

Joanna Albin
Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie
jalbin@up.krakow.pl

La calidad de la enseñanza de E/LE y de la traducción: un camino hacia la profesionalización

Resumen:

El artículo presenta el análisis de los factores afectivos y motivacionales en el proceso didáctico, en el marco de la carrera de formación profesional “lengua española aplicada” con entrenamiento en traducción. Se observa una crisis motivacional en los estudiantes que habían alcanzado un nivel intermedio (comunicativo) en las clases de E/LE, en cambio la motivación en las clases de traducción se mantiene alta, siendo el problema más severo la baja autoeficacia acompañada de elevados niveles de ansiedad ante la tarea. Las conclusiones respecto a la pretendida calidad de la enseñanza apuntan a la necesidad de la revisión de nuestro modelo formativo para dotarlo de más coherencia como modelo de formación profesional. En cuanto a la metodología, se propone la enseñanza simultánea de E/LE y de la traducción de acuerdo con el principio de coemergencia de competencias y con énfasis a la autonomía del estudiante, el respeto y el aprovechamiento de sus experiencias y metas personales.

Palabras clave: aprendizaje situado, motivación, formación profesional, coemergencia de competencias, didáctica de la traducción.

Abstract:**The Quality of Teaching Spanish and Translation Skills: towards Professionalization**

The aim of this paper is to analyse affective and motivational factors during the didactic process within the bachelor studies of “Applied Spanish language”. According to the data collected, a motivational crisis can be observed when students reach the communicative level of Spanish. On the contrary, motivation does not drop in translation classes, while the main problem is low self-efficacy along with high anxiety then facing a translation task. My conclusions point at the renewal of quality conception by reformulating teaching curricula as vocational training. As for the recommended methodology, I propose simultaneous teaching of linguistic and translation skills, according to the principle of co-emergence of competencies, based on students’ autonomy, respect and taking advantage of students’ experience and personal goals.

Keywords: situated learning, motivation, vocational training, co-emergence of competencies, translator training.

Introducción

En la actualidad las universidades se ven obligadas a desempeñar su labor en las condiciones de competencia del mercado educativo, lo que les hace replantearse los sistemas de admisión de estudiantes, la oferta educativa, los criterios de evaluación y en particular, las cuestiones de calidad frente a la rentabilidad. La idea de mi presentación nació de los debates que mantuvimos los profesores de la sección española del Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad Pedagógica de Cracovia, y que formamos el equipo docente encargado de la titulación “lengua española aplicada”. Los contenidos curriculares definen esta carrera como formación profesional no pedagógica, enfocada a las tareas de administración de empresas, turismo y mediación cultural.

Inspirada por los debates, a menudo acalorados, decidí recoger y sistematizar los datos para hacerlos manejables y aprovechables en

nuestras futuras actividades. De ahí que comenzara a realizar entrevistas a varios profesores, de los cuales cuatro imparten la asignatura de Español como Lengua Extranjera, y dos de Traducción e Interpretación. La metodología corresponde pues al modelo de investigación cualitativa, con preguntas preestablecidas, y respuestas libres o cerradas de tipo escala.

Los principales temas en los que enfoqué mis análisis fueron los siguientes:

- El nivel de la competencia lingüística en español que alcanzan los estudiantes, los obstáculos y las deficiencias del proceso educativo.
- La competencia traductora alcanzada por los estudiantes, los obstáculos y las particulares dificultades en el proceso del entrenamiento del traductor.
- La efectividad, los criterios de evaluación y el nivel de exigencias.

En los apartados que siguen a continuación, comentaré los datos aportados por los profesores y discutiré las soluciones propuestas a la luz de los enfoques teóricos que ya están incorporados en las bases de nuestra práctica o bien que serían recomendables para ello. Se trata en particular de las sugerencias de gestión de los aspectos motivacionales en lo que respecta a la enseñanza de E/LE, y de los afectivos en lo que respecta a la enseñanza de la traducción. Mis conclusiones apuntan a la necesidad de la revisión de nuestro modelo formativo para dotarlo de más coherencia como modelo de formación profesional, con énfasis en la autonomía del estudiante, el respeto y el aprovechamiento de sus experiencias y metas personales.

El nivel de la competencia lingüística en español

Los profesores de E/LE imparten sus asignaturas, normalmente desde el primer semestre hasta el cuarto, o desde el primero hasta el sexto de la diplomatura, lo cual corresponde a los niveles de A1 a C1. Al

preguntarles cómo evalúan el éxito en la adquisición de la competencia lingüística de los estudiantes que acaban sus asignaturas, es decir, al final del segundo o del tercer curso, la mayoría la describe como bastante alta (4 en una escala de 1 a 5), una persona la considera regular (3). Los profesores están de acuerdo, sin embargo, en que pueden existir considerables diferencias en el nivel de lengua entre los estudiantes de un mismo grupo.

Al mismo tiempo, la mayoría de ellos se considera exigente o muy exigente y evalúa los resultados medios como bastante buenos. Tampoco muestran preocupación por los métodos de evaluación. La tabla 1 presenta los obstáculos en el proceso educativo señalados por los profesores de E/LE. Los problemas que sugieren pertenecen principalmente al ámbito institucional y a la esfera de motivación.

La motivación de los estudiantes de español como lengua extranjera suele ser muy variada, por lo cual las clases se programan sin señalar, por lo general, ningún objetivo concreto. La selección del material de clase está enfocada a temas generales de actualidad social, cultural, o económica, pero tratados desde la perspectiva de una reflexión humanista, sin profundizar en los detalles de determinados campos. Por un lado, esto se debe probablemente a la accesibilidad de estos materiales, y por otro a la falta de preparación de los profesores procedentes de filologías que podrían verse en apuros al explicar temas de economía, derecho o construcción.

Claramente la motivación para el aprendizaje de la lengua para uso privado o para entretenimiento no es la misma que la motivación para la adquisición de las competencias o habilidades profesionales. El conocimiento de una lengua extranjera puede ser una de las habilidades requeridas por los empleadores como una herramienta de trabajo. En ese caso, la motivación adquiere un carácter más definido, es respaldada por las necesidades concretas del individuo y moviliza las experiencias previas y las expectativas en un proceso de aprendizaje autorregulado (Zimmerman, Schunk, 2001). Con objetivos claros a la vista, el individuo es capaz de evaluar todas sus circunstancias y recursos, planificar secuencias de pasos a dar, evaluar su rendimiento y retroalimentar su motivación. Aunque nuestro currículum contiene

la asignatura “español para fines específicos”, impartida a partir del tercer semestre, aparentemente esto no es suficiente para prevenir la crisis motivacional observada.

	obstáculos	soluciones
factores organizativos	grupos demasiado numerosos metodologías mal adaptadas a las necesidades mal aprovechamiento de horas de clase heterogeneidad de los grupos en cuanto al nivel inicial de competencia	mejorar la gestión – rol de la Universidad
factores motivacionales	falta de compromiso/motivación por parte de los estudiantes *semestres 3-6 – pérdida de interés hacia la carrera al alcanzar una competencia comunicativa en español	ofrecer orientación profesional para fomentar la identificación de los estudiantes con los objetivos didácticos
factores individuales	falta de talento para idiomas	fuera de control

Tabla 1. Deficiencias del proceso educativo que afectan el nivel de CL alcanzado y sugerencias de mejora

	obstáculos	soluciones
factores organizativos	falta de equipos	mejorar la gestión – rol de la Universidad
factores individuales	actitud negativa ansiedad ante la tarea baja autoeficacia	emancipación como principio metodológico para reforzar la toma de decisiones orientación profesional, definición de las oportunidades laborales, definición del estatus del traductor entrenamiento de competencias sociales, métodos de trabajo en equipo adaptación de las tareas al nivel actual de competencias
	deficientes conocimientos extralingüísticos	parcialmente fuera de control proceso natural de coemergencia de competencias
	deficiente competencia lingüística	como resultado del desarrollo cognitivo y afectivo del individuo

Tabla 2. Deficiencias del proceso educativo que afectan el nivel de competencia traductora y sugerencias de mejora

El nivel de la competencia traductora

A la pregunta “¿Qué nivel de la competencia traductora alcanzan tus estudiantes al finalizar tus cursos?”, los profesores de traducción respondieron “bastante alto”, incidiendo, sin embargo, en diferencias individuales muy fuertes. Se dan casos de muy buenos resultados, arraigados en una sólida formación general y una actitud personal po-

sitiva, y por otro lado, casos de rendimiento muy mediocre, incluso en estudiantes que obtienen buenas calificaciones en otras asignaturas, incluyendo su alto nivel de competencia lingüística. Además hay que tener en cuenta que en la diplomatura el tiempo total dedicado a la práctica de la traducción no excede los cuatro semestres, suponiendo 240 horas distribuidas entre las asignaturas de Traducción de Textos Orientados al Usuario, Interpretación Consecutiva y Teoría de la Traducción.

¿A qué se deben las diferencias observadas? Los profesores de traducción están de acuerdo en que los distintos subcomponentes de la competencia traductora, aunque en su mayoría entrenables, no se desarrollan al mismo ritmo en todas las personas. El entrenamiento recibido durante la diplomatura por un lado se fundamenta en el bagaje de aptitudes innatas y adquiridas del aprendiente, y por otro lado no hace más que introducir al aprendiente en el uso de las estrategias de solución de los problemas típicos de la profesión. Por tanto, lo que llamamos “enseñar a traducir”, en realidad supone entrenar la capacidad de solucionar problemas, es decir, detectar y analizar un problema, seleccionar los recursos necesarios para la acción, actuar y evaluar las soluciones para prever actuaciones futuras. La complejidad y la dinamicidad del proceso hacen que ni siquiera los traductores experimentados puedan decir que su formación haya concluido. En la profesión de traductor, más que en ninguna otra, el aprendizaje permanente es una necesidad ineludible.

En cuanto a los obstáculos en el proceso de adquisición de la competencia traductora, las respuestas difieren en parte de las obtenidas para la adquisición de la lengua. Aparte de los factores materiales como la falta de equipos adecuados para el entrenamiento profesional, problema acuciante en muchos centros educativos dado su elevado precio, los profesores de traducción destacaron tres grupos de problemas. El primer grupo incluye la negativa actitud del estudiante ante las tareas de traducción, resultante de la baja autoeficacia (Bandura, 1977), es decir, la confianza en que puede acometer una tarea con éxito. Este factor afectivo provoca que el individuo se abstenga de cualquier acción o la abandone en previsión del fracaso, indepen-

dientemente de que las competencias “objetivas” o reales le faculten para realizar la tarea. La autoeficacia puede ser por tanto un poderoso factor de motivación.

El siguiente obstáculo es la falta de conocimientos diversos del mundo, que incluye no sólo el conocimiento de campos de especialización, ya que éstos se ofrecen en el marco del módulo de especialidad “español para fines específicos”, sino ante todo las experiencias vitales que le dan al individuo un sentido de coherencia y autonomía, lo que en términos coloquiales llamaríamos la madurez, que le permite desenvolverse en el mundo y por tanto en el entorno laboral. La formación reglada tradicional sólo en escasa medida puede ofrecerle al estudiante la ocasión de desarrollar este aspecto, aunque el enfoque metodológico basado en la autonomía, autorregulación e integración en las comunidades profesionales, es capaz de ayudarle a interpretar las experiencias de tal modo que sirvan de base para sus futuras actividades.

Resulta llamativo que los profesores de traducción no se quejen de la falta de motivación de los estudiantes. Aparentemente, éstos revelan bastante deseo de ajustarse a los criterios de profesionalidad, aunque el desconocimiento de dichos criterios y la complejidad intrínseca de la actividad traductora les hace dudar de sus fuerzas. En las clases de traducción, sin embargo, aparece la motivación ausente en las clases de lengua general, y es la que, a fin de cuentas, sirve de motor para el aprendizaje en el aula y el aprendizaje autorregulado. Asimismo, no constituyen un obstáculo en el aprendizaje las deficiencias en las demás subcompetencias de la competencia traductora, que son tratadas simplemente como objetivos de formación a perseguir.

Competencia lingüística y competencia traductora: la coemergencia

Llegados a este punto, merece la pena abrir un paréntesis para explicar cuál es exactamente el papel de la competencia lingüística en el proceso de adquisición de la competencia traductora. El requisito de dominar el idioma del que traducimos es tan obvio, que casi no se le dedica atención ni tan siquiera en los estudios especializados sobre la traducción y su didáctica. Es conveniente hacer algunas observaciones para definir el problema.

En primer lugar, el conocimiento del idioma es un objetivo del aprendizaje en tanto que el traductor debe interpretar el sentido del mensaje original (traducción directa), en toda su complejidad, implicaciones ideológicas, históricas, culturales, etc. Para alcanzar un conocimiento avanzado, el traductor debe permanecer en contacto con la comunidad lingüística de la lengua traducida, seguir los fenómenos culturales, los acontecimientos recientes que actualizan los significados dados por el idioma, etc. Es un requisito particularmente importante en la interpretación, donde existe un componente de expresión espontánea de los hablantes, quienes realizan rituales de complicidad con su comunidad lingüística aludiendo a temas de actualidad. Esto ha puesto en apuros a más de un intérprete.

En segundo lugar, el conocimiento del idioma es una herramienta de trabajo, puesto que la traducción abarca un amplio repertorio de acciones, incluyendo la interacción con los clientes o los órganos de administración, y la enorme tarea de la búsqueda de información. Ésta se realiza o bien recurriendo a especialistas, lo que incluye nativos, correctores, redactores, etc. (por ejemplo participando en foros para discutir problemas de la traducción en curso); o bien en la red, lo cual requiere que el traductor maneje las interfaces de aplicaciones o portales en el idioma traducido, siga las secuencias de enlaces que resultan productivas para la búsqueda de información, así como que conozca el funcionamiento de los portales institucionales, bases de datos, etc. Toda la información

que el traductor reúne gracias a un encargo de traducción puede ser seguidamente almacenada en soportes “externos” como libros, apuntes, archivos electrónicos, glosarios, etc., o bien asimilada, lo que llamaríamos aprendizaje. La asimilación de la información es un proceso de varias facetas:

1. la lengua: el conocimiento del código facilita el acceso a la información;
2. el aprendizaje significativo: una información puede ser incorporada por el individuo sólo si encaja en su sistema cognitivo (Ausubel, 1963);
3. el entorno: los elementos sociales y materiales del aprendizaje interactúan con los cognitivos y afectivos, de acuerdo con el principio de la cognición situada (Risku, 2002; Kiraly, 2005; Fenwick, 2012);
4. comunidades de práctica: la incorporación de un aprendiz en la comunidad profesional es condición *sine qua non* para poder acceder al conocimiento profesional (Lave, Wenger 1991);
5. la especialidad: a través del aprendizaje de la terminología y los usos dentro de una disciplina, el individuo accede al conocimiento de una esfera de la realidad. Al mismo tiempo, la experiencia de esa realidad contextualiza y dota de sentido la terminología y el código especializado en general.

Los distintos elementos interactúan entre sí de una manera tan compleja que el resultado del aprendizaje no deja discernir fácilmente la contribución de cada uno de ellos. Por ello el proceso de la emergencia del conocimiento no se puede secuenciar y describir fácilmente. Sin embargo, según las palabras de Don Kiraly:

La concepción del aprendizaje propuesta, basada en los descubrimientos de las ciencias cognitivas actuales, explora la manera en la que la cognición, las identidades y el entorno coemergen simultáneamente como resultado del proceso de aprendizaje. Desde esta perspectiva, los sistemas representados por el individuo y su contexto son inseparables, y la cognición se produce en una interacción de sistemas que se influyen y modifican entre sí. El individuo se concibe como un multisistema bio-

lógico, sicológico y neurológico interconectado con los sistemas sociales y materiales en los que actúa (Kiraly, 2005)¹.

Siguiendo a Kiraly, una autoridad en la formación de traductores, podemos afirmar que la perspectiva de coemergencia es aplicable también en el caso del aprendizaje simultáneo de la lengua extranjera y de las habilidades profesionales de traducción. Como he señalado antes, el aprendizaje de los lenguajes especializados o jergas profesionales no es posible sin la experiencia previa o simultánea de la realidad profesional, con el apoyo de la comunidad de profesionales. A su vez, el avance de la competencia lingüística aumenta el grado de integración en dichas comunidades y hace que las tareas de documentación sean más efectivas. De esta manera, podemos aventurar la tesis de que la instrucción lingüística y traductora simultáneas potenciarán la efectividad del aprendizaje.

La efectividad, los criterios de evaluación y el nivel de exigencias

Prácticamente todos los profesores de E/LE y de traducción se han calificado a sí mismos como bastante exigentes o muy exigentes (4 en una escala de 1 a 5). En cuanto a los criterios, las herramientas y métodos de evaluación de la competencia lingüística, nuestros profesores de español no mostraron preocupación por estos aspectos. La situación en el caso de la traducción fue muy diferente. Puesto que los

¹ “This view of learning, based on recent developments in cognitive science, explores how cognition, identities and environment co-emerge simultaneously through learning. From this viewpoint, the systems represented by the individual and his context are inseparable, and cognition occurs in the interplay of mutually emerging systems affected by the interplay of one with the other. From this viewpoint, people are themselves comprised of biological, psychological and neurological systems and are intricately interconnected with the social and physical systems in which they act”.

objetivos didácticos son muy complejos, los profesores de traducción informan sobre la existencia de un serio problema de evaluación.

Si fuese posible secuenciar el proceso didáctico en función de las subcompetencias, en teoría podríamos evaluar cada una de las competencias por separado. El problema consiste en que el progreso en la adquisición de las distintas subcompetencias está interrelacionado entre sí, lo que llamamos coemergencia. Resulta difícil indicarle con claridad al estudiante los complejos objetivos didácticos, su jerarquía y la medida en la que el estudiante los cumple en cada momento. También a los profesores les cuesta trabajo priorizar los objetivos.

Además de lo anterior, comenzar el entrenamiento de la competencia traductora cuando la competencia lingüística no está aún muy desarrollada, crea una dificultad en la evaluación. Podemos imaginar que en esa situación observamos un producto de traducción deficiente sin poder discernir si es resultado de la deficiente competencia traductora o de la deficiente competencia lingüística. Esto llama nuestra atención al hecho de que la evaluación de la competencia traductora de los aprendientes no puede limitarse a la observación de la calidad del producto, como haríamos en el caso de los traductores profesionales. Más bien hay que fijarse en los subcomponentes de la competencia traductora menos visibles, que se activan durante el proceso de elaboración de la traducción, quedando ocultas ante los ojos del usuario de un producto profesional.

Esta dificultad en la evaluación podría servir de argumento a los que proponen que la enseñanza de la traducción se aplase hasta el momento en el que la competencia lingüística haya alcanzado el nivel de excelencia. Sin embargo, los profesores de traducción y de lengua estamos de acuerdo en que la competencia lingüística se beneficia enormemente del entrenamiento en la traducción. Al principio de la enseñanza de la traducción la competencia lingüística puede ser insuficiente, pero con el progreso de las habilidades traductoras (investigación, negociación, autogestión) progresan las competencias lingüísticas. No se trata en este caso de la traducción como método de enseñanza de la lengua, empleado desde la antigüedad hasta hoy, sino de la práctica de la traducción como una actividad compleja,

fundamentada en las motivaciones individuales del estudiante, que es capaz de movilizar todos sus recursos cognitivos y afectivos en pro del afianzamiento de todas sus competencias integradas.

La calidad: bienestar afectivo y empleabilidad

Para terminar volvamos a la pregunta inicial: ¿Cómo sostener el interés de los estudiantes en nuestra oferta educativa?

Existe la tentación de complacer a los estudiantes reduciendo los requisitos académicos, ofreciendo un aprobado fácil. Seguramente esto puede mejorar las estadísticas de graduación, reteniendo a aquellos estudiantes cuyos resultados son insuficientes. Esta política, sin embargo, no suele mejorar la reputación de la universidad y los resultados son positivos a corto plazo.

Los profesores, aun poniendo todos nuestros esfuerzos, competencias y las mejores intenciones, no conseguimos superar los obstáculos mencionados. He de subrayar que todos mis informantes son profesores comprometidos con su profesión, preocupados por el éxito académico y profesional de sus estudiantes y sensibles al *feedback* que de éstos pueda llegar. Por ello considero que su información es fiable y útil para reconceptualizar nuestra forma de trabajar. El cambio que esperamos debe producirse a nivel del sistema y del objetivo formativo general. Sólo de esta manera se puede asegurar la cohesión de la oferta educativa, cuya falta desorienta y desmotiva a los estudiantes. Necesitamos crear un nuevo concepto de calidad que hará que los estudiantes se queden y que al mismo tiempo mejore las condiciones de trabajo de los profesores. Nuestros esfuerzos deben centrarse en dos áreas: los aspectos afectivos y la orientación profesional.

En primer lugar, la elaboración de un modelo de formación profesional realista y su presentación a los estudiantes de forma clara son una necesidad imperante (Billet, 2011). Dicha iniciativa debe contemplar el principio de coherencia de la programación desde el primer

curso, la definición de las oportunidades laborales de los estudiantes y los objetivos didácticos de las asignaturas en relación al objetivo general. Además, es importante hacerlo de una manera que sea convincente para los estudiantes. En el contexto de las recientes reformas en la organización de las universidades, es probable que sea necesario el abandono radical de las rutinas burocráticas establecidas.

La transparencia de los objetivos aumentará el bienestar y el rendimiento tanto de los estudiantes como de los profesores. Los objetivos constituyen un elemento central del trabajo de programación, pero también de la concepción humanista del estudiante, puesto que mediante los procesos de motivación se consigue mejorar el funcionamiento afectivo de los individuos en el sistema académico y laboral. Ésta es la segunda área de nuestro interés.

Otro fenómeno afectivo que es necesario atender es la ansiedad de los estudiantes ante las tareas de traducción. Los resultados de numerosos estudios experimentales indican que, por norma general, los individuos obligados a realizar tareas bajo condiciones de estrés moderado o en tareas simples rinden mejor que aquellos que no experimentan ningún tipo de presión. Sin embargo, el rendimiento cae dramáticamente en la mayoría de los individuos en condiciones de ansiedad extrema (Lazarus, Folkman, 1986).

Por ello, muchos profesores de traducción opinan que confrontar al estudiante con tareas reales de traducción ocasiona un alto grado de ansiedad que de hecho vuelve improductiva la tarea. Esto es un hecho innegable y debe ser evitado. Sin embargo, hay que plantearse algunas preguntas como las que tenemos a continuación: ¿En qué consiste la dificultad de la tarea? ¿Cuál es su naturaleza? Como sabemos, el ejercicio de la traducción requiere múltiples competencias siendo una de ellas la lingüística. La segunda pregunta es por tanto la siguiente: ¿Qué componentes del contexto de la tarea podrían modificarse para reducir la ansiedad?

Mis sugerencias se centran en los siguientes aspectos:

1. El profesor representa una forma de pensar sobre la profesión, es transmisor de contenidos ideológicos, los aspectos éticos y los objetivos de la profesión. Si el profesor hace explícitas y razona

sus decisiones a la hora de realizar una traducción, es capaz de convencer a los estudiantes de que cada persona es capaz de realizarla con éxito, si se hace con las herramientas oportunas.

2. El profesor debe crear en el aula un ambiente distendido que permita al estudiante dirigir todos sus recursos cognitivos hacia la tarea. La herramienta básica es la motivación y la emancipación del estudiante como traductor en pleno derecho, capaz de tomar decisiones responsables, digno de respeto (Kiraly, 1995).
3. En relación a los dos puntos anteriores, se debe mencionar la visión estereotipada del traductor como un intelectual solitario, cuya función es portar el mensaje del autor. Aunque es sabido que un cierto porcentaje de estudiantes escoge la carrera profesional de traducción puesto que se identifica con esta imagen por su temperamento, la mayoría simplemente no sabe cuántos ambientes y métodos diversos de trabajo existen realmente. No es infrecuente que los estudiantes traten el texto traducido con una reverencia tan extrema que les impide tomar las decisiones necesarias. Es necesario por lo tanto, como parte de la formación profesional, ofrecer un entrenamiento en grupos de trabajo para romper el estereotipo del traductor solitario y por otro lado ofrecerle al estudiante el apoyo afectivo que sólo es capaz de ofrecer la integración social y el intercambio de ideas.
4. Para que el estudiante pueda afrontar las tareas complejas (según la etapa de la instrucción), el profesor debe proporcionarle las herramientas necesarias. Éstas son las estrategias oportunas para solucionar diversos tipos de problemas (documentación, valoración correcta del tiempo y esfuerzo en función del rendimiento económico, de la gravedad del problema, etc.) Además, las tareas se deben priorizar y corresponder al nivel actual del estudiante, principio conocido como *scaffolding* o *andamiaje* (Bruner, 1975).

Aunque en las universidades polacas no es habitual atender las necesidades afectivas de los estudiantes, es obvio que la incorporación de ciertos conceptos en la metodología sólo puede beneficiar el

proceso educativo. El bienestar emocional y una premeditada programación de contenidos en función del objetivo general de la carrera suponen una calidad que los estudiantes seguramente apreciarán.

Bibliografía

- AUSUBEL, D.P. (1963), *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*, Grune & Shratton, New York.
- BANDURA, A. (1977), "Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change", *Psychological Review*, 84, pp. 19-215, [on-line] <http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1977PR.pdf> – 20.11.2013.
- BILLET, S. (2011), "Learning Vocational Practice in Relative Social Isolation: The Epistemological and Pedagogic Practices of Small-business Operators", en: Poell, R., Van Woerkom, M. (eds), *Supporting Workplace Learning: Towards evidence-based practice*, Springer, Dordrecht–Heidelberg–London–New York, pp. 147-162.
- BRUNER, J. S. (1975). *From Communication to Language: A Psychological Perspective*, *Cognition*, 3, 255–287.
- FENWICK, T. (2012), "Co-production in Professional Practice: A Sociomaterial Analysis of Challenges at the Chalk-face", ponencia presentada ante American Education Research Association, Vancouver, Canada, el 16 de abril de 2012, [on-line] <http://www.academia.edu/1537819> – 10.09.2013.
- FENWICK, T. (en prensa), Rethinking Processes of Adult Learning, en: Foley, G. (ed.), *Understanding Adult Education and Training* (3rd edition), Allen and Unwin, Sydney.
- KIRALY, D. (1995), *Pathways to Translation. Pedagogy and Process*, Kent State University Press, Kent.
- KIRALY, D. (2005), "Project-Based Learning: A Case for Situated Translation", *Meta*, 50:4, pp. 1098-1111, [on-line] <http://id.erudit.org/iderudit/012063ar> – 28.05.2011.
- LAVE, J., WENGER, E. (1991), *Situated Learning*, Cambridge University Press, Cambridge.
- LAZARUS, R.S., FOLKMAN, S. (1986), *Estrés y procesos cognitivos*, Ediciones Martínez Roca, Barcelona.
- RISKU, H. (2002), "Situatedness in Translation Studies", *Cognitive Systems Research*, 3, pp. 523-533.

ZIMMERMAN, B.J., SCHUNK, D.H. (eds) (2001), *Self-regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives*, Lawrence Erlbaum Associates, New York.