

Control y valor de las tareas de aprendizaje: dos cosas que es bueno saber sobre la motivación de los estudiantes de traducción

Control and value of learning activities: Two Things Everyone Should Know About Translation Students' Motivation

ÁLVARO ECHEVERRI

Université de Montréal, Département de linguistique et de traduction, Faculté des arts et des sciences, CP6128, succursale Centre-ville, Montréal, QC, H3C 3J7, Canada.

Dirección de correo electrónico: a.echeverri@umontreal.ca

ORCID: 0000-0002-1069-7361.

Recibido: 22/7/2017. Aceptado: 27/4/2017.

Cómo citar: Echeverri, Álvaro, «Control y valor de las tareas de aprendizaje: dos cosas que es bueno saber sobre la motivación de los estudiantes de traducción», *Hermēneus. Revista de traducción e interpretación* 19 (2017): páginas 60-95.

DOI: <https://doi.org/10.24.197/her.19.2017.60-95>

Resumen: La idea de hacer del estudiante el centro de todo esfuerzo educativo ha conquistado el discurso traductológico y uno de sus pilares principales ha sido un mejor conocimiento de los estudiantes de traducción. Un estudio bibliográfico y los resultados de un estudio empírico basado en informes de pasantías de traducción, sugieren que la percepción que los estudiantes tienen sobre quién tiene el control de los resultados del aprendizaje y sobre el valor de las tareas de aprendizaje, inciden en la pérdida de autoconfianza. De acuerdo con los principios de la teoría social-cognitiva (Bandura, 1977), la autoconfianza es la base de la motivación. En este artículo se discuten dos aspectos de la motivación que son esenciales en los enfoques centrados en el estudiante: el control que los estudiantes pueden ejercer sobre la ejecución de las actividades de formación y el valor que esos mismos estudiantes confieren a dichas actividades.

Palabras clave: Pedagogía; traducción; motivación; autoconfianza; control; valor.

Abstract: The idea of putting students at the center of all educational efforts has entered translation studies discourse and one of its fundamental aims has been to get to know students (of translation) better. It has been based on the idea of better knowing the students. A literature review and the results of an empirical study based on translation internship reports suggest that students' perceptions about who controls learning outcomes and about the value of learning activities contribute to loss of self-confidence. According to the principles of social-cognitive theory (Bandura, 1977), self-confidence is the basis of motivation. This theoretical article describes two aspects of motivation that are essential for student-centered approaches: the control students can exert over learning activities and the value they attribute to such activities.

Keywords: Pedagogy; translation; motivation; self-confidence; control; value.

Sumario: 1. Introducción; 2. Profesionalización de la traducción y formación de formadores; 3. La motivación y el aprendizaje de la traducción; 4. La teoría social-cognitiva del aprendizaje; 5. La importancia de la percepción, 5.1 El valor de la actividad; 5.2 ¿Quién o qué tiene el control?; 6. Conclusiones; 7. Referencias bibliográficas.

Summary: 1. Introduction, 2. The professionalization of translation and translator training, 3. Motivation and translation learning, 4. The social cognitive theory of learning, 5. The importance of perception, 5.1 The value of the task, 5.2 Who or what is in control?, 6. Conclusions, 7. Works cited.

1. INTRODUCCIÓN

La traducción y la enseñanza comparten la suerte de ser dos actividades que pueden practicar personas que no han seguido una formación específicamente diseñada para ejercerlas. En el caso de la traducción, algunas personas que conocen muy bien dos lenguas pueden traducir de manera excepcional sin haber estudiado para ser traductores. Lo mismo sucede con la enseñanza; algunas personas que no han estudiado para ser profesores resultan ser excelentes docentes.

Desde la creación de los primeros programas universitarios de traducción en los años treinta (Kelly, 2005: 8), la responsabilidad de la formación de traductores ha recaído en gran parte en las universidades. Aunque muchos formadores de traductores no hayan seguido un programa de estudios específico para la enseñanza esto no ha impedido que los traductores que se forman en las universidades se integren al mercado laboral y que satisfagan las necesidades de comunicación interlingüística e intercultural de sus respectivas comunidades. Sin embargo, esa capacidad «natural» para la enseñanza no significa que un mejor conocimiento de algunos conceptos claves del aprendizaje y de la enseñanza no sea una ventaja en la realización de la labor formadora y permita a los formadores enfrentar los retos de su labor docente con igual, o mayor, confianza.

El objetivo de este artículo es contribuir al creciente interés por la formación de formadores (Kelly, 2005) insistiendo en el aporte que un conocimiento refinado de temas y conceptos relacionados con el aprendizaje y con la enseñanza en general, como lo es la motivación, podría hacer a la formación de traductores. En un contexto histórico en el que los esfuerzos de formación se centran en el aprendizaje y en el estudiante, no se puede pretender que solo con los conocimientos disciplinares un maestro pueda cumplir el deseo de ofrecer una

formación centrada en el estudiante. Una descripción detallada de dos aspectos claves de la motivación –el valor que los estudiantes confieren a las actividades de aprendizaje y el control que los estudiantes pueden ejercer sobre la ejecución y sobre los resultados esperados de la realización de estas tareas– nos servirán para confirmar que enseñar en muchos casos implica mucho más que transmitir conocimientos. La motivación es un concepto clave del aprendizaje al igual que la competencia traductora, los estilos de aprendizaje, las estrategias de aprendizaje, la retroacción o las estrategias de enseñanza. Como todos estos conceptos, la motivación puede ser objeto de un esfuerzo de investigación empírica colaborativa como el que se ha realizado, por ejemplo, sobre la competencia traductora en los últimos veinte años. Sin embargo, como en el caso de la investigación sobre la competencia traductora, el tema debe ser primero objeto de una discusión teórica que permita crear las bases epistemológicas que sustenten los esfuerzos investigativos. Nuestro trabajo busca precisamente motivar esa discusión teórica que permita identificar el mayor número de ángulos posibles desde los que se podría estudiar un concepto clave como la motivación para aprender en el caso concreto de los estudiantes de traducción.

Después de hacer un paralelo entre los esfuerzos para profesionalizar la labor del traductor y la formación de los formadores de traductores, presentaremos algunos testimonios de estudiantes de traducción en los que se evidencia que el medio en el que debe ocurrir el aprendizaje puede afectar negativamente la motivación para aprender de los estudiantes. Esto nos permitirá demostrar que los formadores como parte de ese medio, contexto o situación pedagógica,¹ juegan un papel esencial en la motivación de los estudiantes. Finalmente, proponemos una discusión sobre dos aspectos claves de la motivación ampliamente discutidos en las ciencias de la educación desde los años ochenta (Weiner, 1985; Patrick, Skinner y Connell, 1993; Schutz y Pekrun, 2007), el valor que los estudiantes confieren a las actividades de formación y la percepción de control que dicen tener sobre la ejecución y sobre los resultados esperados de estas actividades.

¹ La situación pedagógica es un ecosistema social compuesto por cuatro subsistemas (El Sujeto (¿Para quién?), El Objeto (¿Por qué?, El Agente (¿Cómo? y el Medio ¿Dónde?), en el que cada subsistema requiere la participación de personas, el desarrollo de las actividades y la y la disponibilidad de los medios. (Légendre 2005: 1240)

2. PROFESIONALIZACIÓN DE LA TRADUCCIÓN Y FORMACIÓN DE FORMADORES

Los esfuerzos para hacer de la traducción una profesión protegida son ingentes en muchas partes del mundo. El caso de Canadá y aunque la situación aún no es ideal, es un buen ejemplo en este sentido gracias a un largo proceso de profesionalización que, según Candace Seguinot (2008: 3), se desarrolló de la siguiente manera. El primer paso fue el ingreso de la traducción en el horizonte universitario. Luego aparecieron estándares más elevados, programas de formación más largos y la consecuente contratación de profesores a tiempo completo. El siguiente paso fue la creación de asociaciones profesionales y la separación de los practicantes entre competentes e incompetentes. Finalmente, se propusieron códigos de ética y se implementaron actividades para restringir la práctica de la profesión a las personas con un título universitario.

En la actualidad, la gran mayoría de las ofertas de trabajo que se publican en los periódicos y otros medios de comunicación canadienses incluyen, entre las exigencias para optar a un puesto de traductor, un diploma universitario (Bowker, 2004). Es cierto que a pesar de todos estos esfuerzos, todavía existe un mercado informal que recurre a personas sin un título universitario en traducción. Si el deseo de profesionalizar la traducción parece ser una preocupación real de la comunidad traductora desde hace ya algunos años, la preocupación por una formación pedagógica de los formadores universitarios de esos mismos traductores apenas comienza a tener algo de peso el discurso traductológico.

En general, para ejercer una labor docente en la educación preescolar, primaria y secundaria los futuros profesores deben ser titulares de un diploma emitido por una facultad de educación que certifique sus conocimientos pedagógicos. Sin un diploma emitido por una facultad de educación y refrendado por un ministerio de educación o su similar, es muy difícil ejercer como educador en los primeros niveles del sistema educativo. Para los profesores universitarios, en Norteamérica y en muchas partes del mundo, tal requisito no es esencial y un diploma universitario de primer ciclo es a veces suficiente para ejercer la labor docente. Es decir, el conocimiento de una disciplina o de una profesión constituye un requisito suficiente para enseñarla. Este es el caso particular de los profesores que ocupan cargos en los que la investigación no es un aspecto preponderante de la descripción de sus

labores universitarias y entre los que se cuentan muchos instructores, normalmente profesionales en ejercicio, que enseñan cursos universitarios de traducción.

Los profesores-investigadores universitarios de tiempo completo –de carrera– tienen como funciones principales la investigación, la docencia, la administración de sus respectivas unidades académicas y el servicio a la comunidad. El requisito más importante para ser profesor-investigador universitario es la obtención de un título de doctor, el cual certifica esencialmente una capacidad para la investigación, el conocimiento general de una disciplina y un conocimiento especializado de algunos temas específicos de la misma disciplina. Con excepción de los diplomas otorgados en las áreas afines a la educación, muchos programas de doctorado no incluyen una formación específica para la enseñanza. Una vez más, esto no quiere decir que los profesores-investigadores de traducción o traductólogos no sean excelentes formadores. La realidad es que los profesores universitarios con o sin formación pedagógica han formado buenos traductores desde la primera mitad del siglo pasado.

De hecho, en materia de enseñanza, los profesores universitarios poseen un conocimiento de tipo vicarial, el que se adquiere observando e imitando (Bandura, 1977), como resultado de los años vividos en el sistema educativo. El recorrido en el sistema educativo desde el preescolar hasta el grado o cualquier diploma de posgrado constituye una acumulación importante de conocimientos vicariales sobre el aprendizaje y sobre la enseñanza. Sin una formación específica para la enseñanza, el nuevo profesor probablemente repetirá los mismos gestos pedagógicos de sus antiguos profesores al momento de enfrentarse a sus primeros grupos de alumnos. Inmerso en las aulas de clase y en el medio universitario el nuevo profesor habrá adoptado las prácticas del medio. Lo cierto es que ningún profesor universitario es una *tabula rasa* en lo referente a la manera de formar los traductores. Todos pueden haber adquirido un conocimiento vicarial que les permite enfrentar los retos de la enseñanza universitaria. Dicho conocimiento vicarial, sin embargo, no podrá nunca reemplazar el valor de una formación específica sobre algunos conceptos básicos relativos al aprendizaje y a la enseñanza.

En los últimos veinte años, la traductología ha dado un gran salto en la valorización de la formación de formadores. En 2003, Anthony Pym, Carmina Fallada, José Ramón Biau y Jill Orestein publicaron los resultados de un simposio electrónico sobre la innovación y el *e-learning* en la formación de traductores. El simposio se desarrolló en torno a las

respuestas que varios formadores de traductores, algunos con experiencia en *e-learning*, brindaron a una serie de preguntas sobre los estudiantes, los profesores, los materiales, los contenidos, la diferencia entre la formación en línea (a distancia) y la formación presencial tradicional. Las respuestas de Daniel Gouadec a las preguntas relativas a los profesores de traducción y a su formación son un ejemplo del poco valor –pocas veces expresado de una manera tan «directa»– que algunos traductólogos en épocas no tan remotas conferían a la formación de formadores. A la pregunta: ¿Quién debería formar a los traductores?, Gouadec respondió:

(...) whoever is willing to do so. Training translators (as distinct from teaching translation) and, what is more (or worse), training technical translators does not carry the kind of glamour associated with teaching more ‘intellectual’ courses and, basically, training teachers of languages. Anyone who writes a thesis on such subjects may not expect to get excessively fast promotion. (Gouadec, 2003: 13).

Gouadec asocia, por un lado, la *enseñanza de la traducción* a una actividad más «intelectual» y de mayor prestigio que en Francia ha tenido gran desarrollo en las facultades donde se forman los futuros profesores de lenguas extranjeras. Por el otro lado, según las palabras de Gouadec, la formación de traductores estaría asociada a la formación de los traductores que facilitan la comunicación intercultural y que no ven la traducción como un ejercicio de perfeccionamiento lingüístico. Lo que nos interesa resaltar de la cita de Gouadec es el poco valor que confiere a la formación pedagógica de los formadores de traductores en las universidades. Dorothy Kelly (2008: 101) y John Kearns (2012: 13), dos traductólogos interesados en crear vínculos entre la formación de traductores y las ciencias de la educación, ya se habían fijado en las declaraciones de Gouadec a este respecto. Al igual que Kearns y Kelly, el interés en citar estas palabras de Gouadec no es otro que el de resaltar los avances logrados en el discurso sobre la formación de formadores. Por nuestra parte, utilizamos el término formación de traductores para referirnos a un modelo educativo que se realiza en el contexto universitario, que acerca al estudiante a un conocimiento humanístico sobre la traducción como práctica social y a un conjunto de prácticas profesionales que le permitirán integrarse al mercado laboral.

El interés creciente por la formación de los formadores de traductores se hace evidente en diversos contextos, sobre todo el español, con los trabajos de grupos de investigación como el Grupo AVANTI (Avances en Traducción e Interpretación) de la Universidad de Granada o el Grupo PACTE (Proceso de Adquisición de la Competencia traductora y Evaluación) de la Universidad Autónoma de Barcelona. Estas iniciativas han generado un mayor interés por conceptos de las ciencias de la educación en la formación de traductores. En el caso del grupo PACTE, sus trabajos sobre la competencia traductora han logrado que las discusiones sobre el tema alcancen un alto nivel de sofisticación. Hoy en día cualquier discusión sobre la competencia traductora en cualquier lengua podría resultar incompleta si no se tienen en cuenta los trabajos de PACTE. PACTE trabaja principalmente en seis líneas de investigación de las cuales cuatro están estrechamente relacionadas con la enseñanza de la traducción: aplicación de la metodología empírica en la investigación sobre traducción e interpretación, cognición en traducción e interpretación, formación en traducción e interpretación, tradumática, TIC aplicadas a la traducción, aspectos profesionales y laborales de la traducción y la interpretación, textualidad y traducción. En el caso del grupo AVANTI, es importante resaltar que entre sus ocho líneas de investigación por lo menos tres tienen que ver directamente con temas relativos con la formación de traductores: direccionalidad en la traducción y en la interpretación, diseño curricular, formación de formadores, interculturalidad, profesión y empleabilidad, traducción especializada, traducción e ideología. Los resultados de los estudios adelantados por los traductólogos están provocando un giro importante hacia la sofisticación teórica y metodológica del discurso sobre la formación de traductores. Dicho de otra manera, en los próximos años los *enfoques minimalistas* (Pym, 2003) y las epistemologías basadas en el aprendizaje por *ensayo y error* (Robinson, 2012) deberían tener menos cabida y acogida en los debates en torno a la formación de traductores. La historia de la pedagogía demuestra que tanto los contenidos que se deben adquirir como las formas utilizadas para facilitar su adquisición corresponden a factores históricos y sociales propios de cada época. Como afirma Maurice Tardif (2004: 13), ser educado quiere decir que la persona ha interiorizado los modelos establecidos por la cultura en la que vive: un modelo de comportamiento sexual, un modelo lingüístico, un modelo relacionado con los valores dominantes. La educación fue durante muchos siglos el privilegio de un número restringido de

personas, generalmente miembros de clases sociales económicamente favorecidas. Con frecuencia esta educación tenía un componente humanístico fuerte. Desde el momento en que la educación universitaria empezó a masificarse, y que muchas personas de diferentes estratos sociales la vieron como una posibilidad de mejorar su posición en la escala social, la formación universitaria se convirtió en una vía de ingreso al mercado laboral para un gran número de personas. Así, sin dejar de lado el enriquecimiento del espíritu y de la mente (Kearns, 2008: 187) y muy a nuestro pesar, la gran motivación de muchos estudiantes al inscribirse en un programa universitario de formación sería la posibilidad de encontrar un empleo. Así lo demuestran los resultados del Canadian University Survey Consortium (CUSC 2010). Cuando se les pregunta a los estudiantes del primer año universitario sobre los motivos que los llevaron a escoger una universidad y un determinado campo de estudios, la gran mayoría responden que la posibilidad de obtener un empleo al final de sus estudios tuvo mucho que ver en su elección: «As we found in previous surveys, most students' primary motivation to attend university is related to future employment either in a specific field or in general» (CUSC, 2010: 28).

Esta misma motivación se evidencia en nuestros propios cursos de traducción en los que encontramos estudiantes que ya han realizado estudios de pregrado en áreas como el periodismo, la música, la literatura o la filosofía, entre otras, que ven mejores perspectivas de empleo en la traducción. En algunos casos como el canadiense, el panorama laboral para los futuros traductores sigue siendo positivo y como lo demuestra la última encuesta (2012) sobre la industria de la lengua realizada por la Association de l'industrie de la langue (AILIA), la industria de la lengua en Canadá seguirá enfrentada al problema de la escasez de traductores calificados (AILIA.org).

La popularidad de los programas de traducción en España según Kelly (2005), Mayoral (2007), Arrés y Calvo (2009) y de la Mano y Moro (2013), sigue más o menos esta tendencia entre los estudiantes que desean estudiar algo relacionado con las lenguas extranjeras pero que no ven posibilidades de empleo realistas ni en los estudios filológicos ni en la enseñanza de lenguas. Así, la motivación inicial, la razón que lleva a los estudiantes canadienses y españoles a hacer estudios de traducción, es en gran medida instrumental: integrarse al mercado laboral. Ante esta realidad es necesario reconsiderar los contenidos curriculares en la formación de traductores, que en el caso canadiense, son dominados

ampliamente por preocupaciones de tipo interlingüístico que se manifiestan, por ejemplo, en la perennidad de los manuales de corte neocomparativo propuestos por Jean Delisle entre 1980 y 2014. La formación de los traductores de los próximos treinta años no debería organizarse casi exclusivamente sobre contenidos de tipo lingüístico. Es por esto que no es fortuito que los dos grupos de investigación antes mencionados, AVANTI y PACTE, tengan entre sus líneas de investigación aspectos laborales y de empleabilidad en traducción. Es evidente que la formación de traductores tiene que nutrirse también de los actores sociales que emplearán a los futuros traductores. Es decir, una parte del conocimiento que deberán adquirir los futuros traductores deberá proceder de la industria que los emplea y la investigación es la mejor manera de acercar esos conocimientos al estudiante en formación. Sara Laviosa (2010: 483) confirma que la investigación sobre la formación de traductores ha dado un fuerte salto cuantitativo y cualitativo en los últimos veinte años. En lo referente a lo cuantitativo, los temas relacionados con la formación de traductores han representado desde siempre un porcentaje elevado del número total de publicaciones traductológicas. Este hecho es fácil de constatar con una búsqueda por la palabra clave *Teaching* en la *Translation Studies Bibliography*. El hecho de que se publique mucho sobre la formación de traductores no debería sorprender a nadie ya que buena parte de los profesores de traducción en algún momento de sus carreras han reflexionado sobre sus prácticas docentes y muchos han escrito sobre sus experiencias.

El cambio más importante en la bibliografía traductológica en estos últimos veinte años es sin embargo de carácter cualitativo. Aunque las publicaciones sobre la mejor manera de resolver dificultades específicas de traducción entre dos lenguas siguen y seguirán enriqueciendo la bibliografía sobre la formación de traductores, para nadie es un secreto que las preocupaciones de los formadores y de los investigadores se han diversificado y el discurso sobre la formación de traductores se ha enriquecido con teorías, metodologías de investigación y conceptos importados de campos afines a la educación (andragogía, didáctica, filosofía, pedagogía, sicología, entre otras). Esta apertura interdisciplinar ha hecho que hoy en día los traductólogos interesados por la formación de traductores cuenten con buenas herramientas científicas a la hora de estudiar o de discutir temas relacionados con el aprendizaje y con la enseñanza de la traducción.

Los avances del discurso traductológico sobre la formación de traductores se hace manifiesto en lo referente a la formación de formadores. Temas como la adquisición de la competencia traductora (PACTE), teorías del aprendizaje (socio-constructivismo) (Kiraly, 2000), fórmulas pedagógicas (aprendizaje por proyectos) (Kiraly, 2000), aprendizaje por tareas (Hurtado, 1999) y conceptos específicos como estilos de aprendizaje (Robinson, 2012), diseño curricular (Kearns, 2012), estilos de enseñanza (Kelly, 2005) son temas cada vez más frecuentes en el discurso traductológico. Esta realidad indica que la discusión sobre la formación de traductores se restringe cada vez menos a dificultades de traducción entre pares de lenguas. La discusión sobre la formación de traductores, como se puede observar en el libro *Global Trends in Translator and Interpreter Training: Mediation and Culture* (2012), editado por Séverine Hubsher-Davidson y Michael Borodo, se interesa cada vez más por los formadores, por la pertinencia de la formación con relación al estado actual de la industria de la traducción, por los temas curriculares y por centrar los esfuerzos de formación en los estudiantes.

Yves Gambier (2012) afirmaba que la idea de centrar la formación en el estudiante es un tema reciente. En Europa, es cierto que el Acuerdo de Bolonia acentuó aún más la idea de centrar la educación en el estudiante como una manera de garantizar que los estudiantes universitarios, entre los que se incluyen los estudiantes de traducción, adquieran las habilidades necesarias para integrarse al mercado laboral. En el contexto norteamericano, los esfuerzos por hacer del estudiante el centro de los esfuerzos de formación coinciden con el paso de una economía manufacturera a una economía del conocimiento (Jones e Idol, 1990: 2). Así, la centralidad del estudiante y la pertinencia social de la formación se convierten en dos ejes temáticos que preocupan cada vez más a los formadores de traductores. Este cambio de perspectiva en la formación supone que los formadores deben estar capacitados para ponerlo en práctica.

Dorothy Kelly (2005: 1) sostenía que los formadores de traductores vienen de horizontes variados entre los que sobresalen tres grupos: los traductores de profesión, los profesores de lenguas y los traductólogos. Ateniéndonos a la formación universitaria que tradicionalmente reciben estos tres grupos se puede decir que los profesores de lenguas tienen cierta ventaja en lo referente a conceptos pedagógicos fundamentales. En cualquier caso, lo normal sería pensar que un esfuerzo educativo que

proponga hacer de los estudiantes el centro de la formación debería comenzar por un mejor conocimiento de los estudiantes.

Es indiscutible que en la escala de prioridades educativas, la materia –el contenido, los conocimientos disciplinares– que debe ser asimilada por los estudiantes viene siempre en primer lugar. Los aspectos didácticos, entendidos como la manera más indicada de organizar la formación y de presentar los contenidos a los estudiantes, vienen en segunda posición. Esta jerarquía justifica en parte que, en el caso de la educación superior, el conocimiento que los profesores tienen de la materia que enseñan los haga aptos para la labor docente. Como ya se mencionó antes, la falta de una formación específica para la enseñanza implica que los formadores basen su acción docente en concepciones o teorías personales del aprendizaje y de la enseñanza. Sin embargo, la sociedad en general se transforma y esa transformación exige una adaptación constante a nuevas realidades.

La realidad de la educación universitaria, con una población estudiantil que desde la década de los años 70 no ha dejado de aumentar (Teichler, 2010) mientras que los recursos destinados a la educación son cada vez menores, lleva necesariamente a la adopción de estrategias que perpetúan la centralidad de los contenidos en detrimento de la consideración de otros factores que intervienen en toda situación pedagógica. De esta manera, la percepción que los estudiantes tienen de la formación, la materia, el instructor o sobre la pertinencia de las actividades de aprendizaje pasan a un segundo plano. Según Teichler (2010: 5), la educación superior está cada vez más bajo presión. Los recursos no aumentan al mismo ritmo que el número de estudiantes ni al mismo ritmo del incremento de las tareas de formación. En tal contexto, los formadores se ven obligados a conceder un rol central al contenido, lo que se debe aprender, y esto los obliga a dedicar menos esfuerzos a su rol de instructor y a las repercusiones que su estilo de enseñanza y su concepción del aprendizaje puedan tener sobre la motivación de los estudiantes. Un repaso de algunos estudios sobre la formación de traductores demuestra que las estrategias de enseñanza utilizadas por algunos formadores de traductores pueden tener un efecto negativo en la motivación para aprender de los estudiantes.

3. LA MOTIVACIÓN Y EL APRENDIZAJE DE LA TRADUCCIÓN

Hace ya más de treinta años, en su primer manual adaptado al español por Georges Bastin en 2006, Jean Delisle, al momento de justificar su enfoque por objetivos afirmaba que:

El empirismo excesivo arruina cualquier pedagogía. El tipo de enseñanza improvisada de los seminarios de traducción/corrección colectiva tendrá inevitablemente un efecto negativo sobre la motivación de los estudiantes, quienes con mucha razón tienen la impresión de estancarse en lugar de avanzar hacia objetivos de aprendizaje claramente definidos (16).

Delisle no es el único que observó los efectos nocivos de las traducciones/correcciones colectivas sobre la motivación de los estudiantes. Esta misma situación es la que denunciaba Donald Kiraly en *Pathways to Translation* (1995: 7) al citar la descripción que Esther Enns-Connolly (1985) hacía de los cursos de traducción en una universidad canadiense:

These classes involved professors asking students for their renditions of particular sentences, and then pointing out the divergences from their own master copies. This was a rather frustrating experience inasmuch as my translation could be classified as inadequate on the grounds that it did not match the definite criteria for rightness or wrongness, and my task as a student was to approach rightness as much as possible. Under those circumstances it was difficult for any student whose translation differed from the master version **to gain confidence in their own work** (...) (las negritas son nuestras).

Esta descripción de Enns-Conolly pone en evidencia la misma observación de Delisle. Las formulas pedagógicas como las traducciones colectivas en las que los formadores actúan como los profesores que describe Enns-Connolly pueden tener efectos negativos sobre la motivación de los estudiantes. La citación anterior de Enns-Connolly es importante porque en ella se hace referencia a la autoconfianza, un elemento clave de la motivación para aprender, como los veremos más adelante.

Daniel Gile es uno de los traductólogos que, de alguna manera, se han referido a la motivación como un factor determinante en el proceso de formación de los traductores. En un artículo de 1992, Gile hace un análisis pedagógico de los errores en traducción y descubre que estos se explican, primero, en las deficiencias cognitivas de los estudiantes, es

decir porque los estudiantes no tienen los conocimientos necesarios. Y segundo, en la poca motivación. En este estudio, Gile (1992: 258) asocia la poca motivación del estudiante a una falta de atención y al tiempo y al esfuerzo que los estudiantes están dispuestos a dedicar al trabajo de traducción. Para Gile, el hecho de obviar alguna de las fases de la metodología de traducción propuesta, es un caso de poca motivación. Gile parece ver el fenómeno de la motivación solamente desde el punto de vista del formador. Gile no menciona en ningún momento, por ejemplo, el valor que los estudiantes confieren a las actividades de aprendizaje o la percepción que los estudiantes puedan tener de los objetivos de enseñanza del instructor.

Aunque la posición de Gile es interesante, fue Paul Kussmaul quien mejor caracterizó la influencia que tiene la manera de enseñar y, sobre todo, de evaluar las traducciones sobre la motivación y la autoestima de los estudiantes. En su obra *Training the Translator*, Kussmaul declara (1995: 32) que la imagen de sí mismos de los estudiantes se ve afectada por los métodos de enseñanza y, sobre todo, por las estrategias de evaluación de los formadores:

(...) we should at least consider another explanation. It may very well be that when our students embark on a translator course, they are quite selfconfident young people, but in the course of their studies they lose their selfconfidence as a result of the criticism of their teachers.

Este fenómeno descrito por Kussmaul, la falta de autoconfianza de los estudiantes de traducción, lo confirma un estudio, realizado en 2008, sobre los factores no cognitivos (aspectos de la formación que no se relacionan directamente con los conocimientos disciplinares) que facilitan la integración de los estudiantes de traducción al mercado laboral. El estudio consistió en un análisis de contenido de los informes de pasantía o prácticas en empresas de trece estudiantes de grado en una universidad canadiense. El programa de grado en traducción de esta universidad ofrece, entre otras opciones, un plan de estudios que incluye tres periodos de pasantía, normalmente: en una empresa de traducción, en un ente gubernamental, o en el servicio lingüístico de una empresa cuya principal actividad comercial no sea la traducción. La evaluación de las pasantías se hace de manera colaborativa entre el empleador y el responsable de las pasantías en la universidad. Por su parte, los pasantes

deben redactar un informe de cada pasantía (tres en total) para completar el expediente de evaluación. En este informe, los estudiantes explican cuáles fueron sus tareas y reflexionan sobre su evolución como traductores durante cada periodo de pasantía.

Este estudio permitió identificar diez factores no cognitivos, en orden alfabético los siguientes: adaptación, autenticidad, autoconfianza, autoevaluación, autogestión, estrategias, revisión, responsabilización, relaciones interpersonales, toma de consciencia. Una descripción detallada de estos factores se puede leer en Echeverri (2014). En cuanto a la autoconfianza, a continuación reproducimos cinco apartados de los informes de pasantía de algunas estudiantes en los que hacen referencia a este concepto:

Finalmente, aprendí a tener mayor confianza en mí misma, a confiar en mi instinto en ciertos casos, y a confiar en mi conocimiento avanzado de las dos lenguas (Rachel, R3: 18).²

Esta pasantía me ayudó a recuperar la confianza en mis capacidades y en mi elección de carrera. Estaba un poco nerviosa con el número de palabras exigido. Me fue de mucha ayuda ver que mi ritmo de trabajo aumentó en el transcurso del verano (Ophélie, R2: 11).

Siempre es agradable saber que no solo cometemos errores y eso da confianza. YYYYY (el tutor de pasantía) me hizo sentir cómoda desde el comienzo, me dijo que era completamente normal que cometiera errores al comienzo, que yo estaba en YYYYY (la empresa) para aprender y que los conocimientos se adquirirían con el tiempo (Sylvie, R1: 4).

Ahora tengo más confianza en mí misma. Yo sé que puedo hacer buenas traducciones. He mejorado mucho desde el inicio de la pasantía y aún más desde que empecé mis estudios de traducción. Claro que todavía me falta mucho por aprender y soy consciente de que mis traducciones todavía requieren a menudo varias correcciones (...) (Émilie, R2: 11).

Adquirí una gran autonomía y en consecuencia mucha más seguridad. Gracias a esta nueva confianza en mí misma, aprendí a valorar mejor el resultado de mi trabajo. (...) Ya no me desanimo tan fácilmente cuando veo las correcciones que tengo que hacer en mis textos. Poco a poco,

² Sistema de clasificación de los informes de pasantía. (Los nombres son ficticios. R= reporte. Número de página dentro de cada reporte). Nuestra traducción.

aprendo a defender mis propuestas de traducción. Me ha tomado mucho tiempo adoptar esta actitud (Martine, R3: 13).

Los informes de las estudiantes aquí citadas revelan que la experiencia de las pasantías les permite recuperar la confianza en sí mismas. La única experiencia de traducción que ha tenido la gran mayoría de estas estudiantes de grado ha sido en el contexto universitario, es decir en los cursos de traducción. Es de suponer entonces que, como lo explica Kussmaul, la manera en que se desarrollan las actividades de aprendizaje, de enseñanza y sobre todo de evaluación en los cursos de traducción podría tener un efecto negativo sobre la autoconfianza de los estudiantes. Si se acepta que la primera condición para la realización de una tarea, actividad o esfuerzo es el sentimiento de ser capaz de realizarlo, entonces se comprende mejor la importancia de un conocimiento básico de conceptos como la autoeficacia. Un concepto que según los principios de la teoría social-cognitiva del aprendizaje tiene gran influencia en la motivación para aprender.

4. LA TEORÍA SOCIAL-COGNITIVA DEL APRENDIZAJE

En su concepción de la teoría social-cognitiva del aprendizaje, Albert Bandura (1977), propone que la conducta no es únicamente una respuesta automática a estímulos externos. Así se supone que vivir una experiencia poco placentera hace que una persona no repita los eventos que provocaron tal experiencia. El hecho de que a veces cometemos los mismos errores, una y otra vez, demuestra la insuficiencia de tal postulado. Bandura afirma igualmente que los procesos de aprendizaje no obedecen necesariamente a un determinismo personal que se explica por condiciones del ambiente en el que una persona ha crecido. Es decir que la capacidad de aprender de una persona está determinada por su entorno. Así, una persona que crece en un contexto social, educativo, económico o humano que favorece o que no es favorable al aprendizaje estaría, según las circunstancias, más o menos predispuesta para el aprendizaje. Los ejemplos no faltarían para demostrar que las personas tienen la capacidad de modificar su destino. Bandura no rechaza completamente estos dos componentes del aprendizaje. Por el contrario, afirma que las concepciones conductistas y deterministas del aprendizaje interactúan en un tipo de *determinismo recíproco* con un tercer componente, las características individuales. Como lo afirma Viau (2009: 194), el

determinismo recíproco sugiere que los fenómenos humanos complejos, como la motivación, deben ser estudiados tomando como base la interacción que existe entre los comportamientos de una persona, sus características individuales y el ambiente en el que esta persona evoluciona.

El concepto de *autoeficacia* es un concepto central en lo referente a las características personales y a su influencia en el comportamiento y en los procesos de aprendizaje. Renald Légendre (2005: 917) define la autoeficacia como la percepción que un individuo tiene de su capacidad de ejercer un control adecuado sobre sus acciones y que tiene un efecto sobre el esfuerzo realizado en una situación de aprendizaje. En otras palabras, la fuerza que mueve a una persona a emprender alguna actividad cognitiva, creativa o física pasa necesariamente por la percepción que tiene esa persona de poder realizarla. Es lógico pensar que ante la expectativa del fracaso o un resultado negativo, el estudiante decida no esforzarse o simplemente optar por la inacción. También es cierto que en muchas ocasiones las personas pueden tener una percepción inexacta de la autoeficacia. Cuántas veces encontramos estudiantes que son excelentes pero que no confían en sus capacidades. El caso contrario es tal vez más frecuente. Algunos estudiantes se consideran capaces de realizar ciertas tareas cuando en realidad las tareas no están adaptadas a su nivel cognitivo. El instructor puede proporcionar a los alumnos las herramientas y, sobre todo, oportunidades de autoevaluación que les permitan hacerse una idea exacta de sus capacidades y habilidades. La falta de confianza de los estudiantes de la que hablaba Kussmaul (1995: 32) y que se refleja en los informes de pasantía que acabamos de mencionar podría ser una consecuencia de las estrategias de enseñanza utilizadas por los profesores de traducción y en gran medida por la manera en que se evalúa el aprendizaje de los estudiantes.

Desde un punto de vista pedagógico,³ la evaluación es uno de los temas que más inquietudes provoca entre los formadores de traducción. Como algunos autores ya han estudiado esta problemática más detalladamente, nos limitamos a referir a sus trabajos. Dorothy Kelly (2005: 132), por ejemplo, hace una buena síntesis de las críticas que normalmente se hacen de la manera de evaluar el aprendizaje en la

³ Pedagogía entendida en el sentido que le da Légendre (2005: 1007), es decir, disciplina educativa que se interesa por las intervenciones de la persona responsable de la formación en una situación pedagógica real.

formación de traductores y que tradicionalmente toma la forma de un conteo de errores. En su obra *Don de errar: tras los pasos del traductor errante*, Miguel Tolosa Igualada (2014), hace un repaso exhaustivo de las tipologías de errores de traducción propuestas por varios autores. En el que se puede considerar como el más reciente trabajo sobre la evaluación en la formación de traductores en Canadá, Philippe Gardy (2015) demuestra que la evaluación de los estudiantes de traducción en Canadá se centra en el producto, en el resultado, y esto desde el comienzo de la formación. Es decir que independientemente del nivel de formación del estudiante la evaluación solo tiene en cuenta el resultado final, una traducción, el producto en oposición al proceso, y lógicamente las exigencias en cuanto a la calidad de la traducción son las mismas para el estudiante que apenas comienza sus estudios que para el que está a punto de graduarse. Esto significa que tanto el estudiante de primer año como el de tercer o cuarto año tienen que producir textos de la misma calidad.

El caso de la evaluación nos interesa porque las prácticas de evaluación en traducción reflejan bien la naturaleza vicarial del conocimiento sobre el tema en la formación de traductores. El conteo de los errores se repite como método evaluativo de una generación a otra. Los esfuerzos de investigación sobre el tema no han logrado llegar al punto en que se encuentra, por ejemplo, el discurso sobre la competencia traductora. Muy posiblemente, los profesores de traducción desearían tomar sus decisiones relativas a la evaluación basados en conocimientos compartidos por la comunidad gracias a los resultados de investigaciones y no solo siguiendo una tradición en la que se repiten las prácticas de las generaciones anteriores.

Tomando como base las ideas principales de la teoría social-cognitiva del aprendizaje, entendemos que el entorno es uno de los factores que influyen en el aprendizaje y en ese sentido tanto las prácticas como las personas que las ejecutan tienen un efecto en el proceso de aprendizaje de los alumnos. En los siguientes párrafos discutiremos dos aspectos de la motivación para aprender: *El valor de la tarea y el control que el estudiante tiene sobre el desarrollo y sobre el resultado de la misma*.

La concepción de la motivación que proponemos se inspira en los trabajos de Rolland Viau (2009: 12) que define la motivación como un fenómeno que surge en las percepciones del alumno sobre sí mismo y sobre su entorno y que hacen que el alumno decida dedicarse y perseverar en el desarrollo de las actividades de aprendizaje que se le

proponen. Todo esto con el objetivo de aprender. De acuerdo con la bibliografía sobre la motivación, cualquier persona que ejerza labores de formación debe tener en cuenta dos aspectos que surgen en el sistema de percepción de los estudiantes. El primero es ¿quién? o ¿qué? determina si efectivamente hubo aprendizaje. El segundo es el valor que los estudiantes confieren a las actividades de aprendizaje. En lo referente al valor que se da a las actividades, sabemos muy poco sobre lo que los estudiantes de traducción piensan de las tareas que se realizan porque muy pocas veces se les ha consultado.⁴ Los métodos tradicionales utilizados en la formación de traductores llevarían a los estudiantes a pensar que ellos no tienen control sobre las actividades de aprendizaje, mucho menos sobre los resultados esperados y, en muchos casos, la pertinencia o el valor de las actividades de aprendizaje no sería en todos los casos evidente a los ojos de los estudiantes.

4. LA IMPORTANCIA DE LA PERCEPCIÓN

La percepción en esta discusión debe ser entendida como el proceso de selección, de organización y de interpretación de la información sensorial que recibe el ser humano y que le permite hacerse una imagen de su mundo. Con más de diez años en el sistema educativo (primaria y secundaria), los estudiantes universitarios ya han desarrollado sus propias actitudes frente al aprendizaje. Estas actitudes se hacen evidentes en sus prácticas y estrategias de aprendizaje. Según Tardif (1997: 117), la percepción que los estudiantes tienen de su capacidad para realizar una tarea tiene mucha más incidencia sobre su motivación que la capacidad real que ellos tienen para realizarla. En el caso de los estudiantes bilingües inscritos en los programas de traducción, es posible que desde una edad temprana hayan integrado el concepto de *traducción natural*⁵ (Harris: 1977). Muchos de estos estudiantes bilingües pueden tener percepciones irrealistas de las exigencias de la práctica profesional de la traducción que posiblemente se manifestarán en sus actitudes frente a la formación. La más común de estas percepciones es la de considerar que la traducción consiste en una transposición de signos lingüísticos que los

⁴. «(...) no deja de sorprender que los intentos de acercamiento institucional a la realidad del estudiantado en general y a la realidad del estudiantado de Traducción e interpretación, en particular, son escasos» (Arrés y Calvo, 2009: 613).

⁵ «Una operación lingüística de primer nivel. Es decir, una operación que el hablante practica de manera natural» (Harris, 1973: 134).

traductores realizan gracias a su conocimiento de al menos dos lenguas. Desde sus primeras experiencias, la motivación de estos estudiantes puede verse perturbada por el conflicto que surge entre la imagen que ellos tienen de sí mismos, sus ideas a propósito de la inteligencia y del aprendizaje, así como su capacidad de hacer que sus esfuerzos correspondan al valor que ellos le confieren a su nivel de bilingüismo y a los resultados obtenidos por su implicación en las actividades de aprendizaje.

El concepto de percepción que propone Tardif (1997) se inspira en la idea de acciones motivadas propuesta por Ellen Skinner, Michael Chapman y Paul B. Baltes en 1988. Según los trabajos de estos tres autores, el ser humano demuestra una disposición a actuar: 1) cuando es capaz de determinar los beneficios que podrá sacar de las actividades que realiza; 2) cuando es capaz de determinar los medios que debe movilizar para realizar la tarea con la que se ve confrontado; y 3) cuando tiene una idea clara de su capacidad de realizar la actividad exitosamente. Estos tres aspectos corresponden a los tres sistemas de percepción que determinan la motivación de los estudiantes: el valor de la actividad, las exigencias de la tarea y el grado de control que los estudiantes pueden ejercer sobre la tarea y sobre el resultado de esta (Tardif, 1997: 116-132). A continuación nos centraremos en los dos aspectos relacionados con el estudiante, es decir el valor que el aprendiz confiere a las actividades de aprendizaje y el control que ese mismo aprendiz puede ejercer, a la vez, sobre la ejecución y sobre el resultado de la tarea.

5. 1. El valor de la actividad

La percepción del valor de la actividad se relaciona con los beneficios que el estudiante cree que podrá obtener de su empeño en la ejecución de las actividades propuestas. Cuando un instructor propone una actividad de aprendizaje: una traducción, la solución a un problema de traducción, una investigación terminológica, etc., el estudiante anticipa los beneficios que puede aportarle su empeño en la realización de la actividad. Tradicionalmente se ha valorado la práctica de la traducción, *traducir*, como la actividad de aprendizaje por excelencia. Pero la formación del traductor implica mucho más que hacer ejercicios de transferencia interlingüística.

La idea que la competencia traductora se adquiere con la práctica constante de la traducción está muy presente en el discurso

traductológico. Sin embargo, la práctica de la traducción puede tener un efecto nocivo sobre la motivación de los estudiantes cuando los ejercicios propuestos no corresponden al nivel cognitivo o al conocimiento de la traducción que poseen los estudiantes. Si desde el principio de la formación los instructores proponen a los estudiantes la realización de una traducción, el mensaje que el estudiante está recibiendo es que el profesor anticipa una capacidad para la traducción en el estudiante. Desde este punto de vista, los estudiantes debutantes podrían percibir que el formador se apoya en la capacidad natural del ser humano para la traducción y que su labor es ante todo refinar esa capacidad natural. Lo mismo puede suceder con los estudiantes ya que pueden percibir que en lugar de desarrollar la competencia traductora, la formación busca por medio de los ejercicios de traducción perfeccionar su capacidad natural de traducir.

Ahora bien, lo más normal es que una persona que se inscribe en un programa de formación universitaria lo haga porque quiere aprender desde las bases hasta los más avanzados conocimientos de una disciplina o de una práctica profesional. El hecho de verse confrontados a prácticas de traducción desde los primeros días de estudio puede crear en los estudiantes la percepción que el objetivo de la formación es medir sus habilidades para la traducción en vez de ayudarles a adquirir una competencia que en principio no deberían poseer. Otra consecuencia de centrar las prácticas de aprendizaje en ejercicios de transferencia lingüística es que los estudiantes tienden a desvalorizar otras actividades. Los estudiantes pueden, por ejemplo, dudar de la relación que existe entre la actividad propuesta y su utilidad en el contexto profesional. El caso más típico se presenta entre los estudiantes debutantes que deben familiarizarse con la terminología que utilizan los traductores. En un principio, los estudiantes podrían dudar del valor de adquirir conceptos como: hipónimo, zeugma, transposición, idiolecto, modulación, deíctico, etc. (Delisle *et al.*, 1999). Sin una idea clara del valor del metalenguaje de la traducción, los estudiantes no estarán especialmente motivados para empeñarse en actividades de lectura, de memorización y de apropiación de estos conceptos. Una situación similar puede presentarse cuando un instructor pide a los estudiantes agregar a sus tareas de traducción una descripción del proceso que siguieron en la realización de la misma. Esto con el fin de explicar por escrito las principales dificultades encontradas al momento de traducir y de justificar sus decisiones de traducción. Otro caso es el que se presenta cuando se pide a los estudiantes que expliquen

la metodología empleada en la elección de un término. Los estudiantes pueden desconocer la realidad de la profesión y es muy probable que no vean el valor formativo de este tipo de actividades. Por otro lado, acostumbrados a los ejercicios de transferencia interlingüística, a los estudiantes les resultará un poco difícil valorar las actividades que no implican necesariamente traducir.

Un aspecto del trabajo de los instructores de traducción es mostrar a los estudiantes que las tareas propuestas no buscan establecer si ellos son capaces o no de traducir sino que pretenden contribuir a que desarrollen dicha capacidad. De esta manera, la primera actividad, la apropiación del metalenguaje de la traducción facilita la integración de los estudiantes a la comunidad de traductores profesionales ya que son capaces de utilizar el lenguaje propio de los traductores. Entre otras cosas, el estudio del metalenguaje de la traducción constituye, sin lugar a dudas, un componente de la traducción y de su enseñanza sobre el cual se pueden organizar esfuerzos de cooperación entre la industria de la traducción y los formadores de traductores.

En el segundo caso, describir el proceso que siguieron en la realizaron la traducción, se trata de una actividad que permite a los estudiantes desarrollar una habilidad indispensable en el mercado laboral. Los trabajos de traducción son por lo general revisados por alguien distinto al traductor y los estudiantes deben desarrollar la capacidad de justificar o de explicar sus decisiones de traducción. El traductor debe aprender a interactuar con sus colegas en situaciones que exigen una buena capacidad de negociación sobre la pertinencia de las soluciones propuestas. En estas negociaciones, el traductor debe exponer las razones que lo llevaron a traducir de determinada manera. En caso de la metodología utilizada en la búsqueda terminológica, el estudiante debe demostrar, entre otras cosas, que es capaz de aplicar los criterios de base al momento de evaluar la calidad de las fuentes de información terminológica. Esas tres competencias, ser capaz de integrarse a la comunidad de práctica profesional gracias a la adquisición del metalenguaje de la profesión, la capacidad de explicar y de defender las decisiones de traducción y la capacidad de validar la elección de equivalentes terminológicos, son tres competencias transversales⁶ cuyo

⁶ Las competencias transversales son actitudes, procesos mentales o procedimientos metodológicos que son comunes a muchas disciplinas o que pueden ser utilizadas en una gran variedad de circunstancias. (Adaptado de Légendre, 2005: 257)

valor debe ser puesto en evidencia por el instructor. Estas tres habilidades no se adquieren solamente traduciendo.

Además de juzgar la función de la tarea y los beneficios profesionales de la misma, los estudiantes también miden las consecuencias personales y sociales que cada tarea implica. Durante las sesiones de revisión colectiva en clase, los instructores deben esforzarse para que los estudiantes no tengan la sensación que de nada vale empeñarse en la realización de una traducción cuando la única versión que sirve es la del profesor. Los instructores pueden ayudar a los estudiantes a identificar el valor de las actividades de aprendizaje, a brindarles seguridad para que se interesen y participen activamente en los ejercicios de formación y asignarles algún tipo de responsabilidad en la realización o en la evaluación de las tareas.

En los informes de pasantía que hemos mencionado unas páginas más arriba, los estudiantes hacen referencia a la autenticidad de las tareas como un factor determinante de la motivación para empeñarse a fondo en su realización. Un aspecto fundamental de las pasantías es que los estudiantes están inmersos en un contexto profesional en el que tienen que cumplir las exigencias de la profesión y en el que durante toda la jornada laboral están pensando solo en traducción. En este sentido, casi todas las tareas que los pasantes deben realizar tienen como objetivo contribuir a la creación de un producto de comunicación interlingüística e intercultural que será utilizado por alguien, una persona o una empresa, con un objetivo comercial o comunicativo. Es decir, el estudiante está inmerso en las prácticas normales de la cultura de los traductores o, como lo llama Kiraly (2000: 43), las tareas deben estar inmersas en el contexto natural de las actividades humanas. Como lo confirman varios pasantes en sus informes, una de las razones que los motiva a implicarse a fondo en la realización de las traducciones es el hecho de saber que su trabajo será utilizado en la vida real por otra u otras personas. Una de las pasantes afirma que el hecho de saber que los textos iban a ser publicados en el sitio web de su cliente y que iban a ser leídos es un factor de motivación.

Tengo que agregar que esta experiencia fue muy estimulante y motivadora gracias a la pertinencia de los textos. La gran mayoría estaban destinados al sitio web de XXXXX [...] Yo estaba convencida que mis textos serían leídos, lo que no sucede siempre (Martine, R2: 12)

Otro aspecto de las pasantías y que los estudiantes no dejan de resaltar es la variedad de las tareas. En particular, los pasantes resaltan el valor de la revisión y de la corrección de pruebas como dos actividades propias del trabajo del traductor pero que no se practican con frecuencia en el contexto de los cursos de traducción.

Hay, sin embargo, muchas cosas que no había tenido la oportunidad de ver en los cursos. Por ejemplo, por primera vez tuve la oportunidad de revisar textos y de hacer la relectura de documentos, etc. (Ophélie, R2: 11)

También se da el caso de los estudiantes que trabajan en la creación, la revisión o la actualización de bases de datos terminológicas y de memorias de traducción. Los estudiantes que hacen sus pasantías en los bufetes de abogados, por ejemplo, deben realizar tareas de control de la calidad como la lectura simultánea de un mismo documento por dos o tres personas. En la traducción de contratos, por ejemplo, la lectura colectiva es práctica corriente. En estos casos, una persona lee el texto en lengua de partida en voz alta y otra u otras personas leen la traducción para garantizar que el documento está completo o que no hay ni adiciones ni omisiones no deseadas.

La autenticidad de las tareas es un factor clave en la motivación para aprender. Ya que los pasantes reciben un salario durante su pasantía se puede llegar a pensar que el dinero recibido por el trabajo de traducción condiciona la motivación del estudiante. Sin embargo, los estudiantes son conscientes que las pasantías son ante todo un contexto de aprendizaje. Aunque la existencia de una salario podría cambiar completamente la actitud de los estudiantes, quisiéramos pensar que el factor que determina la motivación de los estudiantes a empeñarse a fondo en las prácticas de traducción es sobre todo la responsabilidad de tener que contribuir en el proceso de producción de un texto, una traducción. El estudiante sabe que él o ella es quien debe determinar la calidad del producto que va a presentar a su patrón. Esta responsabilidad lo lleva a decidir en qué momento el producto de su trabajo está terminado. Tal decisión está íntimamente relacionada con el control que se ejerce sobre el proceso de ejecución y sobre la calidad final de la traducción.

5. 2. ¿Quién o qué tiene el control?

El concepto de control adquirió una importancia capital en la enseñanza desde el momento en que los especialistas de las ciencias de la educación empezaron a proponer el paso de enfoques centrados en la enseñanza a enfoques centrados en el aprendizaje. Este nuevo impulso de la noción de control en los contextos educativos es el producto de muchos años de investigación en educación. En palabras de Ellen Skinner (1996: 549):

Both experimental and correlational studies have shown that across the life span, from earliest infancy to oldest age, individual differences in perceived control are related to a variety of positive outcomes, including health, achievement, optimism, persistence, motivation, coping, self-esteem, personal adjustment, and success and failure in a variety of life domains.

En su artículo «A Guide to Constructs of control» (1996), Skinner resalta la importancia de la noción de control en las ciencias de la educación. En el caso que nos interesa, la percepción de control se refiere al sentimiento que experimentan los estudiantes de tener el control sobre la ejecución y sobre los resultados esperados de una tarea. En otras palabras, la motivación para aprender se puede ver reforzada en las situaciones en las que el estudiante percibe que su empeño en la ejecución de una tarea y la movilización de sus capacidades cognitivas le permitirán realizar la actividad propuesta y alcanzar los objetivos que el formador y él mismo se han trazado.

Como queda confirmado en la citación de Enns-Connolly, mencionada más arriba, y en los testimonios de los pasantes antes citados, el método tradicional de enseñanza y de evaluación de la traducción, vigente aún en muchas partes del mundo, puede crear en los estudiantes un sentimiento de impotencia, de falta de control, frente al desarrollo y frente al resultado de las tareas. Los estudiantes pueden sentir que tienen poco control sobre la aceptabilidad de sus traducciones. Para un estudiante puede ser frustrante percibir que las posibilidades de éxito en una tarea no son determinadas ni por los conocimientos que deben ser adquiridos ni por el esfuerzo desplegado para la realización de una tarea sino por un agente externo sobre el que no se tiene ningún control. Es importante resaltar que hablamos de la percepción que pueden tener los estudiantes que es el producto de su interpretación de las dinámicas que se establecen en la situación pedagógica.

Esta falta de control sobre las tareas genera lo que nosotros llamamos «el síndrome del borrador». El «síndrome del borrador» hace referencia a la actitud que desarrollan algunos estudiantes de traducción de no emplearse a fondo en las prácticas de aprendizaje ya que consideran que, independientemente de su esfuerzo, el resultado será determinado por la persona responsable de la evaluación. Estos estudiantes pueden considerar, como Enns-Connolly, que igualar el nivel de experto del formador es una tarea imposible. En estas condiciones, deciden satisfacer la exigencia de presentarse a los cursos con un borrador de los ejercicios de traducción y mejorar su traducción a medida que el profesor propone y corrige las traducciones propias o las de otros estudiantes.

La consecuencia más importante del «síndrome del borrador» es que los estudiantes adquieren muy tarde, en el proceso de formación, la norma profesional de la traducción de la que hablaba Chesterman (1993: 8). En muchos casos, estos estudiantes podrían entrar al mercado laboral sin ser capaces de evaluar la calidad de sus traducciones o las traducciones de sus colegas. Se podría presentar el caso de que los estudiantes ingresen al mercado laboral pensando que sus traducciones serán siempre inadecuadas y que siempre habrá alguien para corregirlas. En tal circunstancia, no tendrá mucho valor implicarse a fondo en la realización de las traducciones ya que siempre habrá alguien con mayor experiencia que puede corregirlas o mejorarlas.

Poder ejercer un control sobre las tareas y sobre los resultados es un objetivo clave para los estudiantes. La posibilidad de controlar el desarrollo de las actividades de aprendizaje y el resultado esperado de las actividades realizadas constituyen un factor clave del sistema motivacional desarrollado por los estudiantes durante su vida escolar desde el preescolar hasta la universidad. En palabras de Tardif (1997: 126), la capacidad de controlar es la dimensión más importante y la que constituye la piedra angular de las atribuciones causales según la óptica de la percepción del control de la tarea. En la enseñanza y en el aprendizaje, esta es la dimensión que el docente debe tener siempre presente y sobre la cual debe actuar permanentemente.

La ubicuidad del concepto de traducción natural es muy real en las prácticas tradicionales de formación de traductores. El instructor que pide a un estudiante debutante que haga una traducción está sugiriendo, de manera implícita, que el estudiante está preparado para realizar la tarea. Sin embargo, cuando el estudiante recibe la copia corregida de su trabajo

puede percibir que perdió su tiempo y que sus esfuerzos fueron inútiles. El progreso del estudiante en su proceso de aprendizaje está de esta manera subordinado a la actitud que él desarrolle frente a la retroacción que recibe de su formador y que en nuestros días toma la forma de las correcciones en los trabajos escritos. Con la retroacción tocamos otro aspecto de la formación de traductores al que se deberían dedicar esfuerzos de investigación similares a los que ha emprendido el grupo PACTE en torno al concepto de competencia. Por el momento, nos contentamos con mencionarlo.

El concepto de control es problemático en la formación de traductores ya que no se ha llegado a un acuerdo sobre los criterios específicos que determinan el nivel de desarrollo esperado de los estudiantes en las diferentes etapas del proceso de formación (fin del primer año, fin del segundo año, etc.) y la consecuente concepción de herramientas y parámetros de evaluación para cada nivel. Una de las ventajas de establecer estos niveles de desarrollo sería que los estudiantes pueden tener mejor control sobre su propio progreso. En la realización de manuales de traducción se da el caso que existen muchos manuales de iniciación a la traducción y de traducción de textos especializados. Pero no existe, o no tenemos conocimiento, por ejemplo, de una serie de manuales de traducción que empiece con un nivel básico, proponga un nivel intermedio y termine con un nivel avanzado.

Mientras los instructores, y sobre todo los estudiantes de traducción, no tengan mejores posibilidades para identificar los niveles de desempeño esperados en momentos precisos de su etapa de formación, el *locus de control* del resultado de las tareas estará principalmente del lado de los profesores. El concepto de *locus de control* (Noël, 1997: 47) remite a la entidad o al acontecimiento que ejerce un control sobre los resultados de las actividades de aprendizaje. En otras palabras, ¿dónde está la fuente de control? y ¿quién o qué determina la calidad del aprendizaje? Cuando el estudiante considera que el éxito es una consecuencia normal de sus esfuerzos, se dice que el estudiante percibe que él tiene el control. En estas circunstancias, se habla de un *locus de control* interior. Por el contrario, el *locus de control* será exterior en las situaciones en las que el estudiante considera que independientemente de todos sus esfuerzos, el éxito de su trabajo será determinado por factores externos como el instructor o el azar.

Considerar que el *locus de control* es interno afecta positivamente la motivación para aprender de los estudiantes. Un estudiante que considera

que él mismo puede determinar la calidad y la pertinencia de su trabajo puede desarrollar fácilmente una actitud positiva frente al aprendizaje y construir de esta manera una imagen positiva de sí mismo (Dweck, 1999). En los casos en los que la evaluación del trabajo de traducción realizado corresponde a un concepto de aceptabilidad que el estudiante ha aprendido e internalizado, hay más posibilidades de que el estudiante considere que él controla el resultado de sus esfuerzos de formación. En el caso de la formación de traductores, si el concepto de aceptabilidad de la traducción que el estudiante ha internalizado se acerca progresivamente al concepto de aceptabilidad reconocido por los expertos, y que debería verse reflejado en el instructor, el estudiante muy probablemente tendrá más posibilidades de construir una imagen positiva de sí mismo como traductor. Por el contrario, cuando el estudiante siente que el *locus de control* es exterior, muy posiblemente adopte una actitud negativa hacia el aprendizaje y a lo mejor experimente cierto grado de dificultad para construir una imagen estable y positiva de él mismo como traductor. Estudios empíricos sobre la motivación de los estudiantes de traducción permitirían corroborar o simplemente refutar esta idea. Hasta el momento, no tenemos una idea clara y sustentada en datos empíricos de las percepciones de los estudiantes frente a la formación.

Es muy común que en el contexto educativo se reduzcan los aspectos motivacionales a la división clásica entre motivación intrínseca y motivación extrínseca. La primera tiene origen al «interior del sujeto» y se explica en la realización de acciones que obedecen a características y a gustos personales. La motivación extrínseca, por su parte, tiene su origen «al exterior del sujeto» y se relaciona normalmente con recompensas, aspectos contextuales, relaciones interpersonales y refuerzos, en términos conductistas, que el sujeto recibe de otros agentes (el sistema educativo, el profesor, los compañeros de clase, la familia, etc.) en reconocimiento a su dedicación o a sus logros. Esta concepción sin embargo reduce la motivación al determinismo y a la relación estímulo-respuesta.

Según Weinert (1987: 11) conceptos como la percepción, las habilidades personales, las sensaciones de éxito o de fracaso, las explicaciones causales de éxito o de fracaso y los procesos de autoevaluación están estrechamente relacionados con la motivación y tienen una influencia en la imagen que de ellos mismos construyen los estudiantes. Concebir la motivación de los estudiantes, especialmente a nivel universitario, bajo el prisma de los factores intrínsecos y extrínsecos ofrece una visión superficial del fenómeno en la que no se

refleja la idea de una formación centrada en el aprendizaje y en el estudiante.

Los formadores de traductores pueden ampliar su concepción de la motivación para aprender y verla en toda su dimensión desde el deseo de emplearse a fondo en la realización de una actividad de aprendizaje, pasando por el mantenimiento del deseo de involucrarse activamente en la realización de las actividades de formación y finalmente en la implicación en el proceso de autoevaluación tanto del proceso de realización del trabajo como de sus resultados.

La relación estrecha que se establece entre la motivación y su papel en la formación de la imagen de sí mismo que crean los estudiantes son dos argumentos suficientemente fuertes para promover un mayor interés por los factores motivacionales que influyen sobre el aprendizaje. Una iniciación a algunos conceptos fundamentales de la educación sería un primer paso para poner la formación de traductores en diapason con los avances realizados en las ciencias de la educación. Estos avances como se puede comprobar en los trabajos de las ciencias de la educación se vienen dando desde hace más de treinta años pero son aún poco debatidos en la formación de traductores.

6. CONCLUSIONES

La relación estrecha que se establece entre la motivación y su papel en la formación de la imagen de sí mismo que crean los estudiantes son dos argumentos suficientemente fuertes para promover un mayor interés por los factores motivacionales que influyen sobre el aprendizaje. Aunque la docencia universitaria y la traducción todavía se pueden ejercer sin haber seguido una formación universitaria para hacerlo, los esfuerzos por demostrar la pertinencia de un diploma universitario para el ejercicio de la traducción son cada vez más intensos. De la misma manera, son cada vez más las voces que se manifiestan a favor de una formación pedagógica para los profesores de traducción. Este interés ha provocado el surgimiento de esfuerzos de investigación importantes pero aislados y puntuales como los grupos de investigación dedicados al estudio de conceptos educativos claves, por ejemplo, el esfuerzo de investigación sobre la adquisición de la competencia traductora del grupo PACTE en España.

Proyectos de investigación como el de PACTE demuestran que la producción de conocimientos en un área como la enseñanza de la

traducción puede generar resultados interesantes cuando se enfocan los esfuerzos en un solo concepto fundamental. Así, la proposición de un programa completo de formación de formadores exige la producción de un conocimiento compartido, enseñable, sobre formación de traductores. Una estrategia para producir este tipo de conocimiento compartido es fomentar esfuerzos de investigación sobre conceptos fundamentales relativos al aprendizaje y a la enseñanza. Conceptos como la evaluación, la retroacción, las estrategias de aprendizaje de la traducción, las estrategias de enseñanza, la creación de material didáctico o la motivación para aprender a traducir, pueden ser objeto de investigaciones independientes que permitan producir un conocimiento compartido sobre cada uno de esos conceptos.

Sin embargo, un periodo de discusión que permita una mejor comprensión de cada uno de estos conceptos en el ámbito traductológico es necesario. Por ejemplo, la discusión sobre la adquisición de la competencia traductora no empezó con los trabajos de PACTE. En 1982, Wolfram Wilss discutía sobre la competencia traductora en términos de una competencia de recepción, una competencia de producción y una «supercompetencia» de transferencia, entendida como la capacidad de transferir los mensajes de una lengua a otra. En 2003, Anthony Pym hablaba, por su parte, de un enfoque minimalista de la competencia traductora. En la actualidad, el conocimiento sobre el concepto de competencia traductora es tal que las contribuciones de Wilss y de Pym son fundamentales para mostrar lo lejos que se ha llegado. Sin embargo, es claro que estas contribuciones fueron necesarias para la creación de una comunidad de estudio en torno al concepto de competencia traductora.

La motivación es un concepto educativo fundamental del que todo docente debería poseer un conocimiento avanzado. Según la teoría social-cognitiva del aprendizaje propuesta por Bandura (1977), el sentimiento de autoeficacia –la percepción de poder realizar una tarea de manera satisfactoria– es primordial para que un estudiante se muestre dispuesto a emplearse a fondo en la realización de una actividad escolar.

Nuestra discusión contribuye a profundizar los conocimientos sobre la percepción que pueden desarrollar los estudiantes de traducción sobre el valor de las actividades de aprendizaje y sobre el control que esos mismos estudiantes pueden ejercer sobre el desarrollo y sobre los resultados de las tareas que les son propuestas. La motivación, como lo hemos discutido, es el resultado de una red compleja de percepciones que

el estudiante se crea sobre el aprendizaje y sobre las personas responsables de dirigir su proceso de formación profesional. En nuestro esfuerzo por llegar a una mejor definición de la motivación en el aprendizaje de traducción hemos estudiado el valor que los estudiantes confieren a las actividades de aprendizaje y el control que ellos mismos pueden ejercer sobre la realización de estas actividades y sobre los resultados esperados. En el momento de concebir sus actividades de aprendizaje, el formador deber recordar que los estudiantes muestran mejor disposición a actuar: 1) cuando pueden determinar las ventajas de su implicación en la realización de una tarea; 2) cuando saben que recursos deben movilizar para ejecutar la tarea; y 3) cuando consideran que pueden realizar la tarea exitosamente. Es de esperar que en un futuro no muy lejano, el debate sobre la motivación en la formación de traductores se asimile al discurso con el que hoy cuentan los traductólogos cuando hablen de la competencia traductora. Estos dos conceptos, *competencia traductora* y *motivación para aprender*, forman parte del conjunto de conceptos que son esenciales para poner en práctica la idea que en la educación universitaria de hoy la formación se debe centrar en el aprendizaje y en el estudiante. Lo más lógico sería entonces lograr un mejor conocimiento del estudiante de traducción y de sus percepciones para poder hacer de él el centro de la formación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AILIA (Language Industry Association) (2015), en <http://www.ailia.ca/Home> (fecha de consulta: 2/7/2015).

AVANTI (Avances en traducción e interpretación) (SF), en <http://www.u-gr.es/~avanti/index.html> (fecha de consulta: 2/7/2015).

Arrés López, Eugenia y Elisa Calvo Encina (2009), «¿Por qué se estudia traducción en España? Expectativas y retos de los futuros estudiantes de traducción e interpretación», *Entreculturas* 1, pp. 613-625.

Bandura, Albert (1977), *Social Learning Theory*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.

- Bowker, Lynne (2004), «What does it Take to Work in the Translation Profession in Canada in the 21st Century? Exploring a Database of Job Advertisements», *META* 49:4, 960-972.
- Canadian University Survey Consortium (2010), *First-Year University Student Report*, Ottawa: Prairie Research Associates, en http://www.cuscceu.ca/publications/2010_CUSC_firstYr_Master.pdf (fecha de consulta: 2/7/2015).
- Chesterman, Andrew (1993), «From ‘Is’ to ‘Ought’: Laws, Norms and Strategies in Translation Studies», *Target* 5:1, pp. 1-20.
- Cormier, Monique (1998), «En torno a una pedagogía centrada en el estudiante: El método de aprendizaje a través de problemas aplicado a la terminología», *Onomazein* 3, pp. 177-193.
- Delisle, Jean (2006), *Iniciación a la traducción: enfoque interpretativo: teoría y práctica*, adaptación española de Georges L. Bastin, Caracas, Universidad Central de Venezuela [título original: *L'Analyse du discours comme méthode de traduction*, Ottawa, Éditions de l'Université d'Ottawa, 1980].
- Delisle, Jean (2014), *La traduction raisonnée*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, 2014.
- Delisle, Jean *et al.* (1999), *Terminologie de la Traduction: Translation Terminology. Terminología de la Traducción. Terminologie der Übersetzung*, Amsterdam, John Benjamins, 1999.
- Dweck, Carol (1999), *Self-theories: Their Role in Motivation, Personality and Development*, Philadelphia, PA, Psychology Press.
- Echeverri, Álvaro (2014), «Translator Education and Metacognition: Towards Student-Centered Approaches to Translator Education», en Ying Cui y Wei Zhao (eds.), *Handbook of Research on Teaching Methods in Language, Translation and Interpretation*, Hershey, PA, IGI Global, pp. 297-323.

- Enns-Connolly, Esther (1985), *Translation as an Interpretative Act: A Narrative Study of Translation University-Level Foreign Language Teaching*, tesis doctoral no publicada, Toronto: University of Toronto.
- Gambier, Yves y Luc Van Doorslaer (eds.) (2015), *Translation Studies Bibliography*, Ámsterdam, John Benjamins, en <https://benjamins.com/online/tsb/> (fecha de consulta: 2/7/2015).
- Gambier, Yves (2012), «Teaching Translation/Training Translators», en Eds. Yves Gambier y Luc van Doorslaer (eds.), *Handbook of Translation Studies 3*, Ámsterdam, John Benjamins, pp. 63-171.
- Gardy, Philippe (2015), «L'évaluation en didactique de la traduction et l'intégration des outils technopédagogiques : étude qualitative et expérimentation», tesis doctoral no publicada, Ciudad de Quebec, Université Laval.
- Gile, Daniel (1992), «Les fautes de traduction: Une analyse pédagogique», *Meta* 26 (2) pp. 25-262
- Gouadec, Daniel (2003), «Notes on Translation Training (Replies to a Questionnaire)», en Anthony Pym *et al.* eds., *Innovation and E-learning in Translator Training*, Tarragona, Intercultural Studies Group, Universitat Rovira i Virgili, pp. 11-19.
- Harris, Brian (1977), *The Importance of Natural Translation*, Ottawa, École de traducteurs et d'interprètes, Université d'Ottawa.
- Hubsher-Davidson, Séverine y Michael Borodo (eds.) (2012), *Global Trends in Translator and Interpreter Training: Mediation and Culture*, Londres, Continuum.
- Hurtado-Albir, Amparo (ed.) (1999), *Enseñar a traducir: metodología en la formación de traductores e intérpretes, teoría y fichas prácticas*, Madrid, Edelsa.
- Jones, Beau Fly y Lorna Idol (eds.) (1990), *Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.

- Kearns, John (2008), «The Academic and the Vocational in Translator Education», en John Kearns (ed.), *Translator and Interpreting Training*, Londres, Continuum, pp. 184-214.
- Kearns, John (2012), «Curriculum Ideologies in Translator and Interpreter Training», en Séverine Hubsher-Davidson y Michael Borodo (eds.), *Global Trends in Translator and Interpreter Training: Mediation and Culture*, Londres, Continuum, pp. 11-29.
- Kelly, Dorothy (2005), *A Handbook for Translator Trainers*, Manchester, St. Jerome.
- Kiraly, Donald (1995), *Pathways to Translation*, Kent, OH), Kent State University Press.
- Kiraly, Donald (2000), *A Social Constructivist Approach to Translator Education*, Manchester, St. Jerome.
- Kiraly, Donald *et al.* (eds.) (2013), *New Prospects and Perspectives for Educating Language Mediators*, Tubinga, Narr Francke Attempto Verlag.
- Kusmaul, Paul (1995), *Training the Translator*, Ámsterdam, John Benjamins.
- Laviosa, Sara (2010), «Translation», en Robert B. Kaplan (ed.), *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*, 2nd edition, Oxford, Oxford University Press, pp. 475-489
- Legendre, Renald (2005), *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montreal, Guérin.
- Mano, Marta de la, y Manuela Moro (2013), «Motivaciones en la elección de la carrera universitaria: metas y objetivos de los estudiantes de la facultad de traducción y de documentación de la Universidad de Salamanca», Salamanca, Ediciones de la Universidad de Salamanca.

- Santana López, Belén y Crispulo Travieso Rodríguez (2013), *Puntos de encuentro: los primeros 20 años de la Facultad de Traducción y de Documentación de la Universidad de Salamanca*, Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca, pp. 197-216.
- Mayoral, Roberto (2007), «For the Renewal of Translator Training: Questioning some Concepts which Inform Current Structure and Content», *The Interpreter and Translator Trainer* 1, pp. 79-95.
- Noël, Bernadette (1997), *La métacognition*, Bruxelles: De Boeck Université.
- PACTE (Proceso de adquisición de la competencia traductora y evaluación) (2015), en <http://grupsderecerca.uab.cat/pacte/es> (fecha de consulta: 2/7/2015).
- Patrick, Brian, Ellen Skinner y James Connell (1993), «What Motivates Children's Behavior and Emotion? Joint Effects of Perceived Control and Autonomy in the Academic Domain», *Journal of Personality and Social Psychology* 65, pp. 781-791.
- Pekrun, Reinhard, Anne Frenzel, Thomas Goetz y Raymond Perry (2007), «The Control-Value Theory of Achievement Emotions: An Integrative Approach to Emotions in Education», en Paul Schutz y Reinhard Pekrun (eds.), *Emotion in Education*, Ámsterdam, Academic Press, pp. 13-36
- Pym, Anthony *et al.* (eds.) (2003), *Innovation and E-learning in Translator Training*, Tarragona, Intercultural Studies Group, Universitat Rovira i Virgili.
- Pym, Anthony (2003), «Redefining Translation Competence in an Electronic Age», *Meta* 48 (4), pp. 481- 497.
- Robinson, Douglas (2012), *An Introduction to the Theory and Practice of Translation*, Abindon, Routledge.

- Seguinot, Candace (2008), «Professionalization and Intervention», en John Kearns (ed.), *Translator and Interpreting Training*, London, Continuum, pp. 1-16.
- Skinner, Ellen, Michael Chapman y Paul B. Baltes (1988), «Control, Means-Ends, and Agency Beliefs: A New Conceptualization and its Measurement During Childhood», *Journal of Personality and Social Psychology* 11 (3), pp. 369-388.
- Skinner, Ellen (1996), «A Guide to Constructs of Control», *Journal of Personality and Social Psychology* 17 (3), pp. 549-570.
- Tardif, Maurice (2005), «Les grecs anciens et la foundation de la tradition éducative occidentale», en Clermont Gauthier et Maurice Tardif (eds.), *La pédagogie: théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, Montreal: Chenelière education, pp. 9-36.
- Tardif, Jacques (1997), *Pour un enseignement stratégique: L'apport de la psychologie cognitive*, Montreal, Les Éditions Logiques.
- Teichler, Ulrich (2010), «Mass Higher Education and the Need for New Responses», *Tertiary Education and Management* 7 (1) pp. 3-7.
- Tolosa Igualada, Miguel (2013), *Don de errar: tras los pasos del traductor errante*, Castellón de la Plana, Publicacions de la Universitat Jaume I, 2013.
- Viau, Rolland (2009), *La motivation à apprendre en milieu scolaire*, Saint-Laurent, Quebec, Éditions du renouveau pédagogique.
- Weiner, Bernard (1985), «An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion», *Psychological Review* 92, pp. 548-573.
- Weinert, Franz (1987), «Metacognition and Motivation as Determinants of Effective Learning and Understanding», en Franz Weinert y Rainer Kluwe (eds.), *Metacognition, Motivation, and Understanding*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 1-16.

Wilss, Wolfram (1982), *The Science of Translation: Problems and Methods*, Tubinga, Gunter Narr Verlag, 1982.