

---

## Procesos motivacionales y emocionales en los alumnos de Traducción e Interpretación

**Dra Konstantina Konstantinidi**

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España

### Introducción

El trabajo enfoca los procesos motivacionales y, consiguientemente, emocionales de los alumnos del grado de Traducción e Interpretación, vinculados con la materia de sus estudios, analizados desde la teoría motivacional de Weiner, en relación con el resultado de la realización de ciertas tareas académicas.

Con el fin de estudiar los diferentes esquemas cognitivos que siguen los alumnos durante el proceso del aprendizaje, cuyos resultados se pueden observar mediante el nivel de sus respuestas motivacionales y las correspondientes emociones que se generan tras la realización de la actividad asignada, hemos diseñado un estudio empírico de metodología cualitativa, basado en breves entrevistas personalizadas a los alumnos para obtener su opinión, expresada verbalmente, y poder analizar, *a posteriori*, el material recopilado desde un enfoque psicolingüístico. Más concretamente, partiendo de la teoría atribucional de Weiner (1986), hemos formulado las siguientes hipótesis:

- Existe una relación causal entre el resultado del aprendizaje, el tipo de motivación y la consiguiente emoción desencadenada en el alumno.
- La devolución del alumno dentro de un marco contextual específico puede ofrecer indicios bastante fiables sobre el patrón motivacional que se sigue para la realización de ciertas tareas académicas.
- A partir de este esquema motivacional/emocional, el educador, al manipular ciertas dimensiones de las atribuciones causales logrará aumentar la motivación en el alumno o revertir un resultado emocional indeseado, que puede perjudicar u obstaculizar el aprendizaje, en función del caso específico.

---

#### Suggested citation:

Konstantinidi, K. (2021). Procesos motivacionales y emocionales en los alumnos de Traducción e Interpretación. In S. Sevilla-Vallejo (Ed.), *Teaching and learning in the 21st Century: Towards a Convergence between Technology and Pedagogy*. (pp. 50-60). Madrid, Spain: Adaya Press.

A continuación, se presentan los postulados básicos de las teorías cognitivistas, que recogen los procesos motivacionales, y se analiza la teoría atribucional de Weiner, en la que se basa el presente estudio. En el siguiente apartado<sup>1</sup>, se exponen las características específicas del marco metodológico de la investigación y, en definitiva, se comentan los resultados obtenidos, así como las conclusiones extraídas basadas en las hipótesis iniciales.

### *La motivación desde el cognitismo*

Según la «Teoría del campo psicológico» (Lewin, 1935, 1951), las diferencias individuales en la conducta humana, dentro del marco de la Psicología Social, se deben estudiar en relación con las influencias del propio ambiente en el que se desarrolla el individuo y con el que interactúa. Este campo de interacción, el denominado «espacio vital», se caracteriza por fuerzas de atracción y evitación, que determinan la respuesta conductual del individuo. De esta forma, a partir de los estímulos presentados en el mapa cognitivo, se genera una respuesta determinada en relación con el objeto-meta, que resulta en la creación de las expectativas en la persona. El valor (positivo o negativo) que el individuo atribuye al objeto-meta en un momento espacio-temporal concreto constituye la «valencia», cuyo resultado se basa en el grado de satisfacción de las necesidades fisiológicas y psicológicas del individuo. Por lo tanto, la satisfacción de las necesidades, respecto al objeto-meta, tiene una valencia positiva y genera fuerzas de atracción, mientras que, en el caso contrario, la insatisfacción o el impedimento de la satisfacción de las necesidades tiene una valencia negativa y se generan fuerzas de evitación.

Las teorías de la expectativa/valencia en el campo del cognitismo sobre la motivación (Atkinson, 1964; Rotter, 1966) se basan en la fórmula de Vroom (1964) para calcular el grado de motivación, responsable para la generación de una respuesta determinada o la falta de esta ante un estímulo o un conjunto de estímulos dados. Por tanto, un individuo está motivado (M) cuando cree que: a) su esfuerzo resultará en una actuación aceptable (E), b) su expectativa será recompensada (I), y c) el valor de la recompensa es altamente positivo (V):

$$M=(E*I*V)$$

La expectativa (E) hace referencia a la percepción que tiene el individuo sobre la probabilidad del éxito que tendrá su esfuerzo y oscila entre 0 y 1. La instrumentalidad (I) abarca la percepción que ha creado la persona tras haber relacionado la conducta a la hora de realizar una tarea con el resultado de esta y, también, oscila entre 0 y 1 (Lunenburg, 2011). Si, por ejemplo, un alumno percibe alguna relación entre su participación en clase y una elevada calificación al final cada sesión, la instrumentalidad tiene valor 1. Si, en cambio, no existe ninguna relación percibida entre la participación en clase y la calificación, la instrumentalidad será 0. Por último, la valencia (V) es el valor atribuido a las consecuencias de una conducta determinada. A diferencia de la expectativa y la instrumentalidad, la valencia puede ser positiva o negativa, ya que describe la preferencia del sujeto a una recompensa concreta, según sus propias necesidades. Si el alumno

<sup>1</sup> El presente estudio interdisciplinar es una ampliación del resumen publicado en el Libro de Actas del Congreso CIVINEDU 2020.

crea que necesita una calificación muy alta en ciertas asignaturas porque le ayudarán a acceder a la universidad que más le interesa (recompensa), la valencia será positiva, mientras que, en el caso contrario, si el alumno no demuestra ningún interés en seguir con sus estudios académicos tras su educación obligatoria, la valencia será negativa. Por tanto, la valencia se mide en una escala entre -1 y 1, y se le otorga el valor 0 cuando el individuo es indiferente a la recompensa vinculada a la tarea que está realizando.

### *La teoría atribucional de Weiner*

Para explicar el comportamiento humano, Heider (1958) desarrolló la teoría de las atribuciones causales, desde la psicología social, enfocando el proceso atributivo de la conducta desde dos perspectivas: por un lado, las causas internas, que se deben a los rasgos de personalidad, la motivación, la inteligencia del individuo, etc., y, por otro, las causas externas, que recogen factores situacionales, como el azar, las acciones y la conducta de otras personas.

Partiendo de la «psicología ingenua de la acción» de Heider (1944, 1958), sobre el constructo psicológico de las atribuciones causales, así como la «teoría de la covariación y la configuración» de Kelley (1967) y la «teoría de la inferencia correspondiente» de Jones y Davis (1965), que enfocan los antecedentes de las atribuciones, surge la «teoría atribucional» de Weiner (1985), que se centra en los resultados y consecuencias de las atribuciones, respecto a las emociones, las expectativas y las metas del individuo que influyen en la motivación. Según la teoría motivacional/emocional de Weiner, el individuo, en primer lugar, a) efectúa una valoración del resultado de su conducta (éxitos-fracasos) en situaciones pasadas, a través de la autoobservación y, a continuación, b) interpreta la fase anterior mediante atribuciones causales, c) generando, así, expectativas y emociones ligadas a su propia interpretación de la experiencia pasada, que resultará, finalmente, en d) la motivación y el futuro rendimiento.

Weiner (1979, 1985, 1990) desarrolla su teoría clasificando las atribuciones, según tres dimensiones principales, que influyen en las expectativas y las emociones generadas por el sujeto, descritas en la tercera fase (c):

1. El locus de control, que incluye a aquellos factores internos (habilidad/esfuerzo) o externos (dificultad de la tarea/suerte), a los que se atribuyen las causas,
2. la estabilidad, que hace alusión a la duración de la atribución a lo largo del tiempo y se discrimina en factores estables (habilidad/dificultad de la tarea) e inestables (esfuerzo/suerte),
3. la controlabilidad, que distingue la capacidad del sujeto de controlar conscientemente sus atribuciones (esfuerzo personal) o la falta de este (habilidad innata).

La dimensión de estabilidad se vincula con las expectativas, ya que la atribución del éxito a causas estables generará expectativas de éxito en el futuro, mientras que su atribución a causas inestables resultará en falta de expectativas de éxito. A cambio, es más probable que se generen expectativas de fracaso cuando la causalidad se atribuye a factores estables.

## Metodología

### *Participantes*

En el presente estudio observacional, que se realizó a lo largo de tres años (2017-2020), participaron 162 alumnos del Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, y sus edades oscilaban entre los 18 y los 25 años. Todos los sujetos, en el momento de la investigación, cursaban las asignaturas «Introducción a la traducción» del segundo curso o «Traducción general» del tercer curso de la carrera. La selección de los sujetos ha sido aleatoria, independientemente de su nivel en la lengua extranjera, sus calificaciones en las demás asignaturas del grado y su rendimiento académico. Por tanto, en cada curso académico se eligieron 54 alumnos para participar en la investigación y el número de tareas evaluables se distribuyó de la siguiente manera:

- Curso académico 2017-2018: 9 tareas
- Curso académico 2018-2019: 8 tareas
- Curso académico 2019-2020: 9 tareas

### *Instrumentos*

La recopilación de los datos se realizó mediante el uso de las devoluciones expresadas verbalmente por los alumnos, que fueron respuestas a preguntas concretas, elaboradas anteriormente por la investigadora y relacionadas con los procesos motivacionales y emocionales. Para la recogida de la información verbal se realizaron entrevistas individuales a los alumnos y sus retroalimentaciones se grabaron en audio, con el fin de registrar los términos exactos empleados por los alumnos, así como su tono de voz y demás elementos paralingüísticos, como apoyo adicional para la clasificación de los procesos emocionales.

Las devoluciones recogían la percepción de los alumnos acerca del resultado de sus propias traducciones, que habían entregado como tareas evaluables, actividades en clase o pruebas finales. Los textos originales habían sido de tipología general (literarios, económico-jurídicos, publicidad, relatos cortos, etc.), según el nivel del alumnado, el curso y el contenido de la asignatura. La devolución se les ha pedido expresamente tras haberles facilitado tanto las correcciones de sus textos-meta como la calificación de su trabajo. En total, se registraron 1404 devoluciones, extraídas de la siguiente manera:

*Tabla 1. Distribución temporal y cuantitativa de recogida de las retroalimentaciones a lo largo del período del estudio*

Curso académico	Nº de sujetos	Nº de tareas evaluables	Nº total de devoluciones
2017-2018	54	9	486
2018-2019	54	8	432
2019-2020	54	9	486
			1404

De las 1404 devoluciones que hubo en total, se descartaron 117, ya que su contenido no cumplía con los requisitos de la presente investigación, a causa de su ambigüedad, falta de coherencia lingüística, falta de argumentación clara o imposibilidad de clasificación. Por tanto, finalmente, se tomaron en cuenta para su análisis posterior 1287 devoluciones en total.

### *Procedimiento*

El objeto del estudio abarca los procesos relacionados con las normas que rigen el comportamiento en un contexto académico y, más concretamente, los procesos motivacionales y emocionales del alumnado en el aula, respecto a la producción de traducciones del inglés al español. Por tanto, se ha seguido una metodología cualitativa, basada en la observación participante implicada y directa de comportamientos naturales. Consiguientemente, la estrategia empleada es de carácter idiográfico y de aproximación émica, ya que tratamos los sujetos como casos particulares, que actúan en un contexto específico.

Las devoluciones constaron de respuestas completas o parciales a las siguientes preguntas:

- ¿Cómo llevaste a cabo este encargo de traducción?
- ¿Estás satisfecho/a con el resultado?
- ¿Estás de acuerdo con tu calificación?
- ¿Qué cambiarías en tu manera de abordar las traducciones en el futuro?
- ¿Cuáles crees que son tus dificultades principales a la hora de realizar una traducción de este tipo?
- ¿Cuáles han sido tus dificultades personales durante la traducción y cómo las has solucionado?
- ¿Crees que la nota representa tu esfuerzo?
- ¿Crees que la nota se corresponde con el resultado final?
- ¿Con qué nota calificarías tú este trabajo y por qué?

Partiendo de la teoría de Weiner, diseñamos ocho categorías de atribuciones diferentes, según el locus del control, la estabilidad y la controlabilidad. A continuación, mediante un análisis psicolingüístico, basado en los términos específicos que emplearon los alumnos a la hora de formar sus afirmaciones relacionadas con el resultado obtenido de sus tareas, clasificamos cada una de las retroalimentaciones de los alumnos bajo la categoría correspondiente, para contrastar el tipo de motivación que se expresaba en cada caso, en relación con la calificación obtenida (resultado positivo o negativo) y la emoción generada. Las emociones experimentadas por cada uno de los sujetos se etiquetaron *a posteriori*, según criterios meramente lingüísticos, extraídos de las retroalimentaciones de los alumnos. Las 117 devoluciones que se consideraron ambiguas o incompletas, es decir, que no hacían alusión a ninguna de las tres dimensiones, se descartaron. Las categorías de clasificación de las atribuciones han sido las siguientes:

Tabla 2. Clasificación de las atribuciones (Weiner, 1985)

CASO	DIMENSIONES	ATRIBUCIONES CAUSALES
1	Interno-Estable-Controlable	Esfuerzo estable propio
2	Interno-Estable-Incontrolable	Habilidad
3	Interno-Inestable-Controlable	Esfuerzo inestable propio
4	Interno-Inestable-Incontrolable	Estado de ánimo
5	Externo-Estable-Controlable	Esfuerzo estable de los demás
6	Externo-Estable-Incontrolable	Dificultad de la tarea
7	Externo-Inestable-Controlable	Esfuerzo inestable de los demás
8	Externo-Inestable-Incontrolable	Suerte

## Resultados y discusión

Los resultados cuantitativos indican que el 93% de las 1287 devoluciones analizadas coincide con el proceso y el resultado emocional, debido a la combinación de las dimensiones correspondientes, y experimentado por los sujetos, conforme el caso. Las calificaciones altas (sobresaliente y notable) generaron emociones positivas (autoestima, esperanza, gratitud y sorpresa), mientras que la dimensión de la inestabilidad es la que, aparentemente, influyó decisivamente en la autoestima y la inseguridad de los alumnos y la consecuente generación de emociones negativas (culpa, tristeza, ira/rabia, lástima) en los que obtuvieron notas más bajas.

En la siguiente tabla, se recoge un ejemplo representativo de cada combinación atribucional, con la correspondiente calificación obtenida tras la corrección de la tarea asignada, el resultado de la atribución según la emoción expresada de manera verbal o no verbal por el alumno, así como un fragmento con las propias verbalizaciones de los alumnos, tras la transcripción de sus devoluciones, que recogen los elementos lingüísticos pertinentes para el análisis y su clasificación bajo cada una de las categorías propuestas, según sus características específicas:

Tabla 3. Sistema de clasificación de las devoluciones de los alumnos, según las atribuciones de Weiner

CASO	ATRIBUCIONES	CALIFICACIÓN	RESULTADO	EMOCIÓN
1	Interno-Estable-Controlable	9,5	positivo	autoestima
<i>Dediqué mucho tiempo a esta traducción, porque busqué la terminología en varias fuentes fiables, consulté textos paralelos y, al final, revisé varias veces mi TM para corregir fallos de expresión y de estilo. Creo que esta es la mejor estrategia para llevar a cabo una traducción.</i>				
2	Interno-Estable-Incontrolable	9,8	positivo	esperanza
<i>Creo que mi sobresaliente en esta tarea se debe a mi alto nivel de inglés en combinación con mi costumbre de leer mucho, tanto libros de literatura como textos científicos. Sé que la traducción se me da bien y que seguiré así, porque me siento muy cómoda.</i>				

3	Interno-Inestable-Controlable	7,1	negativo	culpa
<i>He cometido errores en mi TM porque no estaba concentrado. Al revisar ahora mi traducción, veo que podría haber sacado mejor nota si hubiera repasado el texto antes de entregarlo para corregir fallos de sentido y ortotipográficos. La próxima vez prestaré más atención.</i>				
4	Interno-Inestable-Incontrolable	5,5	negativo	tristeza
<i>Me encantan los idiomas y me gusta mucho traducir, pero a veces me pongo muy nerviosa y me bloqueo. No obstante, creo que cuando logre gestionar mejor mi nivel de ansiedad podré entregar mejores traducciones.</i>				
5	Externo-Estable-Controlable	9,2	positivo	gratitud
<i>A pesar de unas pocas excepciones, mis profesores en la carrera en general han sido muy buenos conmigo y me han enseñado cómo solucionar problemas de traducción. Estoy muy satisfecha con la nota que me pusiste. No me queda ninguna duda respecto a la asignatura porque he estado muy concentrada y he asimilado bien el contenido y las técnicas de traducción.</i>				
6	Externo-Estable-Incontrolable	7,5	positivo	sorpresa
<i>En general, los textos que nos dan en la carrera para traducir me parecen muy difíciles. Pensé que en esta tarea no iba a sacar buena nota, pero por lo visto la he hecho bien, o por lo menos mejor de lo que me esperaba.</i>				
7	Externo-Inestable-Controlable	4	negativo	ira/rabia
<i>La nota no me representa, porque el texto me pareció fácil y mi traducción ha sido perfecta. El problema fue que el archivo no se guardó correctamente en mi ordenador y me di cuenta solo tras haberlo entregado. Básicamente, suspendí por un fallo informático, y esto no me parece justo.</i>				
8	Externo-Inestable-Incontrolable	5	negativo	lástima
<i>Durante la tarea, desgraciadamente, mi internet iba muy lento y, por tanto, perdí mucho tiempo en intentar consultar fuentes online que necesitaba para mi traducción. Si no hubiera sido por la mala conexión, habría sacado mejor nota, como en otras actividades.</i>				

Bajo el caso 1, se clasificaron todas aquellas devoluciones cuyo locus de control era interno, estable y controlable. En el ejemplo correspondiente que se presenta en la *Tabla 3*, el sujeto atribuyó el resultado positivo que obtuvo (9,5) a su esfuerzo personal (locus de control interno), que se infiere del uso de los verbos en primera persona «dediqué», «busqué», «consulté» y «revisé», que están en primera persona y que indican su dedicación a la tarea, organizada secuencialmente y estructurada de manera consciente. El sujeto expresa su percepción acerca de la metodología más adecuada para realizar actividades similares («creo que esta es la mejor estrategia para llevar a cabo una traducción»), que coincide con su manera de trabajar y abarca el factor de la estabilidad de la atribución en el tiempo (habilidad personal), y el control consciente de la atribución proviene de su esfuerzo personal. La combinación de las tres dimensiones en este caso, así como en los demás casos parecidos, resultó en la generación de la autoestima.

En el caso 2, los sujetos generaron emociones de esperanza, ya que sus notas altas, en general, se debieron a la atribución interna sobre el resultado, que se evidencia en expresiones como «mi sobresaliente», «mi alto nivel de inglés», «mi costumbre de leer mucho», «la traducción se me da bien», etc. Aquí, como en el caso anterior, la esta-

bilidad de la atribución en el tiempo, también, se debe a las propias habilidades del sujeto («sé que seguiré así»), mientras que se observa una falta de control consciente por parte del individuo, ya que la atribución se debe a su habilidad innata («sé que la traducción se me da bien», «me siento muy cómoda»).

En cambio, en el caso 3, a pesar de las notas relativamente altas, el resultado de la atribución ha sido negativo, generando, así, emociones de culpabilidad. Los sujetos han asumido la responsabilidad del resultado indeseado, debido a la baja calidad de su trabajo («he cometido errores», «no estaba concentrado», «podría haber sacado mejor nota»), atribuyendo el locus de control a su propio esfuerzo y habilidades. El empleo de expresiones como «la próxima vez prestaré más atención» indican la inestabilidad de la atribución en el tiempo, ya que el sujeto declara que, en el futuro, cambiará su estrategia y revisará el texto para corregir fallos de sentido y de ortotipografía. Además, el sujeto es consciente de que la controlabilidad de sus atribuciones se halla en su esfuerzo personal («no estaba concentrado», «la próxima vez prestaré más atención»).

En la cuarta categoría, se clasificaron aquellas devoluciones de los alumnos, cuyo locus de control se atribuía a factores internos, como el del ejemplo en la *Tabla 3* («me pongo muy nerviosa», «me bloqueo», «mi ansiedad»). En estos casos, la atribución era puntual y se refería sólo al momento dado y a esta tarea en concreto que la alumna tendría que realizar, ya que, mediante el lenguaje utilizado, se entendía que tenía la intención de revertir la situación en el futuro («cuando logre gestionar mejor mi nivel de ansiedad, podré entregar mejores traducciones»). Por último, en este ejemplo en concreto, se puede inferir la falta de control consciente de la atribución, pues, aunque a la alumna le encantan los idiomas y le gusta traducir, se pone muy nerviosa en los exámenes, conducta que está fuera de su control. Por tanto, el resultado negativo ha generado emociones de tristeza.

Respecto a la quinta categoría, se expone un ejemplo representativo de fragmentos de la devolución de una alumna que ha obtenido un sobresaliente (9,2) y cuyo lenguaje demuestra gratitud. El locus de control se ubica en factores externos, ya que la alumna atribuye su conocimiento y su progreso a la ayuda del profesorado en general («mis profesores han sido muy buenos conmigo», «me han enseñado cómo solucionar problemas de traducción», «la nota que me pusiste»). Además, sus afirmaciones denotan estabilidad de las atribuciones en el tiempo («sé que seguiré así»), así como controlabilidad consciente de sus atribuciones, debida a su esfuerzo personal («he asimilado bien el contenido y las técnicas de traducción»).

En la sexta categoría, se recogen aquellos casos cuyo locus de control es externo—como el del ejemplo, en la *Tabla 3* (caso 6), en el que el alumno afirma que «los textos me parecen difíciles», es decir, que la atribución de la dificultad se debe a factores externos—, se infiere estabilidad de la atribución en el tiempo, con expresiones como «en general», «en la carrera», etc. y, por último, se observa falta de control consciente de las atribuciones, ya que estas se deben a la habilidad innata y, consiguientemente, incontrolable del sujeto («por lo visto, lo he hecho mejor de lo que me esperaba»). La emoción desencadenante de sorpresa se deduce de las expresiones empleadas por el propio alumno («no me lo esperaba») en relación con la calificación alta que obtuvo, en contra de sus expectativas bajas, según su percepción, respecto a su propio rendimiento.

En la siguiente categoría (caso 7), se han incluido las devoluciones que expresaban ira o rabia, a causa del resultado negativo de las atribuciones que habían efectuado los sujetos. Aunque en esta categoría se clasificó sólo el 4,2% del muestreo, que corresponde a 54 devoluciones, de este porcentaje solamente el 38,9% de las tareas entregadas, correspondientes a 21 textos-meta, eran suspensos, mientras que el resto 61,1% de los sujetos, experimentaron emociones de ira debidas a otros factores, tanto internos como externos (alta dificultad de la tarea, preparación incompleta para el examen, falta de tiempo, malas gestiones por parte del profesorado o del evaluador, problemas técnicos, etc.). En el ejemplo presentado en la *Tabla 3*, se recoge una devolución de un sujeto que no logró aprobar la tarea y en la entrevista hizo atribuciones externas, apelando a problemas técnicos con los que tuvo que lidiar durante la prueba («el archivo no se guardó correctamente en mi ordenador», «suspendí por un fallo informático»), inestables en el tiempo, ya que se trata de un problema técnico puntual, y controlables («el texto me pareció fácil», «mi traducción ha sido perfecta»).

En la última categoría (caso 8), los sujetos experimentaron emociones de lástima, ya que realizaron atribuciones externas («mi internet iba muy lento»), inestables en el tiempo («si no hubiera sido por la mala conexión, habría sacado mejor nota»), ya que la baja calificación se debió a la suerte, e incontrolable, pues el sujeto afirmó que disponía de la habilidad innata de traducir bien y obtener altas calificaciones «como en otras actividades».

Por tanto, los resultados del estudio confirman la teoría de Weiner, ya que los casos analizados cumplen con las combinaciones de los tres factores (atribución causal-resultado/calificación de la tarea-emoción) que formaron la base de cada una de las ocho categorías. Los alumnos con calificaciones altas (sobresaliente) que tuvieron una percepción positiva sobre el resultado de su trabajo, experimentaron emociones también positivas (autoestima, esperanza y gratitud) en los tres casos en los que se apreciaba la dimensión de la estabilidad. En el último caso de estabilidad, los alumnos también percibieron el resultado como positivo, a pesar de las relativamente bajas calificaciones en sus tareas, dato que coincide perfectamente con la emoción de sorpresa. Por otro lado, la dimensión de inestabilidad influyó decisivamente en la falta de motivación en los demás cuatro casos, en los que las calificaciones de los alumnos han sido bajas y las emociones desencadenadas se han limitado en culpa, tristeza, ira y lástima, según el caso.

## Conclusiones

Los resultados de la presente investigación han demostrado que existe una relación causal entre el grado de motivación y la emoción experimentada por el alumno, respecto a la realización de ciertas tareas evaluables en clase. El planteamiento del estudio empírico proporcionó datos fiables en cuanto a la percepción de los alumnos sobre el proceso de su propio aprendizaje en el contexto académico.

Los esquemas cognitivos responsables para los diferentes tipos de atribuciones causales a los que recurrió cada uno de los sujetos para justificar su grado de satisfacción con el resultado de su trabajo concuerdan con las correspondientes emociones que, aparentemente, experimentaron *a posteriori*.

Por último, aunque no se ha empleado una metodología de carácter nomotético, los resultados se podrían extrapolar al alumnado del Grado en Traducción e Interpretación de otras universidades para que se compruebe la validez ecológica del estudio. Esta investigación ha tenido una doble finalidad: por un lado, la aplicación de la teoría motivacional de Weiner en alumnos de Traducción con el fin de registrar los patrones de conducta y sus respectivos estados emocionales, respecto al proceso del aprendizaje y, por otro, la intervención activa del docente cuando se enfrenta a casos de motivación baja por parte de su alumnado para manipular ciertas dimensiones de las atribuciones causales y revertir los resultados indeseados.

## Referencias

- Atkinson, J. W. (1964). *Introduction to Motivation*. Nueva York: Van Nostrand.
- Heider, F. (1944). Social perception and phenomenal causality. *Psychological Review*, 51, 358–374. DOI: 10.1037/h0055425
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. Nueva York: John Wiley.
- Jones, E. E., Davis, K. E. (1965). From Acts to Dispositions: The Attribution Process in Person Perception. En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (pp. 219–266). Nueva York: Academic Press. DOI: 10.1016/S0065-2601(08)60107-0
- Kelley, H. H. (1967). Attribution theory in social psychology. *Nebraska Symposium on Motivation*, 15, 192–238.
- Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science: selected theoretical papers*. Nueva York: Harpers.
- Lunenburg, F. C. (2011). Expectancy Theory of Motivation: Motivating by Altering Expectations. *International Journal of Management, Business and Administration*, 15(1), 1-9.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28. DOI: 10.1037/h0092976
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25. DOI: 10.1037/0022-0663.71.1.3
- Weiner, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548–573.
- Weiner, B. (1986). *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*. Nueva York: Springer-Verlag.
- Weiner, B. (1990). History of motivational in education. *Journal of Psychology*, 82, 616–622. DOI: 10.1037/0022-0663.82.4.616

---

**Dra Konstantina Konstantinidi.** Licenciada en Traducción e Interpretación por la Universidad Jónica (Corfú, Grecia) y doctora en Traducción por la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Desde el año 2015, está impartiendo asignaturas de traducción, interpretación y lengua inglesa en la ULPGC. Es miembro del grupo de investigación «Cognición Enactiva en Interpretación y Traducción» (CENIT) y su línea de investigación se centra en el campo de la psicolingüística, los procesos cognitivos relacionados con la adquisición de la lengua extranjera y los factores psicológicos influyentes en el aprendizaje y el rendimiento académico. Actualmente, está finalizando sus estudios en la Psicología, en la Universitat Oberta de Catalunya.

---