



# UNIVERSIDAD DE GRANADA

GRADO EN TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN

TRABAJO 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**

Tutora:

Dra. María del Mar Haro Soler

Curso académico 2019/2020



UGR

Universidad  
de Granada

### Declaración de Originalidad del TFG

(Este documento debe adjuntarse cuando el TFG sea depositado para su evaluación)

D./Dña. LUIS MANUEL PARRERO TRIGUERO, con DNI  
(NIE o pasaporte) 03947682 P, declaro que el presente Trabajo de  
Fin de Grado es original, no habiéndose utilizado fuente sin ser citadas debidamente. De  
no cumplir con este compromiso, soy consciente de que, de acuerdo con la Normativa  
de Evaluación y de Calificación de los estudiantes de la Universidad de Granada de 20  
de mayo de 2013, esto conllevará automáticamente la calificación numérica de cero  
[...]independientemente del resto de las calificaciones que el estudiante hubiera  
obtenido. Esta consecuencia debe entenderse sin perjuicio de las responsabilidades  
disciplinarias en las que pudieran incurrir los estudiantes que plagie.

Para que conste así lo firmo el 05/06/2020 (FECHA)

Firma del alumno

### LICENCIA PARA AUTOARCHIVO

De cara a formalizar correctamente todas las fases del proceso de autoarchivo, es **MUY IMPORTANTE** que lea y comprenda en su totalidad el contenido de las siguientes normas y los términos de esta licencia, antes de expresar su consentimiento y aceptación.

El autor declara que es el titular de los derechos de propiedad intelectual, objeto de la presente cesión, en relación con la obra que autoarchiva, que ésta es una obra original, y que ostenta la condición de autor de esta obra.

En caso de ser coautor, colaborador de tales derechos, el autor declara que cuenta con el consentimiento de todos los coautores, colaboradores para hacer la presente cesión, y que los nombres de todos los coautores, colaboradores aparecen mencionados en la obra.

En caso de previa cesión a terceros de derechos de explotación de la obra, el autor declara que tiene la oportuna reserva o autorización de dichos titulares de derechos a los fines de esta cesión.

Con el fin de dar la máxima difusión a esta obra a través de internet, el autor cede a la Universidad de Granada, de forma gratuita y no exclusiva, por el máximo plazo legal y con ámbito universal, para que pueda ser utilizada de forma libre y gratuita por todos los usuarios de internet, siempre que se cite su autoría, que no se obtenga beneficio comercial, y que no se realicen obras derivadas, los derechos de reproducción, de distribución, de comunicación pública, incluido el derecho de puesta a disposición electrónica. Se entienden autorizados todos los actos necesarios para el registro de la obra, su seguridad y su conservación.

El autor garantiza que el compromiso que aquí adquiere no infringe ningún derecho de propiedad industrial, intelectual, derecho al honor, intimidad, o imagen, o cualquier otro derecho de terceros.

El autor asume toda reclamación que pudiera ejercitarse contra la Universidad por terceros que vieran infringidos sus derechos a causa de la cesión.

El autor renuncia a cualquier reclamación frente a la Universidad por las formas no ajustadas a la legislación vigente en que los usuarios hagan uso de las obras.

El autor será convenientemente notificado de cualquier reclamación que puedan formular terceras personas en relación con la obra.

### ACEPTO

Nombre: LUIS MANUEL PORRERO TRIGUERO DNI: 03947622P

Firma:  E-mail: luisnaporrero@hotmail.com

Deseo almacenar mi producción científica/docente en la comunidad:

- Departamento de Traducción e Interpretación  
 Grupo Investigación: AVANTI  
 Ambos

Fecha: 19/06/2020

Enviar por correo interno a la Biblioteca del Hospital Real a/a M<sup>a</sup> Angeles García Gil.

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

|       |   |    |
|-------|---|----|
| 1     | Introducción.....   | 1  |
| 1.1   | Justificación del objeto de estudio.....  | 1  |
| 1.2   | Objetivos.....  | 2  |
| 1.3   | Estructura.....   | 2  |
| 2     | Marco teórico.....  | 3  |
| 2.1   | Las creencias de autoeficacia.....  | 3  |
| 2.1.1 | Fuentes.....  | 3  |
| 2.2   | La autorregulación del aprendizaje.....   | 5  |
| 2.3   | Antecedentes: estudio de las creencias de autoeficacia del estudiantado de traducción | 6  |
| 2.4   | La psicología en la docencia de la traducción.....                                    | 7  |
| 3     | Método.....   | 8  |
| 3.1   | Participantes.....  | 8  |
| 3.2   | Técnicas.....   | 8  |
| 3.2.1 | La Ficha de Autorregistro.....  | 9  |
| 3.2.2 | La observación en el aula.....  | 11 |
| 3.2.3 | El grupo de discusión.....  | 13 |
| 4     | Resultados.....   | 16 |
| 4.1   | Ficha de Observación.....   | 16 |
| 4.2   | La Ficha de Autorregistro: la percepción del estudiantado.....                        | 19 |
| 4.3   | Grupo de discusión: resultados.....   | 26 |
| 4.3.1 | Evolución de proceso enseñanza-aprendizaje.....                                       | 27 |
| 4.3.2 | Evolución de las creencias de autoeficacia.....                                       | 28 |
| 4.3.3 | Influencia de la Ficha de Autorregistro.....  | 31 |
| 5     | Conclusiones finales.....   | 34 |
| 5.1   | Consecución de los objetivos de la investigación.....                                 | 34 |
| 5.2   | Líneas de investigación a seguir en futuros estudios.....                             | 37 |
|       | Bibliografía.....   | 37 |
|       | ANEXOS.....   | 43 |
|       | Anexo 1. Ficha de Autorregistro.....  | 43 |
|       | Anexo 2. Ficha de Observación.....  | 44 |
|       | Anexo 3. Transcripción del grupo de discusión.....                                    | 46 |

## **1 Introducción**

A lo largo de este trabajo de fin de grado trataremos de analizar la influencia que ejerce la utilización de la Ficha de Autorregistro (Haro-Soler, 2018a) en el aula de traducción en la autorregulación del aprendizaje y en las creencias de autoeficacia. Cabe destacar que nuestro trabajo se enmarca dentro del ámbito de la didáctica de la traducción.

### **1.1 Justificación del objeto de estudio**

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. Las creencias de autoeficacia (o confianza, utilizando una terminología más general) influyen 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.

## **1.2 Objetivos**

El objetivo general que perseguimos con la presente investigación se podría definir de la siguiente manera:

- 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.
  3. Conocer y analizar la influencia de la Ficha de Autorregistro en la autorregulación del aprendizaje y la confianza de los estudiantes.

## **1.3 Estructura**

Este proyecto de investigación consta de una primera parte introductoria (1), seguida del marco teórico (2), un apartado con el método llevado a cabo (3) y de los resultados que se han obtenido con el mismo (4), una sección dedicada a las conclusiones obtenidas (5), una bibliografía y, finalmente, unos anexos.

En la introducción presentamos nuestro objeto de estudio (las creencias de autoeficacia y la Ficha de Autorregistro), las razones por las que hemos decidido emprender esta investigación, los objetivos que se persiguen y la estructura en torno a la cual se organiza. En el marco teórico tratamos de comprender las creencias de autoeficacia, así como el concepto de autorregulación del aprendizaje. Así mismo, revisamos los estudios previos sobre la confianza en el estudiantado de traducción y, por último, exponemos la posible relación existente entre la psicología y la didáctica de la traducción. A continuación, describimos el método llevado a cabo en este proyecto, basado en la triangulación de técnicas de carácter cualitativo. Seguidamente, mostramos los resultados obtenidos con

las actividades realizadas en el anterior bloque y las conclusiones a las que hemos llegado con este trabajo de fin de grado.

## **2 Marco teórico**

### **2.1 Las creencias de autoeficacia**

El concepto de creencias de autoeficacia fue introducido en el campo de la psicología por Bandura (1977) para hacer referencia a «los juicios de los individuos sobre sus capacidades, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado» (Bandura, 1987, p.416). Según este psicólogo canadiense, este juicio que el individuo hace sobre sus capacidades se refiere a la «actividad concreta que el individuo desee realizar» (Bandura, 2006, p.307), la traducción en nuestro caso. Por lo tanto, las creencias de autoeficacia consisten en una autopercepción sobre nuestras propias capacidades para desempeñar una tarea concreta, es decir, la confianza que un individuo tiene para desempeñar una actividad que desea realizar (Haro-Soler, 2018a). Estas creencias permiten a las personas ejercer un control sobre sus propios pensamientos, sentimientos y, por consiguiente, sobre sus propias acciones. A este respecto, Albert Bandura (1997) expone que «las creencias de autoeficacia constituyen un factor decisivo en el logro de metas y tareas de un individuo. Si las personas creen que no tienen poder para producir resultados, no harán el intento para hacer que esto suceda» (Bandura, 1997, p.3). Si aplicamos esta definición a los estudios de traducción, las creencias de autoeficacia representarían la confianza que un traductor o un estudiante de Traducción tiene para traducir (Haro-Soler, 2017). Por tanto, al contrario de lo que se pudiera pensar, las creencias de autoeficacia no se refieren a las capacidades que un individuo ya posee, sino a lo que cree que puede llegar a conseguir gracias a dichas capacidades. Entonces, se podrían distinguir dos componentes dentro de las creencias de autoeficacia: las capacidades que el individuo ya posee para realizar una actividad concreta y la autopercepción que este tiene de esas habilidades (Haro-Soler, 2018a).

#### **2.1.1 Fuentes**

Según la teoría social cognitiva de Bandura (1986), un individuo puede generar sus creencias de autoeficacia por medio de la capacidad de autorreflexión a partir de cuatro fuentes (Bandura, 1986, 1987, 1997):

a) La experiencia directa. Son las acciones que un individuo lleva a cabo. Esta constituye la principal fuente de las creencias de autoeficacia, puesto que demuestra si se poseen verdaderamente las capacidades necesarias para llevar a cabo la actividad que se desea realizar. En caso de logro de ejecución, se favorecerá la confianza de que se poseen las capacidades necesarias para llevar a cabo esa tarea. Por el contrario, si se fracasa, puede que lleve al individuo a dudar de su propia autoeficacia (Bandura, 1997). No obstante, no siempre los logros de ejecución traen consigo un aumento de las creencias de autoeficacia, ni los fracasos significan una disminución de la confianza. Son numerosos los factores que pueden influir en que el resultado de una acción (ya sea un logro de ejecución o un fracaso) afecte de una u otra forma a las creencias de autoeficacia de un individuo.

b) Aprendizaje vicario. Las creencias de autoeficacia de las personas no se conforman solamente a través de su experiencia directa, sino también a través de las experiencias de aquellos individuos a los que perciben como modelos. Así, los logros de ejecución del modelo se perciben como propios de la persona que observa y pueden favorecer sus las creencias de autoeficacia, mientras que los fracasos del modelo pueden interpretarse como fracasos propios del observador y, por consiguiente, pueden mermar las creencias de autoeficacia del mismo (Bandura, 1987, 1997; Zeldin y Pajares, 2000). Es importante recalcar que para que el aprendizaje vicario funcione como fuente de las creencias de autoeficacia es imprescindible que el individuo se identifique con el modelo en lo que a sus capacidades se refiere. De lo contrario, los logros de ejecución o fracasos del modelo pasarían desapercibidos para el observador (Bandura, 1987, 1997).

c) Persuasión verbal. Podrían definirse como los comentarios de terceros sobre la autoeficacia de un individuo mediante los cuales estos transmiten confianza en dicha autoeficacia y pueden ayudar al individuo a confiar en ella. Así, el hecho de que confíen en nuestras capacidades para llevar a cabo una tarea puede favorecer nuestras creencias de autoeficacia para realizar dicha tarea, mientras que las dudas de terceros pueden llevarnos a dudar de nuestras propias capacidades (Bandura, 1997; Zeidin y Pajares, 2000).

Según Torre (2007), la persuasión verbal es la estrategia más utilizada por el profesorado para fomentar las creencias de autoeficacia del alumnado. Esto es debido a que cualquier



persona, sea un modelo o no para el individuo, puede aportar información que contribuya al desarrollo de la confianza de dicho individuo. Sin embargo, para que la persuasión verbal resulte efectiva, debe versar sobre las capacidades reales del sujeto. De lo contrario, la experiencia directa negativa posterior pondrá fin al incremento de las creencias de autoeficacia que la persuasión verbal había provocado (Bandura, 1997; Schunk y DiBenedetto, 2016).

d) Estados fisiológicos y emocionales. Mientras que un estado de activación elevado (emocional o fisiológico) puede perjudicar el rendimiento, la presencia de emociones negativas como el estrés o la ansiedad, o la aparición de estados fisiológicos como el cansancio o el dolor durante la realización de una tarea es interpretado por el individuo como un signo de vulnerabilidad e incapacidad. Por tanto, puede disminuir su confianza para completar de forma exitosa dicha tarea (Bandura, 1997).

## **2.2 La autorregulación del aprendizaje**

La teoría social cognitiva (Bandura, 1986) analiza la importancia de la capacidad de autorregulación de la conducta, que implica anticipar y planificar nuestras acciones, así como establecernos unos objetivos. Si los resultados que obtenemos al llevar a cabo una actividad no se ajustan a los objetivos o criterios que nos habíamos establecido previamente, se ponen en marcha unos procesos de regulación que nos permitirán modificar futuros comportamientos para que, posteriormente, nuestros resultados sí que se puedan ajustar a los objetivos que nos establezcamos (Bandura, 1986).

Esta capacidad de autorregulación de la conducta, aplicada al marco educativo, se podría definir como el proceso en el cual el estudiante, de forma totalmente autónoma, identifica una tarea, establece un plan de acción para resolverla, considera si es adecuado o no, se sobrepone a las dificultades y a las emociones, autoevalúa su rendimiento y saca conclusiones sobre los resultados obtenidos (Panadero *et al.*, 2012; Haro-Soler, 2018a).

Según Panadero *et al.* (2012), la autoevaluación constituye un punto capital en el proceso de autorregulación del aprendizaje. Entendemos autoevaluación como la comparación entre el proceso que se lleva a cabo para cumplir una tarea y los resultados obtenidos mediante el mismo, lo que nos permite identificar los puntos a modificar con el objetivo de mejorar el rendimiento posterior.

Será mediante la utilización de la Ficha de Autorregistro (Haro-Soler, 2018a) que trataremos de comprobar la relación que se establece entre la autorregulación del aprendizaje (fomentada mediante la compleción de dicha ficha por parte del estudiantado de Traducción) y las creencias de autoeficacia del alumnado. La Ficha de Autorregistro puede consultarse en el anexo 1.

Finalmente, estimamos oportuno mencionar la influencia que ejerce el *feedback* en la autorregulación del aprendizaje y en la mejora del rendimiento posterior. Siguiendo el pensamiento de Nicol y Macfarlane-Dick (2006), el *feedback*, (retroalimentación o respuesta a algo que hemos realizado) debe tener como fin ayudar al estudiante a reducir las discrepancias entre los resultados alcanzados y los objetivos de aprendizaje. Para que el *feedback* pueda ayudar en la autorregulación del aprendizaje debe ser efectivo. A este respecto, Nicol y Macfarlane-Dick (2006) concretan que, para que el *feedback* sea efectivo, no debe únicamente centrarse en los errores cometidos, sino también en los aciertos, así como ofrecer información que ayude al desempeño de la tarea. Nos referimos, en este caso, al *feedback* constructivo (Haro-Soler, 2018a).

### **2.3 Antecedentes: estudio de las creencias de autoeficacia del estudiantado de traducción**

En los últimos años se han estado desarrollando estudios sobre las creencias de autoeficacia o confianza del estudiantado de traducción, entre los que podemos citar los llevados a cabo por Hjort-Pedersen y Faber (2009), Atkinson (2012, 2014), Yang *et al.* (2016), o Haro-Soler (2017, 2018a, 2018b, 2019a, 2019b).

La confianza de los estudiantes es una cuestión en desarrollo, a pesar de los beneficiosos efectos que puede traer consigo, como hemos expuesto al principio de este trabajo. También debemos tener en cuenta el impacto que tiene la confianza en la formación y ejecución de conductas de los alumnos. El hecho de que el alumnado posea un alto nivel de confianza influenciará que los actos comunicativos que se produzcan en el aula sean de calidad (Pérez, 2018). Así mismo, destacamos la percepción de Pajares (2006) sobre la necesidad de los profesores de cultivar 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).

Por otra parte, según los estudios realizados por Laukkanen (1996), 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.

Cabe destacar la importancia de la replicación de estudios, pues constituye una parte fundamental del método científico. La replicación consiste en la repetición de investigaciones ya publicadas con el objetivo de confirmar los resultados obtenidos por otros investigadores. No obstante, tradicionalmente la replicación ha recibido escaso apoyo por parte de las publicaciones científicas, ya que se prima la publicación de nuevos estudios a la confirmación y consolidación de los ya publicados. Por tanto, y siguiendo las directrices de Guba y Lincoln (1989), para darle una mayor validez y fiabilidad a nuestro proyecto de investigación y poder obtener resultados similares a los de proyectos anteriores, hemos decidido repetirlo con individuos similares y en un contexto similar a en el que se llevaron a cabo anteriores investigaciones tales como la de Haro-Soler (2018a), Hjort-Pedersen y Faber (2009) o Atkinson (2012, 2014), como hemos citado al comienzo de este apartado. Esta replicación ha sido posible gracias a que en el proyecto de Haro-Soler (2018a, 2019a) se describió minuciosamente el proceso de investigación desarrollado, así como la justificación de las decisiones que se tomaban.

#### **2.4 La psicología en la docencia de la traducción**

Aunque nuestro proyecto de investigación se enmarca dentro del ámbito de la didáctica de la traducción, como hemos señalado anteriormente, las creencias de autoeficacia pueden considerarse un concepto perteneciente al campo de la psicología, puesto que constituye una autopercepción.

En los últimos años, las creencias de autoeficacia han despertado el interés por parte de la comunidad docente debido a la aparente correlación que existe entre las creencias de autoeficacia de los estudiantes y sus logros (Chacón, 2006). La aplicación de la psicología al ámbito educativo surge por la necesidad de la pedagogía de conocer los fundamentos psicológicos del entorno de la docencia (Abaitua y Ruiz, 1990). Con el conocimiento de unas bases en psicología de la docencia, el docente adquiere los constructos teóricos necesarios para el manejo del proceso educativo. De este modo, los educadores podrán

ayudar a los alumnos a conducir de forma positiva sus creencias de autoeficacia, que a su vez influirán positivamente en su motivación, persistencia y, por ende, en el éxito académico. Entendemos que la motivación es una variable muy importante, ya que no hay un modelo de aprendizaje que no incorpore una teoría de la motivación, ya sea de forma implícita o explícita (De La Fuente y Justicia, 2007). Es por ello que el fomento de las creencias de autoeficacia por parte del profesorado juega un papel tan importante, especialmente en la enseñanza de la traducción, donde se ha observado que el alumnado de traducción, pese a ser, por lo general, alumnos con altas capacidades, no consiguen explotar su potencial total debido a la falta de confianza en sí mismos y a las dudas sobre sus propios límites (Haro-Soler, 2017). Así pues, este problema de confianza podría ser resuelto desembocando en una mejora de la toma de conciencia de las capacidades de aprendizaje por parte del alumnado, así como un progreso de la educación emocional y relacional de los alumnos (Pérez, 2018).

### **3 Método**

En este apartado trataremos de exponer la metodología llevada a cabo para realizar nuestro estudio.

#### **3.1 Participantes**

Han sido los estudiantes del grupo E de la asignatura Traducción AB (español-inglés) de la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada quienes han completado la Ficha de Autorregistro tras finalizar cada encargo de traducción. Se trata de una asignatura impartida en el primer cuatrimestre del tercer curso del grado en Traducción e Interpretación que constituye el primer contacto de los estudiantes con la traducción hacia su primera lengua extranjera (inglés, en este caso), con la dificultad e inseguridad que ello puede traer consigo (Kilary, 1995). En este grupo de la asignatura se encontraban matriculados un total de 37 estudiantes y completaron, a lo largo de la misma, un total de cinco fichas de autorregistro.

#### **3.2 Técnicas**

A fin de satisfacer los objetivos anteriormente expuestos, hemos recurrido a la triangulación de las siguientes técnicas: la recopilación de datos cualitativos mediante la propia Ficha de Autorregistro (Haro-Soler, 2018a), la observación en el aula y el grupo

de discusión. Consideramos que la triangulación de los resultados de las tres técnicas mencionadas anteriormente nos ha permitido estudiar en detalle la evolución que han experimentado (o no) las creencias de autoeficacia de los estudiantes que han participado en esta investigación. Del mismo modo, podremos observar si estas técnicas han ejercido en la posible evolución de las creencias de autoeficacia del alumnado una influencia positiva, negativa o nula. Además, mencionar que según Callejo (2001), se puede comprobar la validez de los resultados obtenidos gracias a la triangulación metodológica que combina el grupo de discusión con otras técnicas de investigación.

Finalmente, cabe destacar que, con el objetivo de informar y solicitar la participación voluntaria en esta investigación, se les proporcionó a los estudiantes con los que se iba a trabajar una declaración de consentimiento que debían firmar. Ello nos permitiría, en primer lugar, llevar a cabo las técnicas de observación en el aula, la Ficha de Autorregistro y grupo de discusión y, en segundo lugar, estar autorizados para que los resultados obtenidos a través de las técnicas mencionadas anteriormente fueran utilizados con fines de investigación, siempre de forma anónima. Utilizamos el modelo empleado previamente por Haro-Soler (2018a).

### **3.2.1 La Ficha de Autorregistro**

La Ficha de Autorregistro constituye uno de los instrumentos que hemos empleado con el objetivo general de favorecer la reflexión de los estudiantes sobre sus capacidades como traductores. La Ficha de Autorregistro fue elaborada por la investigadora Haro-Soler (2018a) en su tesis doctoral, con el objetivo de favorecer el proceso de reflexión de los estudiantes sobre su rendimiento en cada proyecto de traducción que elaboraban de forma colaborativa y, así, desarrollar sus creencias de autoeficacia.

De forma general, la ficha asistiría a los estudiantes a la hora de identificar los logros de ejecución acometidos en cada encargo de traducción (Bandura, 1986, 1987, 1997), así como a la hora de detectar aquellos aspectos que debieran mejorar e identificar estrategias de mejora al respecto. Con todo esto, la ficha les permitiría autorregular su aprendizaje (Nicol y Macfarlane-Dick, 2006), al igual que a mejorar su rendimiento con la obtención de logros de ejecución. Por lo 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.

En cuanto a su estructura, esta ficha consta de dos secciones:

En la primera sección se pretende que los estudiantes reflexionen tras cada proyecto de traducción sobre aquellos aspectos de su trabajo que habían resultado satisfactorios. Así, como hemos reflejado anteriormente, podrían identificar los logros de ejecución obtenidos y confiar en las capacidades utilizadas para llegar hasta estos logros. Además, se busca que los estudiantes reflexionen sobre aquellos aspectos de su desempeño que tienen que mejorar, así como que identifiquen vías de actuación que les permitan autorregular su desempeño posterior y obtener nuevos logros de ejecución que les aumenten el nivel de las creencias de autoeficacia.

En la segunda sección de la Ficha de Autorregistro, los estudiantes tienen la oportunidad de reflexionar tras cada proyecto sobre la mejora que sus capacidades han experimentado desde el comienzo de la asignatura (Traducción AB (español-inglés)). Para ayudar a los estudiantes a reflexionar más profundamente sobre las distintas competencias que han desarrollado, se les anima a completar la tabla en la que todas estas competencias aparecen desglosadas siguiendo el modelo de competencia traductora de Kelly (2007). Estas competencias son las siguientes:

- 1) **Comunicativa y textual**, esto es, su capacidad para producir textos en la lengua de destino, así como la capacidad para transmitir eficazmente la información en el mismo, entre otras capacidades.
- 2) **Cultural**, es decir, los conocimientos necesarios sobre una cultura determinada que nos permitan comprender todos los aspectos de un texto en su plenitud.
- 3) **Temática**, conocimientos suficientes sobre el campo temático del texto en cuestión.
- 4) **Instrumental**, definida como la capacidad para saber elegir y desenvolverse con las herramientas adecuadas que nos ayudan a completar una traducción.
- 5) **Psicofisiológica**, la actitud y la confianza que se tiene a la hora de afrontar decisiones traductológicas.

6) **Interpersonal**, esto es, la capacidad para relacionarse con otras personas y trabajar con ellas.

7) **Estratégica**, que incluye el planteamiento sobre el método que se va a seguir para resolver la traducción, así como las estrategias a utilizar para resolver los problemas.

Tras finalizar cada encargo de traducción grupal y tras la devolución del encargo corregido por el profesor/la profesora, entregamos a los alumnos la Ficha de Autorregistro, ya fuese vía correo electrónico o impresas en papel. Esta ficha fue rellenada por los alumnos en casa o en el aula y devuelta para su posterior análisis al investigador, autor de este trabajo, para evitar sesgar sus respuestas si la enviaban al docente a cargo de la asignatura. Como hemos indicado anteriormente, los alumnos completaron un total de cinco fichas de autorregistro, tras cada uno de los proyectos de traducción que elaboraron colaborativamente.

### **3.2.2 La observación en el aula**

La observación en el aula es un ejercicio que se realiza como técnica de investigación docente, con el propósito de recoger evidencia acerca de los aspectos involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto en que se ejerce (Fuentes, 2011). Con la observación en el aula pretendemos 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 encargo de traducción.

Se han observado *in situ* las clases del grupo E de la asignatura Traducción AB (español-inglés), como se ha indicado anteriormente. Más concretamente, se observó el funcionamiento de las clases y la metodología docente aplicada durante un total de diez sesiones, comprendidas entre octubre y diciembre, es decir, desde poco después del comienzo de la asignatura hasta poco antes de que los alumnos tuvieran que realizar el examen final. Al haber observado las clases a lo largo de todo el cuatrimestre, hemos podido observar si las creencias de autoeficacia del alumnado han alcanzado (o no) una mayor evolución con respecto al comienzo de la asignatura. Aunque esta asignatura tiene cuatro horas semanales de clases presenciales, solamente me fue posible acudir a dos de las cuatro horas por incompatibilidad horaria. No obstante, consideramos que ha sido tiempo suficiente para completar el ejercicio de manera satisfactoria.

La observación en el aula se llevó a cabo mediante la llamada Ficha de Observación (véase anexo 2), 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.

En primer lugar, se recopiló en la Ficha de Observación la información sobre las actividades que se llevaron a cabo ese día concreto en el aula: corrección de alguna actividad realizada previamente por los estudiantes, exposiciones, realización de algún ejercicio en clase, comienzo de un nuevo encargo de traducción, etc. A continuación, había que detallar si el trabajo se está realizando de forma individual o en equipo y, en el caso de las exposiciones en clase, especificar si se estaba llevando a cabo de forma individual o colectiva. Por otra parte, había que anotar si, tras haber sido entregada de vuelta la corrección de un proyecto de traducción, se estaba utilizando la Ficha de Autorregistro por parte de los estudiantes o no. El siguiente paso consistía en ir anotando los distintos comentarios que hacía el profesor, primero, y los que realizaban los compañeros, después. Principalmente anotamos la existencia o no de críticas constructivas, críticas destructivas y persuasión verbal. Recordemos que las críticas constructivas (*feedback* constructivo) consisten en hacer ver a los estudiantes no solo los errores cometidos, sino también los aciertos (logros de ejecución, Bandura 1986, 1987, 1997), al mismo tiempo que se explican las causas de dichos errores y se ofrecen métodos para la mejora en futuros proyectos. El *feedback* constructivo constituye una de las prácticas que, de acuerdo con autores como Way (2008) o Atkinson (2014), pueden favorecer el desarrollo de las capacidades y las creencias de autoeficacia (confianza) de los estudiantes de traducción. Por su parte, las críticas destructivas se centran únicamente en los errores, y no en los logros de los alumnos o en las causas de dichos errores. La persuasión verbal se refiere a los comentarios de terceras personas sobre las capacidades de un individuo mediante los que podrían ayudarle a comprender sus capacidades reales (Bandura, 1997), como se ha indicado en el apartado sobre fuentes de las creencias de autoeficacia (2.1.1). Por último, se recogen en la Ficha de Observación en el aula cualquier otro tipo de comentarios adicionales que sean de interés a la hora de analizar las fichas.

Así pues, consideramos relevante exponer a continuación el comportamiento seguido en el aula por el autor de este TFG mientras realizaba las prácticas de observación, teniendo en cuenta las directrices explicadas por Haro-Soler (2018a) en su investigación doctoral:



Según Van Peer *et al* (2012), cuando se recurre a la técnica de la observación, es necesario decidir también el grado de participación del observador en el entorno a estudiar. Entonces, teniendo en cuenta el objetivo que se perseguía con este estudio, no era necesario que el autor de esta investigación participara de forma activa en el aula, sino que simplemente estuviera presente, tratando de pasar lo más desapercibido posible, con el fin de evitar el efecto Hawthorne (Van Peer *et al*, 2012), esto es, para evitar que los alumnos tuvieran un comportamiento diferente al que habitualmente presentaban en el aula por el hecho de sentirse observados. Por tanto, el observador se sentaba al final del aula, donde únicamente podía ser visto por el profesor y los estudiantes que realizaban presentaciones. Por ello, consideramos que la presencia del investigador en el aula no alteró la validez interna del estudio. Conviene resaltar que, el primer día que se iba a realizar la observación en el aula, el investigador se presentó y expuso las razones por las que acudiría a observar las clases de esa asignatura: estaba realizando una investigación para la que necesitaba observar el desarrollo de las clases de la asignatura TAB (español-inglés).

### **3.2.3 El grupo de discusión**

Una vez finalizada la asignatura en la que basamos nuestro proyecto de investigación, recurrimos a la técnica del grupo de discusión.

Buscamos que los grupos de discusión nos arrojaran una gran cantidad de datos cualitativos, como ya lo hicieron en otras investigaciones previas que utilizaron esta técnica (Vigier, 2010; Huertas, 2013; Haro-Soler, 2018a).

El proceso de aplicación de la técnica del grupo de discusión implica un diseño abierto, no predeterminado de antemano, sino que se va modulando conforme se avanza en el conocimiento del objeto en cuestión. Además, es flexible, es decir, que se puede ir modificando a lo largo de la investigación incluyendo nuevos elementos que faciliten la comprensión del objeto de estudio y permite la eliminación de aquellos elementos irrelevantes para el estudio (Krueger, 1991; Suárez, 2005).

Este proceso, siguiendo la obra de Suárez (2005) se estructura en seis pasos:

En primer lugar, encontramos una fase exploratoria, en la que se empiezan a establecer posibles cuestiones generales de investigación, así como posibles modos de abordarla.

En la segunda fase preparamos la estrategia y el planteamiento global del grupo de discusión. Tras delimitar el objeto y objetivos del estudio, se deben tomar decisiones referentes a los aspectos centrales del diseño del grupo de discusión (número de reuniones, tamaño del grupo, duración aproximada, lugar de la reunión, preparación del guion del moderador, etc.).

En la tercera fase tiene lugar la aplicación del grupo de discusión, es decir, la captación de los participantes y la celebración de las reuniones grupales.

La cuarta fase se centra en el análisis e interpretación de la información obtenida tras la aplicación del grupo de discusión. Este análisis debe estar guiado por los objetivos que se pretenden alcanzar en la investigación. Hay que destacar que el análisis del material obtenido por medio de los grupos de discusión comienza mientras se recopilan los datos en las reuniones grupales. Por ello, cuando se prevé que se van a celebrar varias reuniones grupales, es conveniente transcribir su contenido, o al menos preparar un esquema o resumen tras la celebración de cada una de ellas.

La quinta fase de este proceso consiste en la verificación de las conclusiones. Este proceso será llevado a cabo por medio de la triangulación metodológica, contrastando los resultados obtenidos en los grupos de discusión con aquellos obtenidos mediante la Ficha de Autorregistro y mediante la observación en el aula.

La sexta y última fase consiste en elaborar la versión final del informe de investigación.

El grupo de discusión en nuestro estudio 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 el alumnado tuviera que realizar el *assignment* final. Hemos decidido hacerlo en este momento porque el alumnado ya había adquirido una total percepción del desarrollo de la asignatura y del posible impacto (o no) que la utilización de la Ficha de Autorregistro les supuso. Así, se nos permitiría que dichos alumnos nos arrojaran una mayor cantidad de datos cualitativos que posteriormente analizaríamos para llegar a unas conclusiones. En el grupo de discusión participaron seis alumnas, todas ellas asistiendo a clase desde el comienzo de la asignatura. Cinco de ellas eran alumnas de tercer curso del grado. La otra participante era una estudiante erasmus. Además, la sesión tuvo una duración aproximada de veinticinco minutos. El moderador del grupo de discusión fue el autor de este trabajo de fin de grado y no contamos con ningún otro asistente externo que pudiera tomar nota de

gestos u otros comportamientos de las participantes. Al comienzo de la sesión se les pidió a las participantes que fueran totalmente sinceras con las preguntas que se les iban a hacer, dado que no iban a ser juzgadas ni podrían ser utilizadas en su contra. Esto es debido a que, como hemos expuesto en apartados anteriores, los datos que los participantes nos arrojan son anónimos. Tras la finalización de la sesión, transcribimos el audio de la discusión mantenida con el objetivo de poder analizar en detalle la información cualitativa de la misma (véase anexo 3).

Mostramos a continuación el guion de preguntas que se ha utilizado para moderar la sesión:

1. Ahora que la asignatura está a punto de acabar, ¿os sentís con más confianza a la hora de enfrentaros a una traducción hacia el inglés como lengua extranjera? ¿Por qué?
2. ¿Ha influido la profesora en vuestro grado de confianza como traductores? Si es así, ¿os ha ayudado a aumentar vuestra confianza o no? ¿Por qué?
3. Dejando a un lado a la profesora, ¿ha ayudado el ambiente de clase a mejorar vuestra confianza traductológica? ¿Por qué?
4. ¿Cuáles son las principales actividades de clase que os han ayudado a desarrollar (o disminuir) vuestra confianza como traductores? ¿Se os ocurren otras actividades que podrían haberos ayudado a mejorar vuestra confianza como traductores?
5. ¿Creéis que es importante tener confianza en sí mismo a la hora de enfrentarnos a cualquier tarea del Grado de Traducción? ¿Por qué?
6. A lo largo del grado, ¿se os ha intentado ayudar a desarrollar vuestra confianza? En caso afirmativo, ¿cómo? En caso negativo, ¿por qué?
7. ¿Os ha ayudado la Ficha de Autorregistro a aumentar vuestra confianza como traductores? ¿Por qué?
8. ¿Os ha ayudado la Ficha de Autorregistro en algún otro sentido? ¿Cómo? ¿Por qué?
9. Por lo general, ¿creéis que sería útil para el estudiantado rellenar la Ficha de Autorregistro tras cada encargo de traducción?

Cabe destacar que realizamos una única sesión del grupo de discusión debido a que, cuando un estudio se basa en la triangulación entre el grupo de discusión y otras técnicas (el análisis de la Ficha de Autorregistro y la observación en el aula, en nuestro caso), será suficiente con organizar una sesión con dicho grupo, sin ser necesario alcanzar la saturación del habla (Mayorga y Tójar, 2004; Vigier 2010). Esto se debe a que tanto la Ficha de Autorregistro como la observación en el aula también arrojan luz sobre la influencia que ejerce la utilización de la Ficha de Autorregistro en las creencias de autoeficacia y la autorregulación del aprendizaje del estudiantado de traducción, por lo que contribuyen a subsanar la falta de redundancia del grupo de discusión.

## **4 Resultados**

En esta parte del trabajo, mostraremos los resultados recopilados a través de las técnicas de recogida de datos detalladas en el apartado anterior. En primer lugar, expondremos los resultados que se recogieron mediante la Ficha de Observación mientras se ponía en práctica la técnica de la observación en el aula (apartado 4.1). A continuación, mostraremos la percepción de los estudiantes sobre la evolución de su aprendizaje, así como de sus creencias de autoeficacia, analizando cinco de las fichas de autorregistro que el alumnado de la asignatura de TAB completó (apartado 4.2). Por último, analizaremos la información que nos facilitaron los estudiantes participantes en el grupo de discusión (apartado 4.3).

### **4.1 Ficha de Observación**

Recordemos que mediante la observación *in situ* de las clases del grupo E de la asignatura TAB (español-inglés) se buscaba identificar la posible evolución que podrían experimentar las creencias de autoeficacia del alumnado a lo largo de la asignatura. Para ello, debíamos fijarnos en el desarrollo que iban sufriendo (o no) sus capacidades, técnicas traductológicas, así como sus principales puntos fuertes y aspectos a mejorar. Para facilitar y estructurar la recopilación de información, se utilizó la denominada Ficha de Observación, diseñada por Haro-Soler (2018a) para su tesis doctoral. La investigadora la diseñó siguiendo las indicaciones de Nunan (1992/2007), quien considera que, a la hora de recurrir a la técnica de la observación en el aula, es conveniente emplear una ficha o esquema que incluyan los comportamientos que se deseen observar para poder llevar un registro de ellos y facilitar así su posterior análisis. Además, en el momento de diseñar

esta ficha, se tuvieron en cuenta las consideraciones de Saldanha y O'Brien (2013), que indican que al recopilar datos mediante la técnica de la observación a menudo se comete el error de no anotar lo que *a priori* puede parecer irrelevante. Así pues, durante la observación del aula, recomiendan pecar de exceso en la recopilación de datos. Por ello, la Ficha de Observación incluye una primera sección «abierta» en la que se pueden anotar las actividades que ese día en concreto se realizaron en clase (por ejemplo, presentaciones teóricas por parte del/la docente, presentaciones por parte de los alumnos, trabajo en el aula, etc.) para, de este modo, poder analizar el resto de datos en un contexto determinado. Tras esta primera sección, la Ficha de Observación incluye una relación de varias prácticas a estudiar, en las que se presentan las opciones «SÍ» y «NO», lo cual nos permite llevar a cabo un registro más esquematizado de las prácticas que se han llevado a cabo en las clases. La Ficha de Observación (Haro-Soler, 2018a) que empleamos en esta fase de recopilación de datos se puede observar en el anexo 2.

Mediante la técnica de la observación en el aula se recopiló una gran cantidad de información cualitativa. No obstante, para evitar repeticiones, no la expondremos aquí, sino que la incluiremos en apartados posteriores, donde se triangulará con los datos recopilados mediante la Ficha de Autorregistro y el grupo de discusión. Seguiremos así la decisión de Haro-Soler (2018a). Lo que sí estimamos conveniente abordar en este apartado es el funcionamiento general de las clases y la metodología docente aplicada, lo cual mostraremos a continuación:

En cuanto al funcionamiento general de las clases y la metodología docente aplicada, en primer lugar, cabe destacar el enfoque llevado a cabo en las clases de TAB. Este enfoque se centraba en el estudiante, fomentando la puesta en práctica autónoma de los conocimientos adquiridos previamente y, por tanto, tratando de aumentar su motivación al descubrir la funcionalidad de dichos conocimientos. Es cierto que, al comienzo de cada unidad temática, el/la profesor/a proporcionaba a los alumnos información teórica sobre las convenciones textuales de cada tipo de textos con los que trabajarían en el aula. Esto les serviría a los estudiantes como base para empezar a familiarizarse con la tipología textual con la que se iba a trabajar. Tras esta primera clase introductoria y teórica, el alumnado debía trabajar de forma colaborativa en equipos de unas cinco personas y traducir un texto en clase. Cada equipo dispondría, entonces, de varias sesiones para trabajar los textos de forma autónoma en el aula. El/la profesor/a, aunque partidaria del método de trabajo autónomo de los equipos, sí que se encargaba de observar el desarrollo

que iban teniendo los distintos equipos en su trabajo, guiándolos y resolviendo dudas cuando estimaba necesario. Con esta metodología de trabajo se buscaba «enseñar a pensar» al alumnado, esto es, educar a los estudiantes para que logaran su autonomía, independencia y juicio crítico, todo ello fomentando su reflexión autónoma (Cornachione, 2006). Pasadas varias sesiones, los alumnos debían exponer ante el resto de la clase y por equipos su versión de traducción del texto o textos en cuestión. Así mismo, debían justificar cada decisión de traducción, respondiendo a preguntas sobre las mismas por parte tanto del/la docente como del resto de compañeros.

Durante el transcurso de las exposiciones, se observaron críticas constructivas y positivas, es decir, las críticas centradas en los logros de ejecución de los alumnos, por parte tanto del/la profesor/a como del resto de compañeros. Estas críticas constructivas iban dirigidas, tanto hacia el equipo que estaba exponiendo su traducción, como hacia el resto de compañeros que hacían sus aportaciones y mostraban sus puntos de vista acerca de la versión de traducción del grupo que estaba exponiendo. Sí que es cierto que, en la mayoría de los casos, era el/la docente quien hacía estas críticas constructivas al alumnado. Algunos ejemplos recogidos en la Ficha de Observación de críticas constructivas serían, por ejemplo, cuando el/la profesor/a felicitó a un grupo que salió a exponer por el buen trabajo hecho en su traducción, a pesar de que el equipo no quería salir a exponer su trabajo porque no confiaba en que la calidad de su propuesta de traducción fuera lo suficientemente buena: «Muy bien. No entiendo por qué no querías salir a mostrarnos tu traducción, porque está prácticamente perfecta».

En otra ocasión, el/la profesor/a dio la enhorabuena a otro grupo por su propuesta de traducción, puesto que consiguieron alejarse del texto origen y transmitir el mensaje del texto. Así mismo, se felicitó a la aportación de una alumna en cuanto a la no traducción de nombres propios de personas: «Muy bien visto. No se traduciría el nombre de “White Lady” al español, porque, aunque sea una denominación inglesa, los nombres propios no se traducen».

Otro ejemplo de crítica constructiva recogido en la ficha sería el siguiente comentario, hecho por un equipo a otro equipo: «Nuestro grupo tenía puesta otra opción, pero nos gusta más la que han puesto los compañeros que están exponiendo».

Además de críticas constructivas, por parte del/la profesor/a también se observó el uso de persuasión verbal hacia los alumnos, con los que el/la docente trataba de alimentar la confianza de los alumnos a través de comentarios positivos sobre sus capacidades y su comportamiento en el aula. A continuación, mostramos algunos de los ejemplos recogidos en la Ficha de Observación:

Tras la corrección de una traducción realizada por equipos. El/la docente, a uno de los equipos: «Lo que tenéis está bien, tenéis que estar más seguros de vuestras decisiones porque lo hacéis bien.»

Después de haber expuesto una traducción grupal ante toda la clase, el/la docente se acerca al equipo: «Sois un grupo muy bueno. Os animo a que sigáis en esa línea de funcionamiento. Lo estáis haciendo muy bien».

Recordemos que la persuasión verbal son los comentarios de terceros sobre las capacidades de un individuo mediante los cuales estos transmiten confianza en dichas capacidades y pueden ayudar al individuo a confiar en ella (Haro-Soler, 2018a). Por ello, la persuasión verbal es la estrategia más utilizada por el profesorado para fomentar las creencias de autoeficacia del alumnado (Torre, 2007).

#### **4.2 La Ficha de Autorregistro: la percepción del estudiantado**

Mediante la Ficha de Autorregistro (véase anexo 1) tratábamos de satisfacer el objetivo general de favorecer la reflexión de los estudiantes sobre sus capacidades como traductores. Los estudiantes debían reflexionar, en primer lugar, sobre aquellos aspectos de su proyecto de traducción que habían logrado realizar de forma satisfactoria, así como aquellos aspectos que consideraban que debían mejorar. En la segunda parte de la ficha se les pedía que reflexionaran sobre la posible evolución que habían sufrido (o no) las distintas competencias que afectan a la actividad traductológica. Recordemos las competencias sobre cuya evolución debían reflexionar los estudiantes: comunicativa y textual, cultural, temática, instrumental, psicofisiológica, interpersonal y estratégica.

Con el objetivo de conocer la utilidad de la Ficha de Autorregistro en el aula de traducción, recurriremos a un estudio de casos, en el cual analizaremos el caso de cinco de los estudiantes de la asignatura de TAB fueron rellenando tras cada encargo de traducción. A través de la información recogida en estas fichas, podremos analizar la

evolución del proceso de enseñanza-aprendizaje de cada estudiante, así como la evolución de su confianza. Se seleccionaron las fichas de estos estudiantes en concreto porque, además de estar bastante completas en cuanto a contenido, habían sido completadas en distintos momentos de la asignatura, lo que nos permitiría observar con mayor claridad la evolución que iban sufriendo sus creencias de autoeficacia, así como el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos a lo largo de la asignatura. Además, el hecho de que hayamos analizado únicamente cinco de las fichas de autorregistro se debe a que consideramos que con su análisis se daba muestra de datos cualitativos relevantes suficientes para satisfacer los objetivos de esta investigación. Asimismo, no considerábamos conveniente aumentar más la extensión de este trabajo de fin de grado, sino que se profundizará en mayor medida en los datos cualitativos recogidos durante esta investigación en un futuro.

A la hora de analizar la información recogida en las fichas de autorregistro, actuaremos de la misma forma con todos los estudiantes: en primer lugar, analizaremos la posible evolución que haya podido sufrir su aprendizaje (objetivo 1, véase apartado 1.2); en segundo lugar, analizaremos si se ha desarrollado su confianza para traducir (objetivo 2, véase apartado 1.2). Abordaremos el objetivo 3 (véase apartado 1.2) mediante los resultados obtenidos en el grupo de discusión en el apartado 4.3.

### **Estudiante 1.**

La Ficha de Autorregistro de esta estudiante que aquí se presenta fue completada tras haber realizado el tercer encargo de traducción llevado a cabo de forma colaborativa, o, utilizando la terminología usada en el aula, el *team assignment* 3. Primeramente, analizaremos su proceso enseñanza-aprendizaje (objetivo 1):

La estudiante consideró que había mejorado su análisis previo del texto a traducir, llevado a cabo a través de la Tabla de Nord (2012), examinando en mayor detalle los distintos factores que incumben al texto que se pretende traducir. Igualmente, juzgó que su traducción para este *assignment* era de una calidad mayor a la de anteriores traducciones realizadas:

He mejorado bastante la Tabla de Nord: he completado con mayor exactitud cada uno de los apartados de la tabla y he añadido ejemplos, cosa que faltó en el *assignment* 1. También la traducción estaba mejor que la primera que hice, ya que traté de que todo estuviera claro para el lector.



En cuanto a los aspectos a mejorar, considera que para próximos encargos de traducción debe asegurarse de haber recurrido a fuentes fiables para documentarse, más concretamente a verdaderos textos paralelos:

En cuanto a los recursos utilizados, he de mejorar el saber encontrar textos paralelos, pues creía que cualquier texto escrito por una persona nativa inglesa de un tema relacionado podía servir. [...] Cuando entregué el *team assignment 2* no sabía esto. Lo aprendí después de que el/la profesor/a lo explicase. Por ello, a partir de ahora, tendré más cuidado y me fijaré en si se trata o no de un texto paralelo.

Además, señala una mejoría general de otras de sus destrezas para traducir. Por ejemplo, cree que ha mejorado su competencia comunicativa y textual porque ahora se ve capaz de escribir en inglés de forma idiomática. También considera que ha mejorado su competencia cultural, puesto que ahora sabe identificar las referencias culturales: «Antes no sabía diferenciar bien qué era y qué no era una referencia cultural; ahora sí, por lo que puedo decir que he mejorado en ello. He aprendido más, por ejemplo, de leyendas (de castillos, en este caso)».

También considera que ha desarrollado favorablemente su competencia interpersonal, puesto que cree que ha mejorado su capacidad para relacionarse y trabajar en equipo. Esto, a su vez, va ligado a la evolución favorable que ha sufrido su competencia instrumental, puesto que utilizaban herramientas que favorecieran el trabajo colaborativo simultáneo tales como Google Drive. Cree que cada vez consiguen realizar un trabajo más eficaz, también debido a que en ese encargo de traducción todos los miembros del equipo trabajaron por igual: «Esta vez el trabajo ha sido más eficaz, sobre todo con respecto al primer *assignment*, en el que según mi parecer no todos los miembros trabajaron por igual, algunos ni siquiera se metían en el documento (se ve en el historial)».

Por otra parte, además de haber evolucionado su aprendizaje, también han crecido sus creencias de autoeficacia para traducir (objetivo 2), según muestra la alumna en la ficha:

Ha aumentado en mí la confianza a la hora de traducir, ya que me he dado cuenta de que traducir no es tanto buscar equivalentes, sino trasladar la idea fundamental del texto, y que no pasa nada si hay que reformular todo el texto para que tenga sentido para el lector.

## **Estudiante 2.**

Esta estudiante completó la Ficha de Autorregistro a analizar tras el *team assignment 2*. Se puede observar una notable mejora de sus competencias traductológicas. La estudiante confiesa que, al ser una alumna extranjera, ha mejorado bastante su competencia comunicativa y textual gracias al contacto permanente en el aula con compañeros tanto anglófonos como hispanoparlantes. Asimismo, destaca su percepción sobre la evolución de su competencia interpersonal, gracias al trabajo en equipo:

Trabajar en equipo puede ser un poco difícil algunas veces, ya que cada miembro puede tener diferentes opiniones, pero al mismo tiempo es estimulante debatir con otras personas y ver sus razonamientos, así como ver cómo han llegado a la traducción de una palabra. Lo que más destaco es lo mucho que he aprendido de mis compañeros.

También considera que su competencia estratégica ha mejorado gracias al método de análisis previo del texto a traducir. Piensa que, a pesar de que nunca antes había llevado a cabo un método de análisis previo tan exhaustivo, le resulta de gran utilidad:

En mi país de origen nunca habíamos examinado tan exhaustivamente las estrategias para enfrentarnos un texto turístico. Las estrategias que he aprendido me han ayudado mucho para poder realizar mi traducción con una mayor calidad.

En cuanto a sus aspectos a mejorar, cree que aún debe de perfeccionar su capacidad de redacción en inglés. Considera que, cuando traduce, se pega demasiado al texto origen por miedo a desviarse del sentido del mismo. Además, propone que, para mejorar en ese aspecto, leerá más textos en inglés del mismo tipo textual al que pertenezca el texto que tenga que traducir (textos paralelos).

Por otra parte, considera positivamente la evolución que ha sufrido su confianza a la hora de enfrentarse a una nueva traducción. Esto se debe principalmente al trabajo realizado en clase y a la metodología docente aplicada por parte del/la profesor/a:

Ahora me siento un poco más segura para traducir. En este aspecto me ha sido de especial ayuda el hecho de que hayamos practicado tanto en clase, y que el/la profesor/a nos haya asistido con comentarios sobre estrategias que podíamos seguir y, sobre todo, que nos haya enseñado soluciones a problemas de traducción que surgen en textos reales. También me ha ayudado mucho conocer la importancia de las convenciones textuales a la hora de enfocar una estrategia de traducción.

En esta percepción de la estudiante, observamos la importancia del método de enseñanza basado en el alumno y que pretende facilitar la puesta en práctica de los conocimientos previamente adquiridos por los mismos, facilitando así el desarrollo de su confianza, como hemos explicado anteriormente.

### **Estudiante 3.**

La estudiante completó la Ficha de Autorregistro objeto de análisis tras recibir la corrección de un examen parcial, consistente en la traducción de un texto de índole turística. En este caso, la alumna se siente bastante satisfecha por su trabajo realizado y por los conocimientos que ha ido adquiriendo para poder realizar una traducción de manera satisfactoria. Se observa un desarrollo generalizado de sus competencias traductológicas. Por ejemplo, reconoce el haber mejorado su competencia comunicativa y textual, puesto que ha sabido poner en práctica lo aprendido sobre las convenciones de redacción de los textos turísticos. No obstante, sí que reconoce que debe mejorar algunos aspectos, sobre todo los relacionados con faltas de atención:

Tengo que tener más cuidado con los pequeños detalles y leer varias veces el texto en español, ya que cometo errores muchas veces por falta de atención. Por ejemplo, no me acordé de cambiar km. por millas, a pesar de que en traducciones anteriores habíamos hecho algo parecido con las escalas de temperatura (Celsius y Fahrenheit).

Sin embargo, son sus creencias de autoeficacia para traducir el aspecto que ha demostrado haber sufrido una evolución más favorable. Por una parte, reconoce que a veces los nervios propios de un examen la pudieron traicionar, como nos muestra en la siguiente afirmación: «Estaba tan nerviosa que no leí el texto en español completo antes de empezar a traducir, lo cual creo que fue un error y solo contribuyó a que me pusiera más nerviosa».

A pesar de ello, confiesa que supo llevar a cabo con éxito la traducción, gracias a que puso en práctica los conocimientos adquiridos en clase, sobre todo aquellos relacionados con la identificación de referencias culturales: «Después de haber practicado constantemente este aspecto en los diferentes ejercicios de traducción anteriores, creo que supe identificar con bastante soltura las referencias culturales que había en el texto del examen».

Pero fue finalmente, tras haber recibido la corrección y los resultados del examen, que la confianza de la alumna creció enormemente, haciéndole ver que es capaz de traducir textos de forma satisfactoria, como se observa a continuación:

Con el examen he ganado mucha más confianza. Salí bastante descontenta, ya que me arrepentía de las decisiones de traducción que había tomado, del nivel de mi redacción en inglés y de la estructuración de las ideas que había hecho. No obstante, los resultados me han demostrado que tengo que confiar más en mí misma, en mis decisiones, y en mi capacidad de hacer las cosas con éxito.

#### **Estudiante 4**

La Ficha de Autorregistro que analizaremos a continuación fue completada por la estudiante tras la realización de *team assignment 2*. La alumna explica que para la realización de la traducción no se dividieron el trabajo entre los miembros del equipo, sino que cada uno de los miembros realizó todo el proceso por sí mismo para después ponerlo en común entre todos y llegar conjuntamente a una traducción final. Asimismo, afirma que le resultó especialmente útil la parte de revisión del texto final, puesto que, al haber integrantes del equipo de distintas nacionalidades, cada uno de los miembros aportaba distintos puntos de vista, «lo que resultaba bastante enriquecedor».

En cuanto a sus puntos a mejorar, la estudiante destaca principalmente su falta de confianza a la hora de traducir hacia el inglés: «Al traducir al inglés me siento mucho más insegura, obviamente, porque no es mi lengua materna. Necesito comprobar varias veces algunas estructuras y términos».

Por lo general, se observa una evolución favorable de sus competencias traductológicas. Destacamos, por ejemplo, el desarrollo de la competencia cultural de la alumna, quien afirma que, debido a que uno de los miembros de su equipo es británico, ha podido aumentar su conocimiento sobre la cultura anglosajona. Del mismo modo ha mejorado su competencia comunicativa y textual, como podemos observar en la siguiente afirmación: «He aprendido nuevas estructuras para aplicar a mis traducciones. Las convenciones textuales han mejorado mis textos haciéndolos sonar mucho más naturales».

Además, vuelve a destacar la utilidad del trabajo en equipo, lo que le ha permitido mejorar su capacidad instrumental: «Trabajar en equipo hace que cada uno de los componentes aporte sus métodos y estrategias para documentarse y para trabajar. He aprendido a

manejar nuevas herramientas y a recurrir a nuevos diccionarios que antes apenas consultaba».

Finalmente, analizamos el desarrollo de la confianza de la estudiante para traducir. En la ficha se observa un desarrollo de la competencia psicofisiológica, capacidad en la que se enmarcarían las creencias de autoeficacia. Vuelve a poner de manifiesto la utilidad que ha supuesto para ella el trabajar en equipo, puesto que se comparten distintos puntos de vista, y se puede comprobar que no hay una única solución válida:

Muchas veces es difícil tener una decisión clara o ponerte de acuerdo con el resto de personas a la hora de traducir, ya que no hay una única respuesta correcta al cien por cien. Sin embargo, han sido esas situaciones en las que no nos poníamos al cien por cien de acuerdo y en las que teníamos que ceder las que me han hecho ver que hay muchas posibilidades, y que no hay que tener miedo a tomar una de ellas. Siempre y cuando se tenga una justificación, la traducción tendrá sentido. De esta manera he perdido el miedo.

Por tanto, argumenta que, gracias al hecho de haber tenido que compartir propuestas y debatir sobre cuál de ellas era la más aceptable, se siente más segura a la hora de compartir sus puntos de vista y ha reducido su «miedo» a tomar decisiones.

### **Estudiante 5**

La siguiente y última Ficha de Autorregistro que analizaremos fue completada por la alumna tras realizar el examen parcial sobre la traducción de un texto turístico. En general, la alumna se muestra bastante satisfecha con su actuación en el examen, a pesar de contar con pocos recursos documentales para la realización del mismo. Aplicando los conocimientos aprendidos en clase, considera que realizó una traducción exitosa:

Durante un examen tenemos pocos recursos para documentarnos, ya que solo disponemos de diccionarios impresos y no de internet. Partiendo de esta base, creo que he resuelto bien los problemas de traducción que se me han presentado. He sabido reestructurar el texto para hacerlo acorde a las convenciones textuales de la lengua meta y he añadido o modificado algunos aspectos para hacerlo más atractivo y cercano para el lector.

Como aspectos a mejorar, considera que podría poner más atención en el aspecto ortográfico, puesto que comete, a su parecer, demasiadas faltas de ortografía en inglés debido a una posible falta de atención. A pesar de esto, sí que estima que, gracias a la asignatura de TAB, está mejorando su competencia comunicativa y textual:

Esta asignatura me ha resultado especialmente útil para conocer las convenciones textuales de las lenguas que estoy estudiando, y me ha ayudado a producir textos de forma más correcta y natural para los hablantes de dichas lenguas.

En cuanto al resto de competencias traductológicas, cabe señalar la mejora en la competencia estratégica, la cual se ha desarrollado en la alumna gracias a la práctica: «Cuanto más he practicado, más fácil me ha resultado escoger qué estrategia debía utilizar en cada caso para solventar problemas de traducción». Igualmente, destacamos la evolución de su competencia interpersonal, en la que confiesa que el trabajo en equipo ha resultado muy satisfactorio:

Es la primera vez que realizo traducciones en grupo, por lo que he aprendido a comunicarme con mis compañeros para llegar a un acuerdo justo para todos y especialmente a dividirnos las tareas, dependiendo de nuestras competencias, para que el trabajo sea lo más eficiente posible y consigamos el mejor resultado.

Por último, analizamos el desarrollo que han sufrido las creencias de autoeficacia de la alumna a lo largo de la asignatura. Se observa un aumento de la confianza de la alumna para traducir, debido a que, para la realización del examen, ha tenido que confiar en sus propias decisiones, sin tener el apoyo de otros recursos que puedan asistirle en su traducción:

Realizar exámenes en clase dentro de un tiempo limitado me ha ayudado a aprender a trabajar bajo presión y adaptarme a los plazos que nos exigen. Además, tener escasos recursos para informarnos en el examen ha fomentado la confianza en mí misma, ya que he sido capaz de realizar buenas traducciones recurriendo a mi propio conocimiento y aplicando estrategias de traducción.

Así pues, observamos una vez más la eficacia que tiene para intentar fomentar la confianza del alumnado el ponerles en situaciones en las que deban, de forma autónoma, poner en práctica los conocimientos que han adquirido previamente, haciéndoles ver que son capaces de traducir de forma exitosa.

#### **4.3 Grupo de discusión: resultados**

En esta última sección de la parte de resultados expondremos la información que nos arrojaron las seis estudiantes que participaron en el grupo de discusión. Sobre todo, analizaremos los resultados que respondan a los objetivos de esta investigación: la evolución que ha sufrido el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado del grupo E

de la asignatura TAB durante el transcurso de la misma (objetivo 1), la posible transformación que hayan podido sufrir sus creencias de autoeficacia (objetivo 2) y la influencia que ha ejercido (o no) la utilización de la Ficha de Autorregistro en el desarrollo de la confianza de los estudiantes y la autorregulación de su aprendizaje (objetivo 3).

#### **4.3.1 Evolución de proceso enseñanza-aprendizaje**

En cuanto a la evolución del aprendizaje del alumnado de la asignatura, las seis estudiantes participantes en el grupo de discusión confesaron, por lo general, haber adquirido un notable desarrollo de sus capacidades y competencias traductológicas con respecto al nivel que tenían antes de cursar la asignatura de TAB. Las seis estudiantes coincidieron en que el principal motivo del desarrollo de su conocimiento ha sido el comportamiento de el/la docente hacia el estudiantado, así como las técnicas de enseñanza implementadas. Una de las participantes especifica que uno de los factores que más le ha ayudado a realizar traducciones de una mayor calidad ha sido la enseñanza de técnicas de documentación y de solución de problemas por parte del/la profesor/a:

Nos ha dado soluciones a agujeros muy concretos, incluso para otras cosas que no sean traducción inversa. Hay mucho vacío que yo tenía y que iba improvisando siempre [...]. Yo creo que nos ha asentado mucho el conocimiento y nos ha dado muchas herramientas muy útiles, no solo para esta asignatura, sino que podemos extrapolarlas también a otras.

Cuatro de las seis alumnas afirmaron que la metodología docente basada en el alumno, en la que el/la docente fomenta el trabajo autónomo de los distintos equipos, ha sido otro de los factores que más han influenciado el desarrollo de su aprendizaje, como se observa en la siguiente afirmación de una de las alumnas: «Nos ha dejado tiempo en clase para que trabajáramos en grupo e hiciéramos los *assignments*, por eso. Y eso ha sido muy beneficioso».

No obstante, ante la metodología de trabajar por equipos (frente al trabajo individual), hay disparidad de opiniones. Por una parte, una de las alumnas consideró todo un éxito esta forma de trabajo: «En el grupo con el que me ha tocado trabajar se trabaja muy bien, muy cómodo, incluso con los demás compañeros. Ha habido un ambiente muy bueno por lo general».

Por otra parte, dos de las seis alumnas vieron como problemático esta forma de trabajar, porque, como comentó una de las participantes, «El problema del trabajo en equipo es

que no todo el mundo tiene el mismo nivel de exigencia con sus resultados, y eso pues da lugar a muchos choques dentro del propio grupo muchas veces». Otra de las alumnas que no consideraban beneficioso el trabajo en equipo en lo que al desarrollo de su aprendizaje se refiere comentó lo siguiente: «Mi grupo de trabajo ha sido un cuadro, hablando mal y pronto. No ha habido ninguna dinámica a nivel de trabajo, ninguna dinámica a nivel de compañeros, ninguna dinámica de nada porque no había dinámica».

Sin embargo, a pesar de la mala experiencia sufrida con su equipo de trabajo, esta participante valoró de forma muy positiva los esfuerzos del/la profesor/a para solventar el problema: «El/la profesor/a se preocupa un montón, por mí, por mi otro compañero que sí trabaja, y porque las cosas salieran para delante. [...], quiero decir, se ha ido solventando».

Para cerrar este subapartado, consideramos conveniente resaltar el hecho de que las seis estudiantes participantes en el grupo de discusión coincidieran en que, gracias al comportamiento del/la docente con el alumnado y a la metodología docente aplicada, consiguieron desarrollar sus capacidades y competencias traductológicas. Destacamos así la importancia que tiene la metodología docente basada en el alumno, cuyo objetivo principal consiste la puesta en práctica de los conocimientos previamente adquiridos por los mismos, como explicamos en apartados anteriores. Este método de trabajo en clase adoptado por el/la docente de la asignatura es, según Carballo (2006), la forma más eficiente para adquirir conocimiento, puesto que el aprendizaje se lleva a cabo a través la experiencia y la acción.

#### **4.3.2 Evolución de las creencias de autoeficacia**

En lo que concierne a la evolución de las creencias de autoeficacia del alumnado de la asignatura, el cien por cien de las participantes en el grupo de discusión (seis alumnas) coincidieron en que, gracias a el/la profesor/a, su confianza a la hora de enfrentarse a una traducción era mucho mayor que la que tenían al principio del cuatrimestre. Esto lo expresó una de las participantes de la siguiente manera:

Ha hecho que sea muy fácil que cojamos muchísima confianza porque, ante ese miedo, ves que es más fácil de lo que nos pensamos. Y creo que eso nos sirve a la hora de afrontar cualquier traducción, ya sea directa, inversa, a la tercera lengua. Da igual.



Además, cuatro de las seis alumnas coinciden en que han adquirido mucha más confianza a la hora de hacer una traducción de un texto en español hacia el inglés. La principal dificultad que percibían de esta asignatura era el hecho de tener que producir traducciones inversas, es decir, desde su lengua materna (español) hacia su segunda lengua de trabajo o lengua B (inglés), como se puede observar en la siguiente afirmación de una de las participantes: «[...] Yo le temía a esta asignatura un montón. Porque claro, además de la dificultad de traducir, tienes que traducir hacia tu lengua B, que no es tu lengua materna. Tienes que producir en esa lengua [...]».

Sin embargo, la metodología docente del/la profesor/a les ayudó, en primer lugar, a saber cómo actuar para solventar cada problema de traducción; y en segundo lugar, les proporcionó un aumento de confianza a la hora de realizar traducciones inversas, como confiesan otras dos de las cuatro participantes cuya confianza para traducir se vio aumentada:

Mi principal miedo era también traducir hacia el inglés. Ya sabes que cada lengua tiene unas convenciones, que cada texto tiene las suyas y que tienes que buscar eso, da igual lo que estés traduciendo, es buscar siempre lo mismo, es una estrategia, un modo de trabajo.

Las estudiantes ganaron la confianza suficiente para poder traducir textos de cualquier índole sin temor al fracaso: «Yo ahora mismo no es que vaya a traducir perfecto, pero no tengo miedo de enfrentarme a algo diferente, que no sea política o lo que sea».

Asimismo, otra de las alumnas destacaba que el aumento de sus creencias de autoeficacia para traducir estaba influenciado, en gran medida, por las críticas constructivas que el alumnado recibía por parte del/la docente:

El/la profesor/a, aunque hagas algo malo, te va a decir, «bueno, no de esa manera, sino intenta de esta otra». Es un/a profé que te anima, no es un/a profé que te va a decir que eso está muy mal. Y eso te ayuda muchísimo.

Cabe destacar la importancia de las críticas constructivas o la acción de hacer ver a los estudiantes no solo los errores cometidos, sino también los aciertos, al mismo tiempo que se explican las causas de dichos errores y se ofrecen métodos para la mejora en futuros proyectos (Bandura, 1986, 1987, 1997). Así mismo, se corrobora la teoría afirmada por Atkinson (2014) o Way (2008), que demuestra la eficacia que tiene el *feedback*

constructivo a la hora de favorecer el desarrollo de las capacidades y las creencias de autoeficacia (confianza) de los estudiantes de traducción.

Otra de las estudiantes hacía hincapié en la importancia de la persuasión verbal para aumentar su confianza: «Con el/la profesor/a es más fácil la asignatura. Cada vez que exponíamos te daba la enhorabuena. Si sacabas buena nota te da la enhorabuena. Entonces eso te va dando más confianza, eso ayuda un montón». Conviene recordar que, según Torre (2007), la persuasión verbal es la estrategia más utilizada por el profesorado para fomentar las creencias de autoeficacia del alumnado.

Por su parte, otra de las participantes en el grupo de discusión destaca el aumento que ha experimentado su confianza, no solo a la hora de realizar una traducción, sino también en el momento de exponer delante de toda la clase:

Yo normalmente salir a exponer no me gusta nada, aunque conozca a la gente en clase me pongo nerviosa. Aunque me lo sepa, por la gente, el profesor y tal, y estas dos veces, que he salido dos veces, que tampoco he salido más. Pero las dos veces que he salido no me ha supuesto ningún problema.

Igualmente, otra compañera, de acuerdo con la anterior afirmación, añade lo siguiente: «Esta es la asignatura con la que más comodidad hemos salido a exponer.»

Por otra parte, en lo que concierne a las actividades realizadas en clase que más aumentaban su confianza para traducir, tres de las alumnas coincidieron en que les beneficiaba mucho el hecho de practicar con ejemplos del mismo tipo de texto que se les iban a pedir traducir el día del examen. De este modo, sabrían qué se esperaba de ellas y, en caso de no estar preparadas para realizar un texto de dichas características, tener tiempo para mejorar antes de que llegara la fecha de la evaluación:

Personalmente, a mí lo que me ayuda es hacer el examen tipo en el instituto. El saber más o menos a lo que nos enfrentamos, aunque no sea exactamente igual, hacerlo aquí en clase, que ella nos vaya, no solo nos lo corrige, sino que además viene, nos ayuda, nos pregunta, nos insiste mucho para ver que estamos bien. Y eso al final te da mucha seguridad porque vas asentando las cosas poco a poco [...] tienes las cosas como mucho más asentadas. Y el/la profesor/a ayuda mucho. Influye mucho.

La segunda alumna, de acuerdo con lo que dice su compañera, añade lo siguiente: «Hombre, hacer por ejemplo primero una traducción de práctica de cara a lo que era el

*team assignment*, eso ayuda un montón, porque ahí aprendes y luego lo aplicas. Entonces eso te da mucha confianza».

La tercera de las participantes, por su parte, destaca la importancia de los repasos antes del examen, puesto que les aclara mucho el contenido que se les va a pedir para evaluarles:

Los repasos que hace antes de los exámenes en los que vemos lo que se nos va a preguntar. El repaso de hoy, por ejemplo. El repaso que hicimos justo antes de la prueba que hicimos aquí de dos horas. Repasos con ejemplos que va a poner. Con ejemplos concretos, o sea, cosas claras.

### **4.3.3 Influencia de la Ficha de Autorregistro**

En cuanto a la pregunta de si pensaban que la Ficha de Autorregistro les había asistido para aumentar su confianza como traductores, la respuesta fue unánime. Todas las participantes coincidieron en que rellenar la ficha tras cada encargo de traducción les había ayudado a darse cuenta de sus puntos fuertes, sus puntos débiles y cómo mejorarlos (autorregulación del aprendizaje). Con esto, se sentían más seguras a la hora de enfrentarse a una nueva traducción:

El simple hecho de tener una Ficha de Autorregistro en la que tu tengas que valorar lo que has mejorado, lo que tú crees que has aprendido en cada encargo, a lo largo del cuatrimestre, eso es que se preocupen por ti. [...]. De poder evaluar, si tú has mejorado, si no, cómo te sientes tú con respecto a la asignatura y al grado en general. Entonces ya el simple hecho de ofrecerte esta posibilidad ya me parece mucho.

Otra de las participantes incide en que, de no ser por la Ficha de Autorregistro, no se daría cuenta de muchos aspectos de su conocimiento, por lo cual, esta ficha parece guardar una relación directa con la autorregulación del aprendizaje, respondiendo así a la función con la que fue diseñada por Haro-Soler (2018a):

Yo es que por ejemplo nunca me he lo planteado, o sea, sí, qué tal me ha ido la asignatura, pero, cuál es la evolución que he tenido desde que empecé. Tenía que ir a clase, aprendía, me esforzaba, a lo mejor me interesaba más o menos. Pero tampoco nunca he ido más allá, porque tampoco me han dado la posibilidad ni me han hecho plantearme que podía hacerlo.

Por su parte, una participante considera que sería beneficioso utilizar la Ficha de Autorregistro en el resto de asignaturas, y no solo en las de traducción:

Pero yo pienso que no habría que utilizar la ficha solo después de cada traducción, sino después de cada tema en todas las asignaturas, o sea, se puede sacar de esta asignatura y ponerlas en otras, porque hay asignaturas en las que realmente tampoco sabes cómo vas.

Para finalizar, se les preguntó a las participantes en el grupo de discusión si les había supuesto demasiado esfuerzo el rellenar una Ficha de Autorregistro tras cada encargo de traducción, debido a la gran cantidad de datos que hay que introducir en la misma. Cuatro participantes afirmaron que no les importaba rellenar la ficha: «Sí que es cierto que hay cosas que realmente se repiten, pero no están de más. No se hace pesado.»

Por lo tanto, y como breve resumen de los datos obtenidos a través del grupo de discusión, podemos decir que la totalidad de las participantes en el grupo de discusión han visto un desarrollo de su confianza, que su aprendizaje ha sufrido una notable evolución, y que la utilización de la Ficha de Autorregistro tras cada encargo de traducción ha tenido, por lo general, un impacto favorable en el desarrollo de sus creencias de autoeficacia y ha favorecido la autorregulación de su aprendizaje. Para concluir esta sección, mostramos a continuación un cuadro-resumen con un desglose de los resultados obtenidos tras el análisis de la transcripción del grupo de discusión:

| Objetivos analizados                       | Ámbito concreto   | Número de participantes (sobre 6) |
|--|---|-----------------------------------|
| Evolución del aprendizaje del alumnado     | Desarrollo general de las competencias traductológicas.   | 6                                 |
|  | Metodología docente basada en el trabajo autónomo por equipos como desencadenante de la mejora de sus competencias.       | 4                                 |
|  | Visión negativa de la metodología docente basada en el trabajo por equipos.   | 2                                 |
|  | Visión positiva de la actuación del/la docente para revertir los problemas causados por el método de trabajo por equipos. | 2                                 |
| Evolución de las creencias de autoeficacia | Aumento de la confianza para traducir con respecto al comienzo de la asignatura.  | 6                                 |
|  | Aumento de la confianza para realizar traducciones inversas.  | 4                                 |
|  | Beneficio de las críticas constructivas para el aumento de la confianza.  | 3                                 |
|  | Aumento de la confianza para realizar exposiciones orales en público.   | 2                                 |

|   |  |   |
|---|--|---|
|   | Aumento de la confianza gracias al ensayo en el aula del contenido que se les pediría resolver en el examen. | 3 |
| Influencia de la Ficha de Autorregistro | Influencia positiva de la Ficha de Autorregistro en la evolución de sus creencias de autoeficacia.           | 6 |
|   | Influencia positiva de la Ficha de autorregistro en la autorregulación de su aprendizaje.                    | 6 |
|   | Predisposición para rellenar la Ficha de Autorregistro tras cada encargo de traducción.                      | 4 |

Tabla 1. Resumen de los resultados obtenidos mediante el grupo de discusión

Finalmente, con el objetivo de comprobar la idea de Atkinson (2014), quien afirma que el estudio de las creencias de autoeficacia ha permanecido olvidado en los programas de formación de traductores, se les preguntó a las participantes sobre la ayuda que habían recibido a lo largo del grado de Traducción e Interpretación para fomentar sus creencias de autoeficacia. En este apartado caben destacar las recomendaciones de Atkinson (2014) para aumentar las creencias de autoeficacia de los estudiantes de traducción. El autor considera necesario introducirles a los alumnos el concepto de «creencias de autoeficacia» así como mostrarles los posibles beneficios que han sido demostrados en investigaciones sobre el fomento de dichas creencias. Por ello, para investigar hasta qué punto se habían seguido estas recomendaciones, se les preguntó a las estudiantes si había recibido información sobre la confianza de los traductores durante el grado en Traducción e Interpretación. Cinco de las seis participantes confirmaron que, salvo en la asignatura de TAB, ningún otro profesor del grado les había informado sobre las creencias de autoeficacia. Así mismo, añadieron que «es algo a mejorar», «hace falta», y que «es muy necesario». Además, una de las alumnas consideró que, además de no fomentar el aumento de su confianza, en algunas asignaturas lo que se consigue es todo lo contrario, además de observar una falta de críticas constructivas y apoyo por parte del docente:

Yo me di cuenta de que hacía falta algo así. En otra asignatura es como: vale, no tenemos mucha confianza. Encima el/la profesor/a nos la bajaba más. [...] Ese/esa profesor/a era... a ver, en términos de confianza no te daba ninguna, o sea, te daba cuando lo hacías realmente bien. Te decía: «no, no, están muy bien tus traducciones, no necesito más». Pero sin embargo los que necesitaban un poquito más, pues tampoco es que los ayudara.

Otra de las participantes volvió a incidir en la falta de confianza provocada por las críticas destructivas por parte de los docentes frente al uso de las críticas constructivas: «El

problema es que normalmente solo te dicen lo que haces mal. Lo que haces mal y no lo que haces bien».

Por tanto, confirmamos la idea de Atkinson (2014) sobre el olvido generalizado del estudio de las creencias de autoeficacia en los programas de formación de traductores.

## **5 Conclusiones finales**

Presentamos en este último apartado del trabajo de fin de grado las conclusiones a las que hemos llegado para cada uno de los objetivos que perseguíamos con esta investigación. Además, incluiremos unas líneas de investigación sobre las cuales sería interesante seguir indagando.

### **5.1 Consecución de los objetivos de la investigación**

Con este trabajo de investigación perseguíamos los siguientes objetivos:

**Primer objetivo específico. Analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de cada estudiante de la asignatura de Traducción AB (español-inglés) que participe en el estudio a partir de la información recogida mediante la Ficha de Autorregistro.**

Para satisfacer este objetivo específico, analizamos cinco de las fichas de autorregistro que el estudiantado de la asignatura completó tras cada uno de los encargos de traducción que debían realizar de forma colaborativa. Recordemos que la Ficha de Autorregistro asistiría al alumnado a identificar, tanto sus logros de ejecución, como sus aspectos a mejorar para así detectar las capacidades que poseen para traducir. De este modo mejoraría su rendimiento y sus estrategias y habilidades traductológicas, así como sus creencias de autoeficacia para traducir.

Tras realizar el estudio de casos en el que se analizaron cinco de las fichas de autorregistro que se recopilaron, pudimos observar la evolución positiva que sufrió su proceso enseñanza-aprendizaje: el cien por cien del estudiantado cuyas fichas de autorregistro analizamos coincidió en que sus competencias y habilidades traductológicas habían sufrido una evolución favorable durante el transcurso de la asignatura, gracias particularmente a la metodología de trabajo en el aula y por equipos y a la adquisición de conocimiento sobre las convenciones de los distintos tipos textuales.

**Segundo objetivo específico. 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.**

Tal y como se expuso en detalle en el apartado 4 (resultados), tras haber analizado cinco de las fichas de autorregistro que recopilamos, hemos podido observar que se produjo un aumento generalizado de la confianza de los estudiantes participantes en el estudio. Entre los factores que influyeron en este desarrollo positivo de la confianza de los estudiantes, destacamos la metodología de trabajo en el aula. El estudiantado pone de manifiesto la importancia del trabajo en el aula y en equipo, puesto que, al trabajar con otros compañeros, es posible compartir distintas propuestas de traducción, debatir sobre cuáles son las más adecuadas y así aprender de ellas. Igualmente, el estudiantado destaca el aumento que ha sufrido su confianza gracias a los positivos resultados que han obtenido en los exámenes. El darse cuenta de que son capaces de producir traducciones de calidad incluso trabajando bajo presión, les supuso una gran inyección de confianza sobre sus propias capacidades para traducir.

Aparte de la Ficha de Autorregistro, el resto de técnicas de recogida de datos también arrojaron luz a este objetivo, ya que nos permitieron conocer qué factores habían influido concretamente en el desarrollo de la confianza del estudiantado. Así pues, se observó en el aula que la persuasión verbal llevada a cabo por parte del/la docente hacia los alumnos suponía una importante inyección de moral y, por tanto, de confianza. Finalmente, también es destacable el positivo efecto que producía el *feedback* constructivo en las creencias de autoeficacia de los estudiantes. El hecho de darse cuenta de que ellos mismos eran capaces de realizar traducciones de calidad, les aportó una gran seguridad y confianza a la hora de enfrentarse a cualquier otro encargo de traducción.

**Tercer objetivo específico. Conocer y analizar la influencia de la Ficha de Autorregistro en la autorregulación del aprendizaje y la confianza de los estudiantes.**

Al igual que para el anterior objetivo específico, se recurrió a la triangulación de las técnicas para poder satisfacer este tercer objetivo. Observamos que los estudiantes consiguieron adquirir una toma de conciencia sobre la evolución que iba sufriendo su aprendizaje durante el transcurso de la asignatura gracias al ejercicio de reflexión que

llevaban a cabo al rellenar la Ficha de Autorregistro, lo que les permitió autorregular su aprendizaje y, así, adquirir un mayor grado de confianza para traducir. Destacamos aquí el importante papel que jugó el análisis de la información recogida mediante el grupo de discusión, que permitió conocer y analizar la influencia de la Ficha de Autorregistro, tanto en la autorregulación del aprendizaje, como en la confianza del alumnado de la asignatura. Esto se debe a la alta calidad de la información que se consiguió recopilar con esta técnica de recogida de datos cualitativos.

El cien por cien de las participantes del grupo de discusión coincidieron en que rellenar la Ficha de Autorregistro tras cada encargo de traducción les había ayudado a la hora de autorregular su aprendizaje, puesto que les daba cuenta de sus puntos fuertes, sus puntos débiles y cómo mejorarlos. Además, todas las participantes confesaron que, de no ser por la Ficha de Autorregistro, no se habrían dado cuenta de que eran capaces de realizar la mayor parte de las traducciones con una buena calidad, por lo que seguirían poniendo en duda sus propias capacidades. Sin embargo, al haber podido observarlo gracias a la ficha, han conseguido aumentar su confianza para traducir. Por tanto, como se ha demostrado anteriormente, la Ficha de Autorregistro ejerce una influencia positiva y generalizada en la autorregulación del aprendizaje y la confianza de los estudiantes.

**Objetivo general. Conocer y analizar la utilidad de la Ficha de Autorregistro (Haro-Soler, 2018a) en el aula de traducción.**

Los resultados y conclusiones expuestas anteriormente demuestran que se han satisfecho todos y cada uno de los objetivos específicos que se perseguían con esta investigación y, por ende, el objetivo general que los engloba: conocer y analizar la influencia de la Ficha de Autorregistro (2018a) en el aula de traducción. Cabe destacar que los resultados obtenidos consiguen un mayor grado de veracidad puesto que se pueden ratificar gracias a una de las técnicas principales que se llevaron a cabo a lo largo de esta investigación: la observación en el aula. A este respecto, destacar igualmente la postura de Callejo (2001), quien afirma que se puede comprobar la validez de los resultados obtenidos gracias a la triangulación metodológica que combina el grupo de discusión con otras técnicas de investigación.



## 5.2 Líneas de investigación a seguir en futuros estudios

A lo largo de esta investigación, así como en investigaciones previas entre las que podemos citar las de Atkinson (2012, 2014) o Haro-Soler (2017, 2018a, 2018b, 2019a, 2019b), hemos podido observar los múltiples beneficios que la investigación sobre las creencias de autoeficacia puede ejercer en los estudiantes de traducción. Sin embargo, 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).

Este trabajo de fin de grado es exploratorio debido al nivel académico en el que se encuentra, así como a la limitación existente en tiempo y espacio. Sin embargo, creemos que en futuras investigaciones se podrá ampliar la muestra: realizar el estudio en otras asignaturas de grado en Traducción e Interpretación, tanto de traducción inversa (como ha sido el caso de la presente investigación) como de traducción directa, es decir, desde una lengua extranjera hacia la lengua materna (español, en nuestro caso). Además, se podrá aumentar las líneas de investigación a través del análisis de la Ficha de Autorregistro en tutorías con los estudiantes, así como mediante entrevistas con el profesorado en las que se muestre la importancia dedicada al fomento de la confianza del estudiantado de traducción por parte de la comunidad docente. Estimamos que este hecho supondría un importante paso adelante para la enseñanza de futuros traductores profesionales.

### 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.
- Hjiort-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/hjlc.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.

## ANEXOS

### Anexo 1. Ficha de Autorregistro

#### FICHA DE AUTORREGISTRO

Nombre:    Grupo:

Texto N.º:    Rol:

#### Rendimiento en la realización del encargo

¿Qué tareas (de las asociadas con el rol que has desempeñado) has llevado a cabo de forma satisfactoria?

¿Qué aspectos crees que debes mejorar? ¿Qué puedes hacer para mejorarlos?

#### Rendimiento a lo largo de la asignatura

Independientemente del rol que hayas desempeñado en este encargo, ¿has notado alguna evolución en tus habilidades como traductor/a desde que comenzó la asignatura? Indica en la siguiente tabla aquellas habilidades que consideras que se han desarrollado. Para ayudarte, hemos incluido las competencias en las que pueden agruparse.

| <b>Competencias</b>    | <b>Habilidades desarrolladas</b> |
|------------------------|----------------------------------|
| Comunicativa y textual |                                  |
| Cultural               |                                  |
| Temática               |                                  |
| Instrumental           |                                  |
| Psicofisiológica       |                                  |
| Interpersonal          |                                  |
| Estratégica            |                                  |

## Anexo 2. Ficha de Observación

### FICHA DE OBSERVACIÓN

|                                  |                             |                                     |   |
|----------------------------------|-----------------------------|-------------------------------------|---|
| Grupo de TEAB (español-inglés):  |                             | Fecha:                              |   |
| Profesor:                        |                             |                                     |   |
| Actividades realizadas en clase: |                             |                                     |   |
| Trabajo en equipo                | Sí <input type="checkbox"/> | En el aula <input type="checkbox"/> | Fuera del aula <input type="checkbox"/>                               |
|                                  | No <input type="checkbox"/> |                                     |   |
| Exposición de grupo/s            | Sí <input type="checkbox"/> |                                     |   |
|                                  | No <input type="checkbox"/> |                                     |   |
| Uso de Ficha de Autorregistro:   | Sí <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/>         |   |
| COMENTARIOS DEL PROFESOR         |                             |                                     |   |
| Críticas constructivas:          | Sí <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/>         | Ejemplos: Muy bien. No entiendo por qué no querías salir a mostrarnos |



|                                  |                             |                             |  |
|----------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|--|
|                                  |                             |                             | tu traducción, porque está prácticamente perfecta. |
| Críticas destructivas:           | Sí <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> | Ejemplos:  |
| Persuasión verbal:               | Sí <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> | Ejemplos:  |
| <b>COMENTARIOS DE COMPAÑEROS</b> |                             |                             |  |
| Críticas constructivas:          | Sí <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> | Ejemplos:  |
| Críticas destructivas:           | Sí <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> | Ejemplos:  |
| Persuasión verbal:               | Sí <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> | Ejemplos:  |
| <b>COMENTARIOS ADICIONALES</b>   |                             |                             |  |

### **Anexo 3. Transcripción del grupo de discusión**

M: Empiezo con la primera pregunta. Ahora que la asignatura está a punto de acabar o que ya ha acabado, porque no tenéis más clase, ¿os sentís con más confianza a la hora de enfrentaros a una traducción hacia el inglés? ¿Y por qué?, si es así. Más confianza que cuando empezó la asignatura.

P1, P2, P3, P4, P5, P6: Sí.

M: ¿Por qué pensáis eso?

P1: Yo creo que fundamentalmente porque hemos aprendido muchas técnicas para documentarnos que yo no sabía. Y sobre todo creo que ha influido el cambio de profesor.

P1, P2, P3, P4, P5, P6: Sí.

P1: Porque el/la otro profesor/a no nos daba soluciones. Nos decía que no había una traducción perfecta. En cambio, el/la profesor/a actual nos dice: «esto se tiene que traducir de esta forma».

M: Claro.

P1: Y siempre así. Y eso te ayuda mucho, porque ya sabes que siempre va a ser así.

M: Vale, principalmente entonces es eso, porque os ha enseñado como documentaros y buscar las respuestas.

P1, P2, P3, P4, P5: Sí.

P2: Por lo menos, en mi caso, nos ha dado soluciones a agujeros muy concretos. Me refiero, incluso para otras cosas que no sean traducción inversa, hay mucho vacío que yo tenía y que iba improvisando siempre, no sabía qué hacer, a veces lo ponía de una manera y de otra a la siguiente, y yo creo que él/ella como que nos ha asentado mucho el conocimiento, nos ha dado muchas herramientas muy útiles, no solo para esta asignatura, porque hay cosas que podemos extrapolar a otras.

M: Claro, eso es lo que os quería preguntar. Que, si no es solo para esta asignatura, porque aquí se ven unos textos muy concretos: política, repoblación, lo que estéis viendo, sino que, si llega en el siguiente cuatrimestre otra asignatura, TEBA o como se llame, os dan un texto, ¿creéis que vais a empezar con menos miedo, como sabiendo cómo empezar por lo menos?

P1, P2, P3, P4, P5, P6: Sí.

P3: Sí, yo creo que por machacar tanto la práctica. Por muy..., no sé.

M: ¿Por practicar?

P1, P2, P3, P4, P5, P6: Sí.

P2: Y a parte de estrategias de cómo resolver un problema de traducción o como, o sea, lo que nos ha dado es, en mi caso por lo menos, muchísima confianza, porque yo le temía a esta asignatura un montón. Porque claro, además de la dificultad de traducir, es traducir en una lengua que es la B, que no es tu lengua materna, que tienes que producir en esa lengua. Ha hecho que sea muy fácil que cojamos muchísima confianza porque, ante ese miedo, y no, ves que es más fácil de lo que nos pensamos. Y creo que eso nos sirve a la hora de afrontar cualquier traducción, ya sea directa, inversa, a la tercera lengua, da igual. Ya sabes que cada lengua tiene unas convenciones, que cada texto tiene las suyas y que tienes que buscar eso, da igual lo que estés traduciendo, es buscar siempre lo mismo, es una estrategia, un modo de trabajo.

P1: A mí me ha servido también mucho el hecho de que, porque mi principal miedo era producir un texto en inglés, en la lengua B, como decía ella. Pero cuando el/la profesor/a dijo que nuestro principal problema era la comprensión del texto en nuestra lengua materna, me di cuenta de que era verdad.

P4: A mí me ha pasado lo mismo, porque al principio de la asignatura yo sabía que estaba haciendo las cosas mal, pero no sabía lo que hacía mal. Pero cuando cambiamos de profesor, es que está feo decirlo...

P1, P2, P3, P5, P6: Es la verdad.

P4: Cuando cambiamos de profesor, o sea, fue un cambio en la forma en la que él/ella nos estaba enseñando la metodología y todo eso, que a mí personalmente en ningún momento me dijo, esto lo estás haciendo mal, no sé qué, no sé cuánto, pero me sirvió para darme cuenta de qué estaba haciendo yo mal, cómo lo tenía que hacer, qué pautas tenía que seguir, que es algo que a principio de la asignatura no tenía ni idea.

P5: Es una persona mucho más estructurada.

P1, P2, P3, P4, P6: Sí.

P5: Quiero decir, obviamente no es por decir que la otra persona no sabía del tema, porque no tengo yo manera de saberlo, pero la realidad es que era todo un poco más improvisado. Esto tenemos nuestra práctica con su corrección, ella viene nos pregunta, después el trabajo.

P1: Es todo muy sistemático. Y eso ayuda mucho al aprendizaje.

P5: Y eso da mucha seguridad, porque sabes lo que se te viene. Quiero decir, es una persona que yo creo que ha mejorado muchísimo las dinámicas de grupo, no solo en los trabajos de grupo, sino en el grupo en sí, con ella y con nosotros mismos. Es decir, yo ahora mismo no es que vaya a traducir perfecto, pero no tengo miedo de enfrentarme a algo diferente, que no sea política o...

M: Lo que habéis visto, ¿no?

P5: Sí.

M: Vale pues me habéis respondido casi a la segunda pregunta, porque era sobre si ha influido el/la profesor/a en vuestro grado de confianza como traductores.

P1, P2, P3, P4, P5, P6: Sí.

P2: Por supuesto.

P4: Motiva mucho. Anima. Aunque bueno, al principio yo tenía mucho miedo, porque ni el español ni el inglés eran mis lenguas. yo aprendí mucho de las españolas con las que trabajé, pero el/la profesor/a, aunque hagas algo malo, ella te va a decir, bueno, no de esa manera, sino intenta de esta otra. Es un/a profe que te anima, no es un/a profe que te va a decir que eso está muy mal.

M: Claro, las críticas constructivas.

P4: Y eso te ayuda muchísimo.

M: Claro.

P3: Yo vine súper asustada a esta asignatura porque en traducción B-A el/la profesor/a era todo lo contrario. Entonces a mí me daba hasta miedo estar en sus clases porque no te daba confianza, sino que te la destruye, Entonces el cambio ha sido muy brutal, la verdad.

P5: Yo creo que es una persona que se preocupa por nosotros como alumnos, que mejoremos, y como personas. Es una persona comprensiva con nosotros, comprensiva con los problemas que hay en el grupo, comprensiva con el tiempo que tenemos para manejar en esta asignatura comparado con el resto y que yo creo que se esfuerza o sale de ella de manera natural. Es una persona muy dulce y muy constructiva con los alumnos y no quiere arruinarte la vida.

P1: Por ejemplo, él/ella nos ha dejado tiempo en clase para que trabajáramos en grupo e hiciéramos los *assignments*, por eso. Y eso ha sido muy beneficioso.

P2, P3, P4, P5, P6: Sí.

P1: porque antes de que le/la tuviéramos a él/ella, lo que hacíamos en clase era debatir sobre temas que no tenían nada que ver con la traducción.

P5: Cosas.

P1: Y eso realmente nos ha ayudado.

P2: Y, a parte, ha creado un ambiente de trabajo en el aula, de que no, o sea, hay una relación muy fluida, muy directa con ella, no es el/la profesor/a, yo soy profesor/a y vosotros sois alumnos, somos como un solo grupo, los repases que hacía con cada grupo, en fin, que todo eso ayuda un montón.

P2: Luego le pones la transcripción. Se lo merece.

M: Vale, perfecto. Esto lo tendría que escuchar él/ella. Luego le paso la transcripción, la verdad que sí, que se lo merece, porque... Eh, vale, ahora, dejando a un lado al profesor/ la profesora, en cuanto al ambiente de clase, ¿creéis que os ha ayudado a mejorar la confianza? Si sí, ¿por qué? y si no, también ¿por qué?

P2: Hombre, en mi caso sí, porque en el grupo con el que me ha tocado trabajar se trabaja muy bien, muy cómodo, incluso con los demás compañeros. Ha habido un ambiente muy bueno por lo general.

P5: Yo mi experiencia ha sido peor, bastante peor, porque ha sido un cuadro, la verdad.

M: ¿Por el grupo, quieres decir?

P5: Por mi grupo, no por el grupo de compañeros, mi grupo de trabajo ha sido un cuadro, hablando mal y pronto. Dicho esto, o sea no ha habido ninguna dinámica a nivel de trabajo, ninguna dinámica a nivel de compañeros, ninguna dinámica de nada porque no había dinámica.

P1: El problema del trabajo en equipo es que no todo el mundo tiene el mismo nivel de exigencia con sus resultados, y eso pues da lugar a muchos choques dentro del propio grupo muchas veces.

P5: Yo, incluso, teniendo eso en cuenta, en mi caso, obviamente el resto de los grupos hasta donde sé trabajan bastante mejor. Volviendo un poquito a la pregunta de antes, el/la profesor/a se preocupa un montón, por mí, por mi otro compañero que sí trabaja, y porque las cosas salieran para delante, porque si no, to seguiría con el mismo 5,5 del primer *assignment*. quiero decir, se ha ido solventando, digamos más o menos.

M: Vale, y no solo en los grupos, sino en general, creéis que, yo qué sé, os han ayudado los comentarios que se hacen de los compañeros. Sale alguien a exponer, los comentarios que se hacen. He visto que no se hacen muchos, la verdad, pero no sé si os han servido de algo, ¿o, os sirve principalmente lo del profesor/ la profesora?

P2: ¿A las exposiciones, te refieres?

M: Sí, eso quiero decir. Cuando salís a exponer, si os comenta.

P1: Sí, porque comparas las soluciones que tus has optado con las del resto de tus compañeros y te hace ver que hay otra forma de entender el texto.

M: ¿Y siempre lo dicen bien?

P1, P2, P3, P4, P5, P6: Sí.

P5: Vuelve a ser una manera de ver soluciones que no son la tuya, pero sin sentirte tampoco mal contigo mismo.

M: Sí, claro.

P3: Lo que pasa con otras asignaturas.

P2: Y aparte, otra cosa por ejemplo de así en clase con los demás grupos y tal es que por ejemplo te das cuenta de dónde pones tú damos, a qué le das tú la importancia y a qué se la dan otros grupos, porque muchas veces presentamos el mismo *assignment* y los problemas que presentamos de traducción no son los mismos, porque nosotros le damos más importancia a unos y el otro grupo le ha dado a otros, y también vas viendo eso.

M: Muy bien, perfecto. Cuántas cosas me estáis contando. Esperaba que estuvieseis más...

P2: Yo hablo por los codos.

M: No, si no lo decía por confianza, sino por, no sé, las horas que son e igual os queréis ir.

P2: Otra cosa, que no sé si te contestará a alguna de las otras preguntas, es, por ejemplo, esta es la asignatura con la que más comodidad hemos salido a exponer.

P6: Sí, a mí me ha pasado eso. Yo normalmente salía a exponer no me gusta nada, aunque conozca a la gente en clase me pongo nerviosa, aunque me lo sepa, por la gente, el/la profesor/a y tal, y estas dos veces, que he salido dos veces, que tampoco he salido más. Pero las dos veces que he salido no me ha supuesto ningún problema. No sé hasta qué punto ha sido por influencia del profesor/la profesora, el ambiente que él/ella había creado ella en clase y tal, pero en otras asignaturas no me pasa, ha sido solo en esta.

P2: Hay buen ambiente hasta para eso.

M: Os sentís cómodos.

P2: Cero nervios.

M: Perfecto, Y ahora, cuales son las principales actividades de clase que os han ayudado a desarrollar lo que es vuestra confianza como traductores. Y si, a parte de las que se han hecho en clase, se os ocurren algunas otras que os podría haber ayudado para decir: ahora tengo más confianza, estoy más seguro de cómo afrontar. Primero las de clase.

P2: Hombre, hacer por ejemplo primero una traducción de práctica de cara a lo que era el *team assignment*, eso ayuda un montón, porque ahí aprendes y luego lo aplicas. Entonces eso te da mucha confianza. Y luego volvemos a lo mismo, si es que es el/la profesor/a. Si es que es más fácil la asignatura.

P5: Si es que influye mucho, mucho.

P2: Luego, cada vez que exponíamos te daba la enhorabuena, si sacabas buena nota te da la enhorabuena. Entonces eso te va dando más confianza, eso ayuda un montón.

P5: Eso, el no sentirnos... Personalmente a mí lo que me ayuda es hacer el examen tipo en el instituto. El saber más o menos a lo que nos enfrentamos, aunque no sea exactamente igual, hacerlo aquí en clase, que él/ella nos vaya, no solo nos lo corrige, sino que además viene, nos ayuda, nos pregunta, nos insiste mucho para ver que estamos bien. Y eso al final te da mucha seguridad porque vas asentando las cosas poco a poco. Que no el día

antes de la prueba escrita te encuentras con que ahora tienes que recuperar los apuntes aquí, los apuntes allí, tienes las cosas como mucho más asentadas. Y el/la profesor/a ayuda mucho. Influye mucho.

P2: Claro, los repasos que hace también antes, el repaso de hoy, por ejemplo. El repaso que hicimos justo antes de la prueba que hicimos aquí de dos horas. Todo eso.

P5: Repaso con ejemplos que va a poner.

P2: Exactamente, con ejemplos concretos. O sea, cosas claras.

P3: Experiencias también.

M: Vale, qué guay. No, yo pienso lo mismo. Yo opino lo mismo. Lo que pasa es que yo aquí no opino. Porque le/la tuve yo también el año pasado en esta asignatura, entonces, bueno, más o menos sé lo que hay. ¿Creéis que es importante tener confianza en vosotros mismo a la hora de enfrentarnos, no solo a una traducción, sino a cualquier actividad especialmente en esta facultad, ya que estamos aquí? ¿O se puede hacer algo sin confianza? Es decir, con el conocimiento que tengo lo saco. ¿Cómo creéis que influye?

P2: Yo por mi experiencia no hay que confiarse mucho en esta facultad. Eso para empezar. Pero sí que es cierto que el tener un cierto grado de confianza ayuda muchísimo, pero siempre hay que tener siempre en cuenta la posibilidad de que puedes...

P1: Mejorar.

P2: Efectivamente, de que no eres perfecto ni mucho menos. Que estás aprendiendo y que hay que revisar. Hay que tomárselo con calma y con cautela, por decirlo de alguna manera.

M: Sí, que no es todo...

P2: Claro el exceso de confianza...

P5: Confianza, pero no soberbia.

P2: Efectivamente.

P5: Es decir, ser consciente de lo que sabes, de lo que puedes hacer, de hasta dónde llegan tus capacidades, tus limitaciones. Pero tampoco creerte aquí el rey del mambo, ni creerte el mejor de la facultad. Y es algo de lo que se peca mucho en esta facultad, pero yo no opino.

P2: De hecho, yo el año pasado en Traducción B-A, yo iba muy confiada a un examen, porque me salía todo súper maravilloso, y suspendí. Entonces, que hay que ir con pies de plomo.

P1: Para personas, por ejemplo, yo soy súper exigente conmigo misma y nunca me parece que hago suficiente, y, por tanto, nunca tengo seguridad ni confianza en mí misma en ningún examen, siempre pienso que puedo ir más allá... y me he dado cuenta de que

cuando estudio un poco menos y digo: «si en realidad he ido a todas las clases, tengo una base, yo creo que puedo enfrentarme a esto», y voy con esa confianza, he comprobado que me sale mejor. Mejor de lo que yo en condiciones normales esperaría.

M: Claro, que te lo tienes que creer un poquito, que te hace estar más tranquila, supongo, y a partir de ahí te sale.

P1: Sí.

P5: Al final los nervios te traicionan la mitad del tiempo, porque dudas entre una cosa y la otra y coges la que te suena mejor y después no es, y es al final...

P3: Vuelves atrás...

P5: Exactamente, y al final se te olvida un trozo, te olvida una ésta...

P3: Pierdes mucho tiempo.

P5: Confianza, pero en su justa medida.

M: Sí, como dices: si sabes que te lo sabes, has venido a todas las clases, has trabajado, en el examen vas a estar nervioso, obviamente, pero...

P2: Es como dice, también depende de la presión que te pongas por ti misma, entonces cuanto menos presión te pongas, más posibilidades hay de que te salga bien.

M: Vale. Venga, que ya quedan cuatro. A lo largo del grado, ¿se os ha intentado ayudar a desarrollar vuestra confianza? En caso afirmativo ¿cómo? y en caso negativo, ¿por qué creéis que no se trabaja tanto esto por lo que estoy investigando yo ahora, lo que es el estudio de la confianza, mostraros cómo coger confianza, si creéis que se os ha ayudado?

P2: Hombre, a lo largo del grado... no sé yo, eh.

P6: Hace falta.

P2: No sé yo, porque yo tuve un/a profesor/a el año pasado, no voy a decir quién es, pero que no pude, por desgracia, cuando pasaron la evaluación, no le/la pude evaluar, y me hubiera gustado. Porque eso merma tu confianza, eso te deja hecho polvo como no tengas así personalidad y tal, yo eso, no sé cómo puede estar trabajando todavía.

P1: Yo es algo que no me había planteado nunca, nunca se nos ha puesto el concepto de «confianza» en ninguna asignatura.

P3: No.

M: Si el TFG que estoy haciendo es de eso, el/la profesor/a hizo el doctorado sobre este tema y de lo que se habla es que es importante, pero que no se habla de ello, nadie...

P4: Es algo a mejorar.



P5: Es muy necesario.

M: ¿Sí? ¿Creéis que es necesario? Como, no sé, talleres...

P6: Yo me di cuenta de que hacía falta algo así, en la otra asignatura esta es como vale, no tenemos mucha confianza. Encima el/la profesor/a nos la bajaba más. Era como...

P2: Claro, ese/esa profesor/a era... a ver, en términos de confianza no te daba ninguna. o sea, te daba cuando lo hacías realmente bien. Te decía: «no, no, están muy bien tus traducciones, no necesito más». Pero sin embargo los que necesitaban un poquito más, pues tampoco es que los ayudara.

M: Sí, que no te animan tampoco, te quitan por lo general.

P6: Por lo general.

P2: Por lo general, pero en todas. Y yo la que te he comentado, que no es la que dice ella, esa en particular. Eso era, ya rozando la falta de respeto. Entonces...

P5: Hay pocos profesores que se preocupen.

P1: Tanto como el/la profesor/a de esta asignatura.

P5: Tanto por la confianza como por la estabilidad emocional de los alumnos, quiero decir, porque al final te lo merma.

P1: El problema es que normalmente solo te dicen lo que haces mal. Lo que haces mal y no lo que haces bien.

M: Sí, que solo hacen críticas destructivas y no hacen constructivas.

P2: A ver, yo no digo que los profesores vengan aquí con ganas de machacarnos psicológicamente, sino me imagino que lo harán para que trabajemos en lo que hacemos mal, pero se supone, o deberíamos saber lo que hacemos bien. Deberíamos tenerlo más o menos claro. Todos sabemos ya a estas alturas de la vida de qué pie cojeamos. Pero es verdad que no se preocupan en ningún momento de hacer un esfuerzo positivo, como hace este/a profesor/a, que nos trae hasta caramelos y *chocobons* y cosas de esas, y es verdad que eso por ejemplo no lo hacen, o muy pocos lo hacen.

M: Vale, muy bien.

P1: ¿Te sirve?

M: ¿Que si me sirve? Estáis diciendo unas cosas que voy a sacar un 10 en el TFG.

P2: Pues entonces nos invitas a una cena.

M: Hombre, claro. Os tenía que haber traído algo hoy, pero es que llevo desde las 9 de la mañana por ahí y no he llegado a casa todavía. Ahora, en cuanto a lo que es la Ficha de

Autorregistro, la que os pasé y que me tuvisteis que rellenar, ¿creéis que os ha ayudado a aumentar vuestra confianza como traductores? Si es así ¿por qué? Y si no, pues también ¿por qué?

P2: El simple hecho de tener una Ficha de Autorregistro en la que tu tengas que valorar lo que has mejorado, lo que tú crees que has aprendido en cada encargo, a lo largo del cuatrimestre, eso es que ya es que se preocupen por ti. Yo por lo menos lo he percibido así. De ver, para evaluar, si tú has mejorado, si no, cómo te sientes tú con respecto a la asignatura y al grado en general. Entonces ya el simple hecho de ofrecerte esta posibilidad ya me parece mucho.

P1: Eso es algo que sería muy útil en todas las asignaturas, creo yo, porque te hace plantearte muchas cosas.

P5: Yo es que por ejemplo nunca me he planteado. o sea, sí, qué tal me ha ido la asignatura, pero, qué diferencia hay en la asignatura con respecto a mí misma desde que empecé. Tenía que ir a clase, aprendía, me esforzaba, a lo mejor me interesaba más o menos. Pero tampoco nunca he ido más allá, porque tampoco me han dado la posibilidad ni me han hecho plantearme que podía hacerlo.

P5: Y más en una carrera como esta, que no es hincar codos y estudiarte diez libros. Es algo que se va aprendiendo poco a poco, es una profesión que se va aprendiendo poco a poco y que hay días que te va a ir mejor y días que te va a ir peor. Entonces, yo creo que ese momento de pararte, concentrarte, decir «bien, mal, ¿qué he hecho bien?, ¿qué he hecho mal?». Es un momento para pensar, porque muchas veces vamos tan apresurados con las cosas que no nos damos tiempo de parar y reflexionar cómo nos está yendo realmente. A lo mejor en medicina o derecho, que es simplemente...A ver, pero que es más teórico, a lo mejor necesitas menos este punto de control, de decir: «¿qué tal estás?», ¿sabes? Creo que es algo que sería bueno normalizar.

M: Os habéis dado cuenta de algo al rellenar la ficha, al reflexionar un poquito, os habéis dado cuenta de, «oye, no estoy tan mal». He mejorado en esto, he aprendido esto, cosas que os han salido bien.

P5: Sobre todo en: «he perdido el miedo a esto».

M: Muy bien. Venga, vamos con las dos últimas. A parte de en lo que es coger confianza, ¿la Ficha de Autorregistro os ha ayudado en otro sentido?

P2: Hombre, sí. A reflexionar sobre la evolución que llevamos. Ya no solo la confianza, sino ver si has mejorado, si no, lo que te ha ayudado, lo que te ha servido y lo que no de lo que se está dando también.

M: O sea, para ver un poco cómo vas.

P2: Sí, porque como decía mi compañera, la verdad es que es una asignatura que, por mucho que estudies, tu cuando estás haciendo una traducción, no puedes saber realmente si lo estás haciendo mal porque no lo puedes comprobar en otro sitio. Hasta que no te lo corrige el profesor no sabes si lo estás haciendo bien o mal, entonces tiene esa dificultad añadida, entonces tener eso sí que es verdad que te ayuda mucho.

M: Y ya para concluir, por lo general, ¿creéis que sería útil—antes me habéis respondido un poco, pero bueno, para tenerlo un poco estructurado por las preguntas—¿creéis que sería útil para los estudiantes, para vosotros, aplicar lo que es el rellenar la Ficha de Autorregistro, tras cada encargo de traducción?

P1, P2, P3, P4, P5: Sí.

P5: Es unánime.

P2: Pero yo pienso que no solo después de cada traducción, sino después de cada tema en todas las asignaturas, o sea, se puede sacar de esta asignatura y ponerlas en otras, porque hay asignaturas en las que realmente tampoco sabes cómo vas.

P5: Hasta que no llegas al examen y te lo encuentras de cara, y es un susto, la verdad.

P2: Claro. porque ya se lleva un ritmo un poco vertiginoso y, ni tienes tiempo de pararte a pensar cómo vas, ni cómo no vas, cómo vas a ser el examen, y claro, una semana te quedas a pensar, ¿y ahora qué me va a venir? Porque, claro, yo he visto mucha teoría, pero, ¿ahora, esto qué?

P1: Ver tu progreso en cada momento.

M: O sea, por vosotros sí que tras cada tema...

P2: O cada bloque. Por ejemplo, si cada semana das un tema nuevo, no vas a estar rellenando la ficha.

M: Sí que creéis que os ha servido para algo, ¿no? rellenarlo es un poco rollo, así *a priori*. Bueno, puede parecerlo.

P2: Sí, porque hay cosas que realmente se repiten, pero que no están de más. No se hace pesado.

M: Bueno, pues muchas gracias. Ya estaría.

P3: Esperamos que te sirva.

M: Seguro que sí.