, 22(42), 189-209. doi: <https://doi.org/10.7146/hjlcb.v22i42.96852>.
- Huertas-Barros, E. (2013). *La competencia interpersonal en la formación de traductores en España: Un estudio empírico-descriptivo del trabajo colaborativo durante la primera etapa de formación en Traducción e Interpretación* (tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada. Recuperado de <https://hera.ugr.es/tesisugr/22074508.pdf>.
- Kelly, D. (2007). Translator Competence Contextualized. Translator Training in the Framework of Higher Education Reform: In Search of Alignment in Curricula. En Kenny, D. y Ryou, K. (Eds.). *Across Boundaries: International Perspectives on Translation Studies* (pp. 128-142). Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- 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.

- Laukkanen, J. (1996). Affective and attitudinal factors in translation processes. *Target: International Journal of Translation Studies*, 8(2), 257-274. doi:10.1075/target.8.2.04lau.
- Mayorga Fernández, M. J. y Tójar Hurtado, J. C. (2004). El grupo de discusión como técnica de recogida de información en la evaluación de la docencia universitaria. *Revista Fuentes*, 5, 143-157.
- 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.
- Nord, C. (2012). Texto base - texto meta. Un modelo funcional de análisis pretraslativo. Castellón de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Nunan, D. (1992/2007). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pajares, F. (1996). Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.
- Pajares, F. (2006). *Self-Efficacy Beliefs on adolescents*. Carolina del Norte, Estados Unidos: Information Age Publishing.
- 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.
- Pérez, M. (2018). *Propuesta para el desarrollo de la competencia comunicativa en el aprendizaje de una lengua extranjera mediante la autoeficacia* (tesis de pregrado). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Saldanha, G. y O'Brien, S. (2013). *Research Methodologies in Translation Studies*. Nueva York: Routledge.

- Schunk, D. H. y DiBenedetto, M. (2016). Self-efficacy Theory in Education. En Wentzel, K. R. y Wigfield, A. (Eds.). *Handbook of Motivation at School* (pp. 35-54). Londres/Nueva York: Routledge.
- Suárez- Ortega, M. (2005). *El grupo de discusión: Una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes.
- Torre Puente, J. C. (2007). Una triple alianza para un aprendizaje universitario de calidad. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Van Peer, W., Hakemulder, F. y Zyngier, S. (2012). *Scientific Methods for the Humanities*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- Vigier Moreno, F. J. (2010). *El nombramiento de traductores-intérpretes jurados de inglés mediante acreditación académica: Descripción de la formación específica y del grado de satisfacción de los egresados* (tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada. Recuperado de <https://hera.ugr.es/tesisugr/18896753.pdf>.
- Way, C. (2008). Systematic Assessment of Translator Competence: In Search of Achilles' Heel'. En Kearns, J. (Ed.). *Translator and Interpreter Training: Issues, Methods and Debates* (pp. 88-103). Londres: Continuum.
- 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. doi: 10.1080/09588221.2014.991794.
- Zeldin, A. L. y Pajares, F. (2000). Against the Odds: Self-efficacy Beliefs of Women in Mathematical, Scientific, and Technological Careers. *American Educational Research Journal*, 37(1), 215-246.