



Un proyecto de investigación-acción para el desarrollo de la competencia estratégica de traducción

An Action Research Project to Develop Translation Strategic Competence

OANH TRAN THI

Đại học Hà Nội / Universidad de Hanói. Km 9, calle Nguyen Trai, distrito Thanh Xuan, Hanói. Vietnam.

Dirección de correo electrónico: oanhtran.tbn.hanu@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1506-937X>

MARISA PRESAS

Universitat Autònoma de Barcelona. Facultat de Traducció i Interpretació. Campus de la UAB. 08193 Bellaterra (Cerdanyola del Vallès). Barcelona.

Dirección de correo electrónico: marisa.presas@uab.cat

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5131-9850>

Recibido: 16/5/2019. Aceptado: 24/9/2020.

Cómo citar: Tran Thi, Oanh y Marisa Presas, «Un proyecto de investigación-acción para el desarrollo de la competencia estratégica de traducción», *Hermēneus. Revista de Traducción e Interpretación*, 23 (2021): 453-495.

DOI: <https://doi.org/10.24197/her.23.2021.453-495>

Resumen: En este artículo se presenta un proyecto de investigación-acción cuyo objetivo era desarrollar la competencia estratégica en estudiantes de iniciación a la traducción de español a vietnamita en la Universidad de Hanói (Vietnam). Para ello se definió un modelo de competencia estratégica de traducción constituida por tres estrategias: planificación, control y autoevaluación. Para cada una de estas estrategias se determinaron procedimientos. A continuación, se diseñó una acción pedagógica y se implementó con diez estudiantes. Durante la fase de implementación se recogieron datos sobre el progreso de las participantes y sobre la adecuación de la propuesta pedagógica. Los resultados muestran que, en términos generales, ambos aspectos fueron valorados positivamente tanto por las participantes como por la profesora-investigadora.

Palabras clave: Constructivismo, metacognición, competencia estratégica de traducción, investigación-acción, formación de traductores en Vietnam.

Abstract: This article presents an action research project on developing students' strategic competence in the first module of Spanish-Vietnamese translation at Hanoi University (Vietnam). To achieve this objective, a model of translation strategic competence was proposed, consisting of three strategies: planning, control and self-evaluation. A set of procedures was defined for each strategy. Subsequently, a pedagogical curriculum was designed and implemented with ten students. During the implementation phase, data on the participants' improvement and the adequacy of the pedagogical proposal were collected. The results showed,

in general, that both aspects were positively assessed by the participants as well as the teacher-researcher.

Keywords: Constructivism, metacognition, translation strategic competence, action research, translator training in Vietnam.

Sumario: Introducción; 1. La investigación-acción en la formación de traductores; 2. El entorno del proyecto: la formación de traductores en la Universidad de Hanói; 3. El proyecto de investigación-acción, 3.1. Análisis inicial del problema, 3.2. Diseño de la actuación, 3.2.1. Elaboración del marco teórico, 3.2.2. Elaboración del modelo metacognitivo de la competencia estratégica, 3.2.3. Diseño del currículo, 3.2.4. Selección de participantes, 3.3. Implementación de la actuación, 3.3.1. Actuación pedagógica, 3.3.2. Recogida de datos para la investigación, 3.4. Análisis y valoración de los resultados, 3.4.1. Resultados de los cuestionarios de autoevaluación, 3.4.2. Resultados de los cuestionarios retrospectivos diagnóstico y final, 3.4.3. Aportaciones al foro; Conclusiones; Referencias bibliográficas.

Summary: Introduction; 1. Action research in translator training; 2. The project's context: the translator training at Hanoi University; 3. The action research Project, 3.1. Initial analysis of the problem, 3.2. Action design, 3.2.1. Elaboration of the theoretical framework, 3.2.2. Elaboration of the metacognitive model of strategic competence, 3.2.3. Curriculum design, 3.2.4. Participant selection, 3.3. Action implementation, 3.3.1. Pedagogical action, 3.3.2. Data collection, 3.4. Result analysis and valuation, 3.4.1. Results of the self-assessment questionnaires, 3.4.2. Results of the diagnostic and final retrospective questionnaires, 3.4.3. Contributions to the online forum; Conclusions; References.

INTRODUCCIÓN

Los modelos de los procesos de adquisición de conocimientos han pasado de prácticamente obviar la dimensión del aprendizaje a resaltar su papel y de idealizar la importancia de la figura del docente a conceder el protagonismo al aprendiz. También las metáforas educativas han evolucionado y el aprendizaje se ha entendido consecutivamente como adquisición de respuestas, como adquisición de conocimientos, como construcción de significados y como logro de competencias (Serrano González-Tejero y Pons Parra, 2011). Las ideas de construcción progresiva del conocimiento y de adquisición de competencias que se aplican a la solución de problemas constituyen los fundamentos de la teoría constructivista del aprendizaje. Una competencia se concibe como una «combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes» (Comisión Europea, 2004: p. 5), y una disposición para «aprender a aprender» (p. 3). Así, el estudiante ideal —el estudiante competente— es un sujeto activo que no solo sabe qué es y cómo se hace, sino que también reflexiona constantemente sobre por qué lo hace y cuándo debe hacerlo, y que autorregula y autoevalúa su propio proceso de adquisición y construcción de conocimiento. Además, para poder responder a los

cambios constantes que se producen en todos los ámbitos del conocimiento y actuar de forma eficaz en situaciones diversas, complejas e impredecibles, el estudiante también debe estar dispuesto a aprender a aprender.

En el ámbito de la didáctica de la traducción, los modelos multicomponenciales de la competencia traductora conceden un papel especialmente importante a la competencia estratégica (CE), que se define como el componente que dirige la aplicación de las restantes competencias (Kelly, 2002; PACTE, 2017), y que establece prioridades y define jerarquías entre ellas (Göpferich, 2009) a fin de regular el proceso de traducción y garantizar su eficacia. Sin embargo, hasta ahora pocos estudios se han centrado en la adquisición de esta competencia y en la metodología adecuada para fomentar su desarrollo. Sí se han llevado a cabo estudios que analizan la adquisición de alguno de los componentes de esta competencia. Cabe mencionar, entre ellos, el estudio empírico de Gregorio Cano (2014) en el que se analizó la efectividad de los grados en traducción en España en el desarrollo de la capacidad de identificar problemas de traducción; por su parte, Scott-Tennent *et al.* (2001) y Naif (2014) probaron y evaluaron propuestas didácticas para promover la capacidad de resolver problemas.

La metodología de investigación-acción se define como un proceso por el que los profesionales intentan estudiar de forma científica sus problemas para guiar, corregir y evaluar sus decisiones y acciones (Corey, 1953). Se trata, pues, de una metodología que busca integrar la acción y la reflexión, la teoría y la práctica, así como la cooperación entre el investigador y las personas afectadas o interesadas, a fin de encontrar soluciones prácticas para los problemas y mejorar las circunstancias de los individuos y de sus comunidades (Reason y Bradbury, 2001). Una vez identificado un problema, el proceso de investigación-acción se articula en cuatro pasos o fases que consisten en el análisis del problema, el diseño de una actuación para resolver dicho problema, la implementación de la actuación, y el análisis y la valoración de los resultados. Si bien esta metodología se utilizó inicialmente en las ciencias sociales, muy pronto se aplicó también en el ámbito de la educación. En la didáctica de la traducción la investigación-acción se considera una metodología particularmente adecuada porque se estima que puede compensar la orientación eminentemente práctica de la formación de traductores e intérpretes (Cravo y Neves, 2007; Hatim, 2001; Kiraly, 2000; Rojo, 2013). Por eso, esta metodología de investigación se aplica

para evaluar metodologías didácticas o para comprobar la efectividad de una herramienta, de un modelo de evaluación o de un currículo, como en nuestro caso.

Este artículo presenta un proyecto de investigación-acción individual que se ha llevado a cabo en el Departamento de Español de la Universidad de Hanói (HANU). La investigadora, docente del Departamento, identificó discrepancias entre los objetivos y la metodología propugnados por el Programa marco de las licenciaturas oficiales de la Universidad,¹ basados ampliamente en la teoría constructivista del aprendizaje, y los que efectivamente se aplicaban en el Departamento, acordes con enfoques transmisionistas centrados en el profesorado y en el producto (Hurtado Albir, 2019). A partir de la identificación de este problema, la primera fase del proyecto de investigación-acción consistió en un estudio (Tran Thi, 2016) en el que se analizó la capacidad de inserción en el mercado laboral de traductores e intérpretes egresados del Departamento. Los resultados de este análisis inicial revelaron deficiencias en capacidades que podían relacionarse con la competencia estratégica de traducción. Sobre la base de estos resultados se decidió diseñar y probar un currículo orientado específicamente a promover el desarrollo de la CE en estudiantes de traducción español-vietnamita. Para cumplir este objetivo, en la segunda fase del proyecto se elaboró un modelo metacognitivo de la CE. Esta competencia se define como la capacidad de regular consciente y deliberadamente los procesos de traducción y de aprendizaje con conocimiento de las propias debilidades y fortalezas, y con autoconfianza. Consta de tres estrategias de regulación metacognitiva: planificación, control y autoevaluación, y cada estrategia incluye diferentes procedimientos. También en la segunda fase se diseñó un currículo de iniciación a la traducción español-vietnamita que se basa en los supuestos fundamentales del paradigma constructivista del aprendizaje y que propicia un papel activo de los estudiantes. Paralelamente al diseño del currículo se elaboraron también instrumentos de recogida de datos que permitieran analizar y valorar de una parte la adquisición de la CE de los participantes y de otra parte la adecuación de la propuesta didáctica. De nuevo, en consonancia con los planteamientos constructivistas, los instrumentos diseñados sirven para recoger tanto los puntos de vista de la docente-investigadora como de los participantes. En

¹ Universidad de Hanói, Programa marco de las licenciaturas oficiales, 2011.

la tercera fase se implementó el currículo con diez participantes voluntarias y se recogieron datos sobre su adquisición de los procedimientos de la CE y sobre la adecuación del currículo. En la cuarta fase se analizaron y valoraron todos los resultados.

Este artículo se organiza en tres apartados. En el apartado 1, y como revisión de antecedentes, se recogen los principales supuestos metodológicos de la investigación-acción y su aplicación en proyectos relacionados con la formación de traductores. En el apartado 2 se presentan los principales factores del plan de estudios de traducción de la HANU (objetivos, número y tipología de créditos, contenidos, metodología y procedimientos de evaluación), se sitúan en el entorno del sistema universitario de Vietnam y se describe el desajuste pedagógico que dio lugar al desarrollo del proyecto de investigación-acción. El apartado 3 se dedica a la descripción del proyecto. Por razones de congruencia metodológica, este apartado sigue el orden cronológico en el que se desarrolló la investigación. Una vez identificado el problema, se llevó a cabo un análisis de situación que permitió detectar un déficit en la adquisición de la competencia estratégica de los exestudiantes (apartado 3.1). El diseño de la actuación (apartado 3.2) consistió básicamente, y por este orden, en la elaboración del marco teórico, la elaboración del modelo de CE, el diseño del currículo y de los instrumentos de recogida de datos para la investigación, y la selección de las participantes. La implementación de la actuación (apartado 3.3) implicó, a su vez, la actuación pedagógica de ensayo del diseño curricular y la recogida de datos para la investigación. Por último, se analizaron y valoraron los resultados (apartado 3.4). Por razones de espacio, en este artículo presentamos una pequeña muestra de los resultados, concretamente resultados acerca de la percepción de las participantes sobre su adquisición del procedimiento «justificar una solución», en tanto que puede ser considerado como un procedimiento representativo para observar el desarrollo de la CE.

1. LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN LA FORMACIÓN DE TRADUCTORES

El término «investigación-acción» (*action research*) fue acuñado por Lewin (1946) para denominar un método de investigación en el ámbito de la sociología: bajo este concepto el autor agrupaba los trabajos encaminados a averiguar la efectividad de las actuaciones que se

hubieran implementado en el ámbito social. Muy pronto esta metodología empezó a aplicarse para solucionar problemas identificados en el ámbito de la educación (Corey 1949, 1953). Este autor define la investigación-acción como un proceso por el que los participantes estudian sus problemas para «guiar, corregir y evaluar» sus decisiones (1953: p. 16). De este modo, los docentes, al involucrarse tanto en la investigación como en la aplicación de los resultados, pueden mejorar sus prácticas educativas. Así pues, el valor de la investigación-acción se encuentra más en los cambios que se introducen en las prácticas cotidianas que en la posibilidad de generalizar sus resultados a una población más amplia.

Después de ser criticada en el decenio de 1950 como poco rigurosa, la investigación-acción se volvió a aplicar ampliamente a partir del decenio de 1970, cuando los educadores comenzaron a cuestionar la utilidad de la investigación diseñada científicamente y que se basaba en la teoría de la educación, pero no en su práctica (Ferrance, 2000). La autora señala que esta metodología es beneficiosa para los profesores al centrarse en asuntos o problemas de interés colectivo, promover la colaboración y el diálogo entre el profesorado y favorecer su desarrollo profesional. A los estudiantes involucrados en el proyecto, por lo menos en el ámbito universitario, les brinda, en primer lugar, la oportunidad de reflexionar sobre el desempeño de los profesores, la metodología didáctica o el currículo, y sobre su propio papel y su propio desempeño; en segundo lugar, les posibilita la aportación de retroalimentación e incluso de sus propias propuestas para resolver el problema en cuestión. En última instancia, con frecuencia son los más favorecidos por las mejoras que trae consigo el proyecto.

Según Winter (1989), la metodología de la investigación-acción reúne las siguientes características: 1) crítica reflexiva, ya que el investigador debe mostrar que ha reflexionado sobre los problemas y sobre las decisiones que ha adoptado para resolverlos, pero también sobre las nuevas preguntas que se derivan de sus resultados; 2) crítica dialéctica, ya que el investigador debe comprender las relaciones entre el fenómeno y su contexto, así como entre los elementos que constituyen el fenómeno; 3) recurso colaborativo, ya que los participantes actúan y aprenden como coinvestigadores, y las opiniones e ideas de cada participante son igualmente significativas, por lo que se deben considerar y negociar en el proceso de recogida, análisis e interpretación de datos; 4) riesgo, ya que busca cambios que pueden causar inquietudes y temores

entre los participantes, que tienen que discutir abiertamente sus interpretaciones, ideas y juicios; 5) estructura pluralista, ya que incorpora diferentes puntos de vista, comentarios y críticas, que conducen a distintas acciones e interpretaciones posibles; y 6) teoría, práctica y transformación, ya que la teoría informa la práctica y la práctica refina la teoría en una transformación continua.

En la formación de traductores, Kiraly (2001: p. 51) define la investigación-acción como un enfoque que combina la perspectiva teórica con la implementación de soluciones tentativas. Por ello es adecuado para buscar respuestas a «problemas locales» y para aportar innovación en la didáctica de la traducción. Rojo (2013: p. 62) también destaca que su característica más importante es la estrecha vinculación entre la teoría y la práctica: la investigación «debe estar vinculada con un tipo de acción real y directa que trascienda el conocimiento teórico reflexivo» ya que su objetivo final es conseguir la «completa integración» entre los datos empíricos, que tienen un papel central, y las ideas abstractas que se emplean para interpretarlos. En este sentido, la autora destaca el carácter de «espiral dialógica» (p. 63) entre la teoría y la práctica, que ya había sido apuntado por Winter (1989).

Entre los beneficios que aporta la investigación-acción para la mejora de la formación de traductores se encuentra la estimulación de la autocritica (Hatim, 2001) y de la reflexión (Cravo y Neves, 2007) de todos los que se involucran en el proceso de investigación. Además, permite una mayor participación de los interesados en el proceso de descubrir la naturaleza de un problema y adoptar una acción para resolverlo (Hatim, 2001). Cravo y Neves (2007) apuntan también que cambia el papel del profesorado y del alumnado en el proceso de enseñanza y aprendizaje: el alumnado se convierte en protagonista de su proceso de aprendizaje y el profesorado actúa como iniciador o facilitador. Además, según Rojo (2013) la investigación-acción fomenta el conocimiento y la conciencia de los estudiantes sobre sus propias prácticas (p. 63). Sin embargo, como hace notar la autora, no todos los trabajos orientados a la mejora de la práctica docente en traducción pueden considerarse como procesos de investigación-acción propiamente (p. 65). Así, en algunos trabajos se sistematizan experiencias docentes y se relacionan con determinados principios teóricos, pero falta evidencia empírica, mientras que en otros casos se recogen datos empíricos, pero falta la evaluación de la metodología aplicada. Si bien, como hemos visto más arriba, la investigación-acción se considera una metodología

adecuada (Cravo y Neves, 2007; Hatim, 2001; Kiraly, 2001; Rojo, 2013), no son muchos los estudios que la han empleado en la formación de traductores. Entre diciembre de 2018 y marzo de 2019 llevamos a cabo una búsqueda en Google Académico² y en la Bibliografía de Interpretación y Traducción (BITRA),³ con las palabras clave «investigación-acción» / «action research» y «formación de traductores» / «translator training». Pudimos localizar veintiocho proyectos llevados a cabo entre los años 2000 y 2018 que se presentan explícitamente como de investigación-acción en la formación de traductores. La mayoría de los proyectos se dirige a proponer un currículo (Álvarez Álvarez y Arnáiz Uzquiza, 2015; Kim, 2005; Kiraly, 2000, 2001; Mitchell-Schuitevoerder, 2014; Naif 2014; Scott Tennent *et al.*, 2001); en algunos de ellos, además, se propone una metodología pedagógica y se comprueba su efectividad para mejorar la enseñanza-aprendizaje de la traducción (Álvarez Álvarez, 2012; Damaskinidis, 2012; Galán-Mañas, 2009; Hubscher-Davidson, 2008; la Rocca, 2007; Lee y Kim, 2012; Peverati, 2009). Algunos proyectos se dirigen a estudiar la efectividad de la integración de las teorías en la formación de traductores (Chaia, 2016; Hanna, 2009; Shih, 2011; Suksiripakonchai, 2017). Otros tienen por objetivo probar la aplicación de herramientas en la didáctica de la traducción (Federici y Al Sharou, 2018; Flanagan y Christensen, 2014; Rodríguez Inés, 2008; Villegas Salas y Barajas García, 2016; Zeitoun y Dakik, 2018). La evaluación de la traducción en la formación de traductores se estudia en el proyecto de Shin (2009). El desarrollo de competencias de traducción en general también es el objetivo de proyectos de investigación-acción (Galán-Mañas, 2013; Naif, 2014; Sánchez Nieto, 2016; Scott-Tennent *et al.*, 2001; Shen, 2014; Tamayo, 2016). Sin embargo, cabe destacar que ninguno de los trabajos analizados se ocupa específicamente de potenciar el desarrollo de la CE.

En el aspecto metodológico, todos los proyectos mencionados se califican como de investigación-acción, aunque en su artículo Álvarez Álvarez y Arnáiz Uzquiza (2015) exponen su diseño curricular pero no la implementación de la actuación, mientras que el proyecto de Scott-Tennent *et al.* (2001) adquiere un carácter experimental al buscar comprobar tres hipótesis de investigación. Se utilizan diferentes tipos de

² Google Académico: <https://scholar.google.es/schhp?hl=es>

³ BITRA. Bibliografía de Interpretación y Traducción: https://aplicacionesua.cpd.ua.es/tra_int/usu/buscar.asp?idioma=es

instrumentos para recoger tanto datos cuantitativos como datos cualitativos, tales como cuestionarios, entrevistas, diarios de alumnado y de profesorado, retroalimentación del cliente, pruebas inicial y final o discusiones de grupo focal. Los proyectos muestran, en general, resultados positivos en cuanto a la efectividad de las propuestas didácticas, aunque en algunas publicaciones no se incluye el análisis de los datos recogidos (Kiraly, 2001; Scott-Tennent *et al.*, 2001). Hay que destacar, sin embargo, que solo Kiraly (2000, 2001) y Mitchell-Schuitevoerder (2014) evalúan explícitamente la metodología de investigación-acción. Kiraly cuestiona la fiabilidad del análisis estadístico de los datos cualitativos en la evaluación del aprendizaje, así como la objetividad de una investigación cualitativa, aunque no llega a una evaluación integral y profunda; en el proyecto de Mitchell-Schuitevoerder se evalúan como aceptables los procedimientos de recogida de datos cualitativos y cuantitativos, así como el análisis semicuantitativo asistido por ordenador.

Antes de discutir nuestro propio proyecto de investigación-acción describiremos los rasgos más significativos del programa de formación de traductores de la HANU, es decir, el marco en el que este tuvo lugar.

2. EL ENTORNO DEL PROYECTO: LA FORMACIÓN DE TRADUCTORES EN LA UNIVERSIDAD DE HANÓI

En el sistema universitario de Vietnam los estudios de traducción e interpretación forman parte de las licenciaturas en lenguas extranjeras. Las titulaciones constan de entre 110 y 206 créditos, de los cuales la formación en traducción e interpretación ocupa un máximo de 30 créditos, como en el caso de la HANU.⁴ Estos 30 créditos se distribuyen en 3 módulos de 10 créditos cada uno. Las modalidades de traducción e interpretación se trabajan en paralelo y en ambas direcciones (directa e inversa). Normalmente, se da una clase de traducción y una de interpretación por semana. Una clase se suele dividir en dos secciones, una para la traducción o interpretación directa y otra, inversa.

En la HANU,⁵ la Licenciatura en Lengua y Cultura Hispánicas tiene como objetivo formar profesionales altamente cualificados, que puedan trabajar de forma eficaz en los campos donde se utiliza el español, y que

⁴ Universidad de Hanói, Programa marco de las licenciaturas oficiales, 2011.

⁵ Universidad de Hanói. Programa marco de las licenciaturas oficiales, 2011.

puedan responder a las necesidades socioeconómicas del país. Al graduarse, sus egresados contarán con un alto nivel de español y podrán trabajar como profesores de lengua española, traductores e intérpretes entre español y vietnamita, secretarios o gestores de proyectos, asistentes, guías turísticos o administradores de viajes, entre otras ocupaciones. El programa busca que los estudiantes construyan, desarrollen y perfeccionen gradualmente la competencia traductora con conocimientos bilingües, extralingüísticos, profesionales y metodológicos, así como de áreas de trabajo específicas. Estos objetivos reflejan supuestos del enfoque constructivista de la formación por competencias: se busca fomentar una adquisición activa de la competencia traductora por parte de los estudiantes y, por lo menos en teoría, se estimula el protagonismo de los estudiantes, su autonomía y su confianza en el proceso de aprendizaje.

Actualmente, los alumnos son todos vietnamitas. Su nivel de español al inicio de los estudios se sitúa mayoritariamente entre los niveles A2 y B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) y unos pocos alcanzan el nivel B2. La formación en la traducción y la interpretación incluye teoría y práctica. La formación teórica (2 créditos) proporciona a los estudiantes una perspectiva general de la traducción y la interpretación y de las líneas de investigación más destacadas, así como conocimientos sobre las principales técnicas de traducción e interpretación. La formación práctica (30 créditos) les ayuda a establecer y desarrollar la competencia traductora entre el par de lenguas. En concreto, se plantea que al terminar los estudios los estudiantes habrán adquirido conocimientos lingüísticos y extralingüísticos; serán capaces de analizar, reestructurar y evaluar textos, podrán aplicar los conocimientos lingüísticos y extralingüísticos adquiridos al resolver problemas de traducción e interpretación en función de objetivos comunicativos, contextos y géneros textuales. Todos los estudiantes tienen, además, la oportunidad de acercarse al ambiente laboral a través de una asignatura de simulación de traducción e interpretación (5 créditos) y de unas prácticas laborales en empresas o instituciones donde se usa el español (2 créditos).

A través de los textos que se traducen o interpretan en clase los estudiantes trabajan varias áreas temáticas: conocimientos sobre la propia cultura y la de algunos países hispanohablantes, además de conocimientos sobre temas sociales como educación, trabajo, turismo, historia, comercio, economía, inversiones, finanzas, banca y derecho, o

sobre ciencia y tecnología. Estos conocimientos, que podemos denominar conceptuales, se presentan a modo de progresión a lo largo de los tres módulos de traducción e interpretación. En lo que respecta a los conocimientos procedimentales, la formación pone énfasis en los conocimientos contrastivos (técnicas de traducción, uso de locuciones y refranes) y en la redacción (reestructuración y revisión de textos).

Las clases de traducción se dedican a la discusión de los textos que los estudiantes han preparado previamente. Los primeros veinte minutos se dedican al intercambio de soluciones: los estudiantes, en parejas o grupos de tres, comparan sus traducciones y discuten su aceptabilidad. Seguidamente, un / una estudiante lee o escribe en la pizarra su traducción de algún fragmento, y el profesor / la profesora y los demás lo corrigen. En la corrección se señalan, sobre todo, errores lingüísticos (léxicos y morfosintácticos), extralingüísticos (culturales), y en algunos casos, pragmáticos. Normalmente se estimula a los estudiantes a dar sus propias soluciones de traducción. Sin embargo, los alumnos tienden a aceptar las soluciones del profesor / la profesora.

Los tipos de evaluación utilizados son la sumativa y la continua y tienen por objetivo decidir si el / la estudiante ha alcanzado el nivel requerido para pasar el módulo. La primera se realiza al final de cada módulo y consiste en un examen de traducción y otro de interpretación. La evaluación continua se realiza a lo largo de todos los módulos. Se basa en la asistencia, la participación y el cumplimiento de las tareas asignadas. El profesor / la profesora que da clase se encarga de la evaluación, es decir, es quien prepara el examen y lo califica según los criterios que define. Los alumnos no participan en este proceso. Por lo general, la valoración de los exámenes tiene como base la cantidad y la gravedad de los errores cometidos. Los errores más graves son los relacionados con el sentido de un texto entero, un fragmento o una frase. Los errores relacionados con la expresión en la lengua meta, como ortográficos, léxicos o gramaticales que no afectan al sentido se consideran menos importantes.

Las directrices pedagógicas de la HANU se adecúan a la reforma educativa que se llevó a cabo en Vietnam en 2005⁶ y que propugnaba una metodología dirigida a fomentar la autonomía y el autoaprendizaje de los estudiantes, a desarrollar su creatividad, y a refinar sus destrezas prácticas, facilitando a los aprendices la investigación, la

⁶ Ley de Educación 2005

experimentación y la aplicación. Para ello se primaba una metodología más orientada a la solución de problemas prácticos que a la memorización de contenidos, y donde el estudiante debe ser considerado como el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y el docente ejerce el papel de guía. Sin embargo, como se desprende de la descripción anterior, la formación de traductores se orienta sobre todo al desarrollo de las competencias lingüísticas y a la adquisición de conocimientos relacionados con determinados sectores del mercado laboral; tanto el desarrollo de las clases como la evaluación ponen el énfasis en el resultado de la traducción, no en la gestión del proceso; por último, la metodología prima la aceptación de una «autoridad» antes que la iniciativa de los estudiantes.

Algunos de estos rasgos ya habían sido detectados por Pham Cong (2014) en su análisis de la formación universitaria en Vietnam. Según el autor, en la realidad el papel de los aprendices no se tiene en cuenta en la forma debida porque se sigue dando importancia a proporcionar a los estudiantes la mayor cantidad de conocimientos posible. El método de enseñanza-aprendizaje consiste en muchas presentaciones, pero poca interacción entre el profesorado y el alumnado. Además, se pone énfasis en la memorización de contenidos en vez de fomentar la construcción de conceptos, y las capacidades de análisis y de síntesis, o de argumentar las propias ideas. De esta manera los estudiantes aprenden de manera pasiva, lo que les impide conseguir el dinamismo y la autonomía necesarios en su desempeño profesional.

Con el fin de profundizar en este diagnóstico decidimos llevar a cabo un estudio sobre la capacidad de inserción en el mercado laboral de los egresados del Departamento de Español de la HANU y la adecuación de la metodología de enseñanza-aprendizaje a los objetivos del centro. Este estudio constituyó la primera fase del proyecto de investigación-acción que describimos en el siguiente apartado.

3. EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

La decisión de diseñar un proyecto de investigación-acción vino motivada porque, si bien se había identificado un desajuste entre las directrices del Programa marco de las licenciaturas oficiales de la Universidad y la realidad del Departamento de Español, quedaba claro que para solucionarlo se requería un análisis más profundo de las circunstancias que lo motivaban. Igualmente, la solución tentativa que se

aplicara requería una reflexión teórica previa y el diseño cuidadoso de una actuación que fuera coherente con el planteamiento teórico. Por otra parte, desde un punto de vista metodológico era tan importante la elaboración del marco teórico y de la actuación pedagógica como el diseño de instrumentos que nos permitieran evaluar tanto la efectividad del currículo diseñado como la adecuación de la propia metodología de investigación.

3.1. Análisis inicial del problema

Para el estudio sobre la inserción laboral de los egresados del Departamento de Español de la HANU (Tran Thi, 2016) se administraron cuestionarios a tres grupos de informantes: empleadores, egresados y profesores, y se analizaron ofertas de trabajo para traductores e intérpretes español-vietnamita publicadas en Internet. A través del cuestionario a los empleadores se buscaba captar sus requisitos y su nivel de satisfacción acerca de los servicios prestados por los exalumnos de la HANU. El segundo cuestionario, que se dirigió a los graduados, tenía el objetivo de recoger datos tanto sobre su situación laboral como sobre su percepción de su propia competencia traductora entre el par de lenguas español-vietnamita. El último cuestionario fue destinado a los profesores de la materia del Departamento de Español. Constaba tanto de preguntas de respuestas múltiples como de preguntas abiertas sobre el currículo y la metodología didáctica, lo que debía explicar las competencias adquiridas por parte de los egresados. El análisis de ofertas de trabajo publicadas en Internet proveyó información sobre qué sectores buscaban empleados y cuáles eran sus requerimientos. En total, se obtuvieron respuestas de 54 exalumnos, 7 empleadores y 4 profesores de traducción o interpretación, y se analizaron 34 ofertas de trabajo recopiladas en Internet de 25 empresas privadas (12 agencias de traducción, 9 agencias de viajes y 4 empresas de otros sectores), 3 empresas u organizaciones extranjeras y 2 empresas estatales. Según los resultados obtenidos, los tres grupos de informantes coincidían en señalar que, en general, los conocimientos lingüísticos, culturales y de áreas de trabajo de los egresados satisfacían los requerimientos de los empleadores. Los egresados también evaluaron positivamente sus conocimientos procedimentales como planificación y autoevaluación de trabajos. Sin embargo, los resultados mostraron discrepancias entre los informantes en lo que respecta a la importancia que atribuían a diferentes tipos de conocimientos. Los tres grupos

valoraban como importantes los conocimientos bilingües, culturales y temáticos, pero docentes y empleadores valoraban como importantes los conocimientos procedimentales en mayor medida que los egresados. De hecho, de los análisis de los anuncios se desprendía que los empleadores valoran especialmente las capacidades de planificar el trabajo, resolver adecuadamente los problemas, buscar, analizar y sintetizar información, regular la velocidad, así como controlar la concentración y la ansiedad ante el estrés. En cambio, una minoría de los egresados atribuyó importancia a capacidades como identificar problemas, planificar el trabajo, resolver problemas de traducción, autoevaluar el trabajo, revisar el trabajo y justificar las decisiones. En síntesis, los resultados pusieron de manifiesto que los docentes y los graduados primaban los contenidos temáticos y lingüísticos, así como el producto de la traducción. De esta manera se descuidaban las dimensiones procedimental y explicativa de la competencia de traducción (véase 3.2.1) y se contradecían los supuestos del constructivismo, que constituye el fundamento del Programa marco de las licenciaturas oficiales de la HANU (véase 2). Puesto que estas carencias podían situarse en el ámbito concreto de la CE de traducción se decidió diseñar y probar un currículo coherente con los enfoques pedagógicos constructivistas y dirigido específicamente a desarrollar la CE en estudiantes de traducción español-vietnamita.

El objetivo general se desglosó en las siguientes preguntas de investigación:

- 1) ¿La metodología didáctica aplicada es adecuada para que los estudiantes desarrollen la CE?
- 2) ¿El currículo diseñado es adecuado para desarrollar la CE?
- 3) ¿Los materiales diseñados son adecuados para desarrollar la CE?
- 4) ¿Los procedimientos son válidos para evaluar y autoevaluar la adquisición de la CE?
- 5) ¿La metodología de la investigación ha sido adecuada para alcanzar estos objetivos?

3.2. Diseño de la actuación

Puesto que el análisis inicial había puesto de manifiesto que los desequilibrios en el desarrollo de la CE por parte de los estudiantes podían estar relacionados con los planteamientos pedagógicos del Departamento de Español, el siguiente paso hacia la solución tentativa

del problema debía ser la elaboración de un marco teórico en el que se pudieran sustentar prácticas innovadoras.

3.2.1. *Elaboración del marco teórico*

El marco teórico del proyecto se ubica en el paradigma constructivista del aprendizaje y viene dado por el hecho de que este paradigma constituye la base pedagógica del sistema universitario de Vietnam. Como es sabido, el constructivismo postula que en un proceso de aprendizaje el alumno construye su propio conocimiento y que la construcción de todo nuevo conocimiento se produce por la interacción entre el conocimiento previo y la nueva información en situaciones de aprendizaje concretas (Schunk, 1997). En el proceso de aprendizaje es importante el mecanismo de autorregulación, es decir, la coordinación de los procesos mentales en situaciones de aprendizaje determinadas. Estos supuestos fundamentales del constructivismo se plasman en dos enfoques pedagógicos relacionados entre sí: el primero gira alrededor del concepto de metacognición y el segundo tiene como concepto central la competencia.

El término «metacognición» fue acuñado por Flavell (1976) para denominar el conocimiento que un individuo posee acerca de sus propios procesos cognitivos. La metacognición, según el autor, consiste en supervisar, regular y articular los procesos cognitivos, incluidos los procesos de aprendizaje, con el fin de alcanzar un objetivo concreto (p. 232). Brown (1978: p. 79) sitúa la metacognición en el ámbito del aprendizaje deliberado y de los procesos de solución de problemas. Consiste en la regulación consciente de la ejecución de tareas, por lo que sería la capacidad subyacente a los comportamientos de aprendizaje y de solución de problemas. Las funciones metacognitivas se concretan en las capacidades de planificación, control y evaluación de los procesos cognitivos (Brown, 1987). Diversos autores han propuesto indicadores para cada una de las tres capacidades metacognitivas propuestas por Brown (1987). Los indicadores de la capacidad de planificación consisten en identificar problemas; caracterizar problemas (Brown, 1978; Kagan y Lang, 1978); relacionar el problema con información previa (Kagan y Lang, 1978); utilizar conocimiento previamente adquirido y acceder a información pertinente (Bransford *et al.*, 1986); predecir las propias limitaciones; ser consciente del repertorio de estrategias disponibles y de su utilidad en cada caso concreto (Brown, 1978);

planificar y programar estrategias (Brown, 1978; Kagan y Lang, 1978; Ormrod, 2007; Weinstein y Mayer, 1986); predecir estados y actividades cognitivas (Kluwe, 1987); ser consciente de las propias capacidades de aprendizaje y de memoria y de las tareas de aprendizaje que puede realizar (Ormrod, 2007). Los indicadores de la capacidad de control comprenden: ensayar diferentes opciones; concentrarse en la actividad; ajustar los esfuerzos cognitivos; controlar la ansiedad (Kagan y Lang, 1978); usar estrategias (Brown, 1978; Ormrod, 2007); clasificar las actividades cognitivas; regular la capacidad, el contenido, la intensidad y la velocidad del trabajo (Kluwe, 1987). Por último, los indicadores de la capacidad de autoevaluación incluyen: supervisar el propio proceso cognitivo (Kagan y Lang, 1978); tener conciencia del grado de logro de una meta; modificar un plan si no resulta efectivo (Weinstein y Mayer, 1986); valorar el éxito de las estrategias (Brown, 1978); supervisar la eficacia de las estrategias (Brown, 1978; Ormrod, 2007); revisar constantemente el proceso de solución de problemas; evaluar estados y actividades cognitivas (Ormrod, 2007). El concepto de competencia se entiende como una «combinación dinámica de las capacidades cognitivas y metacognitivas, de conocimientos y entendimiento, interpersonales, intelectuales y prácticas, así como de los valores éticos» (González y Wagenaar, 2009: p. 3). Cabe destacar que la competencia ya había sido definida por Lasnier (2000) como una combinación de conocimiento conceptual, conocimiento procedimental y conocimiento explicativo. En la práctica pedagógica la competencia describe, pues, los conocimientos que deberán haber sido adquiridos por el aprendiz al final de una actividad, de una asignatura o de un ciclo. Por otra parte, el concepto de competencia como conocimiento complejo requiere que se concreten los resultados de aprendizaje que la constituyen y que se formulen como comportamientos observables (Shuell, 1986, cit. Schunk, 1997; Tarpy, 1999).

De nuestro análisis de los supuestos del constructivismo se desprende que el diseño y la implementación de nuestro currículo debían reflejar los supuestos fundamentales del enfoque metacognitivo y de la formación por competencias. De acuerdo con el enfoque metacognitivo debían atribuir al aprendiz un papel activo en su proceso de aprendizaje fomentando la reflexión sobre sus objetivos y sus procedimientos para alcanzarlos, y promoviendo su autonomía y su iniciativa a través de tareas significativas y de la interacción con los demás. De acuerdo con los supuestos de la formación por competencias, debían fomentar la

construcción gradual de los conocimientos por el estudiante en situaciones motivadoras y que resultaran lo más reales posible. Puesto que nuestro proyecto se dirigía específicamente a propiciar el desarrollo de la competencia estratégica, era necesario definir los resultados de aprendizaje de esta competencia. Ello hacía necesario definir un modelo de competencia estratégica de traducción.

3.2.2. Elaboración del modelo metacognitivo de la competencia estratégica

El concepto de competencia como conocimiento complejo está igualmente en la base de los diferentes modelos multicomponenciales de competencia traductora. Por ejemplo, Kelly (2002) considera la competencia traductora como una «macrocompetencia que constituye el conjunto de capacidades, destrezas, conocimientos e incluso actitudes que reúnen los traductores profesionales y que intervienen en la traducción como actividad experta» (p. 14). El grupo PACTE la define como «un saber básicamente operativo en el que tienen gran importancia las estrategias y donde, como en todo conocimiento experto, existen procesos automatizados» (Hurtado Albir, 2011: p. 395). Se han definido numerosos modelos de competencia traductora (Bell, 1991, González Davies, 2004; González Davies y Scott-Tennent, 2005; Göpferich, 2009; Hansen, 1997; Hewson y Martin, 1991; Kelly, 2002; PACTE, 2017; Presas, 1996) que tratan de reflejar los conocimientos del traductor y que atribuyen un papel esencial a una subcompetencia estratégica.

Que sepamos, el concepto de «competencia estratégica» fue utilizado por primera vez en la traductología por Bell (1991), quien al caracterizar la competencia traductora distinguió entre las competencias gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica. Entre ellas, la CE sirve para compensar dificultades del proceso traductor o insuficiencias de otras competencias. Posteriormente, numerosos modelos de competencia traductora incluyen explícitamente una CE, si bien no todos coinciden en el papel que desempeñaría en el proceso traductor. Entre las funciones que los diferentes modelos atribuyen a esta competencia se encuentran: movilizar las demás competencias (Göpferich 2009; Hewson y Martin, 1991); constituir el proyecto traductor (PACTE, 2017; Presas, 1996); estimar las posibilidades de llevar a cabo un trabajo aceptable; evaluar y utilizar las fuentes de documentación; adquirir conocimientos (Presas, 1996); identificar y resolver problemas (González Davies, 2004;

González Davies y Scott-Tennent, 2005; Hansen, 1997; Kelly, 2002; PACTE, 2017; Presas, 1996); organizar y realizar el trabajo; autoevaluar y revisar (González Davies, 2004; González Davies y Scott-Tennent, 2005; Kelly, 2002; PACTE, 2017; Presas, 1996); regular la velocidad; superar limitaciones; propiciar la creatividad y la autoconfianza (González Davies, 2004; González Davies y Scott-Tennent, 2005). Las funciones o capacidades atribuidas a la CE en estos modelos se han relacionado en otros modelos con capacidades que caracterizan el conocimiento experto o pericia (Martín de León, 2016; Muñoz, 2014; Shreve, 2006). Por último, Göpferich (2009) vincula expresamente la CE con funciones metacognitivas. En cualquier caso, la CE no se ha estudiado aisladamente, sino como subcompetencia de la competencia traductora. Seguramente es por ello por lo que los modelos no se han ocupado de pormenorizar unos indicadores o resultados de aprendizaje que permitan medir su presencia o su adquisición en los participantes de los estudios.

Nuestro modelo entiende la CE de traducción como la competencia metacognitiva. Se trata de un conocimiento complejo que comprende tres estrategias de regulación metacognitiva: planificación del proceso, control del proceso y autoevaluación del proceso y del producto de la traducción. A su vez, y siguiendo a Monereo *et al.* (1999) las estrategias serían procesos de toma de decisiones conscientes e intencionales en los cuales se eligen y recuperan, de manera coordinada, los conocimientos necesarios para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación en que se produce la acción. En el ámbito de la didáctica de la traducción, concretamente, Lörcher (1991) y Scott-Tennent *et al.* (2001) relacionan directamente la estrategia con la solución de problemas. También siguiendo a Lörcher (1991) entendemos una estrategia como una secuencia de acciones o procedimientos, por lo que para nuestro modelo de la CE hemos determinado el repertorio de los procedimientos que componen cada una de las estrategias. Para determinar los procedimientos nos hemos basado en los modelos de competencia metacognitiva que hemos analizado más arriba (véase 3.2.1).

En nuestro modelo, la estrategia de planificación se define como una secuencia de procedimientos dirigidos a planificar las acciones y predecir los efectos de estas a fin de resolver un problema de traducción. Está constituida por tres procedimientos: identificar problemas, caracterizar problemas y programar estrategias. Estos procedimientos se aplican a

acciones como determinar en un texto original elementos lingüísticos o extralingüísticos que impiden alcanzar el objetivo de la traducción, categorizar los problemas, y programar acciones como analizar el encargo, buscar y seleccionar fuentes documentales, o extraer información relevante entre otras. A su vez, la estrategia de control del proceso de traducción se define como una secuencia de procedimientos dirigidos a regular el desarrollo de las acciones ejecutadas a fin de resolver un problema de traducción. Está constituida por siete procedimientos: ensayar diferentes soluciones, escoger la solución, justificar una solución, regular la intensidad, regular la velocidad, regular el esfuerzo y controlar los elementos sicofisiológicos. Estos procedimientos se aplican a acciones como ensayar, escoger y razonar soluciones para un problema de traducción, o regular factores como la intensidad del trabajo. Por último, la estrategia de autoevaluación del proceso y del producto de la traducción se define como la secuencia de procedimientos dirigidos a supervisar la eficacia y la eficiencia de los procesos de traducción y aprendizaje, para valorar la calidad de las soluciones, así como para modificar una estrategia o una solución si no resultan efectivas. Esta estrategia se relaciona con la autoconfianza del traductor. Está constituida por seis procedimientos: evaluar una estrategia, modificar una estrategia, evaluar una solución, modificar una solución, evaluar el grado de cumplimiento del encargo y evaluar el propio aprendizaje. Estos procedimientos se aplican a acciones como evaluar la adecuación de una estrategia o de una solución, modificarlas si es necesario, o valorar el grado de cumplimiento del encargo (para una descripción más amplia de estos procedimientos véase Tran Thi, 2019).

Los procedimientos que constituyen cada una de las estrategias se resumen en la siguiente tabla (tabla 1):

Planificación	Control	Autoevaluación
1) Identificar problemas	1) Ensayar diferentes soluciones	1) Evaluar una estrategia
2) Caracterizar problemas	2) Escoger la solución	2) Modificar una estrategia
3) Programar estrategias	3) Justificar una solución	3) Evaluar una solución
a) analizar el encargo	4) Regular la intensidad	4) Modificar una solución
b) programar acciones	5) Regular la	
c) buscar fuentes		

documentales d) seleccionar fuentes documentales e) extraer información relevante f) movilizar competencias g) predecir limitaciones h) predecir resultados	velocidad 6) Regular el esfuerzo 7) Controlar los elementos sicofisiológicos	5) Evaluar el grado de cumplimiento del encargo 6) Evaluar el propio aprendizaje.
--	--	--

Tabla 1. Procedimientos de la competencia estratégica de traducción.

Cabe destacar que estos procedimientos del modelo teórico funcionan en el diseño curricular como resultados de aprendizaje que permiten observar, y por consiguiente evaluar y autoevaluar la adquisición de la CE (véase 3.2.3); en el diseño metodológico funcionan como indicadores para valorar la adecuación de la propuesta didáctica (véase 3.3.2).

3.2.3. *Diseño del currículo*

El diseño curricular se fundamenta en el enfoque metacognitivo del aprendizaje y se orienta por lo tanto a propiciar la actividad de los estudiantes en la resolución de problemas. Desde el punto de vista de la metodología didáctica se basa en el enfoque por tareas (Presas, 1999). En este marco, los estudiantes desempeñan el papel protagonista: resuelven problemas de traducción, reflexionan sobre sus procesos de traducción y de aprendizaje, discuten con sus compañeros y el profesor, así como dan y defienden opiniones. En nuestro proyecto, aunque las estudiantes no participaron en el diseño curricular, durante la fase de implementación hicieron comentarios y propuestas que se tuvieron en cuenta a la hora de realizar ajustes: incrementar el volumen de las tareas de preparación en casa, mejorar las explicaciones e instrucciones de las tareas, u ofrecer preguntas de respuestas múltiples para facilitar las tareas de lectura.

El currículo se estructuró en un módulo de 4 unidades de iniciación a la traducción de español a vietnamita. El módulo corresponde a 2,5 créditos de 15 horas presenciales cada uno. El volumen de créditos y horas es el mismo que el del plan de estudios de la HANU, en el que los

módulos de traducción son de 5 créditos que se distribuyen entre traducción directa y traducción inversa.

Para cada unidad didáctica se determinaron entre 4 y 10 resultados de aprendizaje, que recogen todos los procedimientos de la CE (véase 3.2.2).

Puesto que nuestro currículo se centra en las capacidades necesarias para resolver problemas de traducción, cada unidad trata de uno o dos tipos de problemas que son los que desencadenan la aplicación de estrategias:

Unidad 1: Problemas, técnicas y estrategias de traducción

Unidad 2: Identificación y solución de problemas lingüísticos y textuales

Unidad 3: Identificación y solución de problemas pragmáticos

Unidad 4: Identificación y solución de problemas extralingüísticos

Para cada unidad, además de resultados de aprendizaje, se determinaron contenidos, tareas, así como procedimientos de evaluación y autoevaluación. Las tareas y actividades didácticas, tanto teóricas como prácticas son diversas y se dirigen a promover la reflexión sobre el proceso, la función y el producto de la traducción: 1) lectura de textos de apoyo; 2) análisis del TO en función del encargo de traducción; 3) identificación y análisis de problemas de traducción; 4) análisis contrastivo de textos en español y en vietnamita; 5) análisis contrastivo de traducciones de un TO según diferentes encargos de traducción; 6) traducción; 7) traducción razonada; 8) revisión de la traducción; 9) debate en el foro. En cada unidad didáctica se incluyen una tarea de lectura de textos teóricos y una tarea final, una traducción razonada, además de otros tipos de tareas. Los objetivos de cada tarea se relacionan con los resultados de aprendizaje y los contenidos de la unidad.

Los materiales didácticos utilizados son textos de apoyo teórico, textos de traducción, textos paralelos, cuestionarios y una plataforma de debate. Los textos de apoyo son artículos de revistas y capítulos de libro que tratan de aspectos esenciales de la traducción y se corresponden con los contenidos y resultados de aprendizaje de cada unidad didáctica. Los textos de traducción, de entre 200 y 400 palabras, son de varios géneros y de lenguaje estándar no especializado. Además, utilizamos textos paralelos en español o en vietnamita para las tareas de análisis contrastivo de características lingüísticas y textuales, así como de situación e intención comunicativas. Especialmente, destacamos la

presencia de los encargos de traducción entre los materiales, ya que en el aula de la traducción del Departamento de Español de la HANU su importancia no se considera debidamente. Puesto que la HANU no dispone de una plataforma propia, se utilizó Edmodo,⁷ gratuita y muy popular en el ámbito de la educación, para proponer tareas y actividades y para crear un foro donde los participantes hicieron debates orientados por pautas planteadas por la profesora después de cada sesión.

Para cada tarea se definieron procedimientos e instrumentos de evaluación y autoevaluación. El objetivo de la evaluación era proporcionar retroalimentación a las actuaciones de los estudiantes y calificar los resultados de sus actuaciones. La autoevaluación debía servir para la reflexión de los estudiantes sobre qué habían estudiado y cómo, qué no, y qué tendrían que mejorar. Como instrumentos de evaluación se utilizaron rúbricas. Como instrumentos de autoevaluación se utilizaron también rúbricas, una guía de revisión y cuestionarios. Los cuestionarios se elaboraron mediante el creador de encuestas en línea Webanketa.⁸ Estos materiales son al mismo tiempo instrumentos de recogida de datos para la investigación (para una descripción más amplia del diseño curricular véase Tran Thi, 2019).

3.2.4. Selección de participantes

Participaron en el proyecto diez estudiantes de tercer curso de la Licenciatura en Lengua y Cultura Hispánicas de la HANU. Todas ellas tienen el vietnamita como primera lengua y el español como segunda lengua con niveles entre A2 y B1 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). En el momento de empezar el proyecto estaban cursando el primer módulo de traducción e interpretación. Habían terminado los 72 créditos de español como lengua extranjera y 2 de teoría de la traducción y estaban en sus primeros 5 créditos de traducción. Según los datos recogidos mediante el cuestionario de perfil administrado antes de la implementación del currículo (véase 3.3.2), las participantes evaluaban su competencia bilingüe en un nivel bajo, mostraban importantes carencias en su desarrollo de la CE de traducción, presentaban un alto grado de desconocimiento sobre las herramientas utilizadas en la traducción y no

⁷ <https://www.edmodo.com>

⁸ <https://webanketa.com/>

habían trabajado previamente como traductoras profesionales. En los materiales se anonimizaron y codificaron con la sigla CT seguida de un número para cada participante de 01 a 10.

3.3. Implementación de la actuación

La implementación de la actuación se llevó a cabo en dos dimensiones. En la actuación pedagógica, la profesora y las participantes ensayaron los materiales, desarrollaron las actividades previstas en el currículo y evaluaron o autoevaluaron la adquisición de los procedimientos de la CE. En el ámbito de la investigación, se recogieron los datos que permitieran a las participantes y a la profesora-investigadora valorar tanto el currículo como la actuación pedagógica.

3.3.1. Actuación pedagógica

La actuación pedagógica se llevó a cabo en un aula del Departamento de Español de la HANU entre el 16 de marzo y el 29 de mayo de 2018. Las participantes trabajaron con sus ordenadores portátiles con Internet emitido de paquetes de datos de móvil. Los materiales y los trabajos se intercambiaron entre la profesora y las participantes a través de la plataforma Edmodo, que también sirvió para recoger las aportaciones a los debates en el foro.

El módulo se inició con una prueba diagnóstica (PD) y concluyó con una prueba final (PF). Los trabajos se realizaron con diferentes dinámicas, individualmente o en grupos pequeños, pero todos se entregaron individualmente. De esta manera, por un lado, se estimulaba el debate y la reflexión, pero por el otro, cada una de las participantes debía tomar sus propias decisiones y justificarlas adecuadamente. Para cada uno de los debates en el foro, la profesora publicó previamente las pautas. En sus aportaciones, las participantes debían indicar para las diferentes tareas de traducción los dos problemas más importantes o interesantes, explicar su proceso de solución con referencias a los aspectos concretados en las pautas, razonar sus soluciones de traducción y su uso de fuentes documentales, evaluar sus estrategias o soluciones. Además, debían valorar dos aportaciones de las compañeras y justificar su valoración.

Durante las clases se animó a las participantes a reflexionar sobre sus procesos y productos de traducción, así como sobre la metodología

didáctica, a discutir con las compañeras y la profesora sobre estrategias, técnicas y soluciones, y a manifestar y defender sus opiniones. Cabe notar que al principio se mostraron tímidas e incómodas en las discusiones. Además, tenían poca confianza en sus decisiones y esperaban soluciones de la profesora, lo que se puede considerar una consecuencia de la educación centrada en el profesorado. Sin embargo, según avanzó el módulo las participantes fueron más activas en su aprendizaje y en las discusiones, más conscientes de su proceso de solución de problemas de traducción y más confiadas al tomar decisiones. Las mismas participantes autoevaluaron la calidad de sus trabajos y su adquisición de los procedimientos de la CE. También evaluaron la adecuación de los elementos del currículo, hicieron comentarios y propuestas de ajustes de la metodología. A pesar de las muestras positivas del desempeño de las participantes en clase, cabe mencionar algunos problemas. Puesto que el currículo se implementó paralelamente al programa de la HANU y representaba un volumen considerable de trabajo, las participantes no siempre pudieron dedicarle suficiente tiempo: no respondieron a todos los cuestionarios, tanto de autoevaluación como de evaluación de la metodología didáctica, no respondieron a todas las preguntas de respuesta libre, y especialmente la participación en los debates en el foro fue muy limitada: no participaron en todos los debates ni discutieron todas las pautas planteadas. Desde nuestro punto de vista, estos problemas podrían revelar también falta de compromiso de las participantes: puesto que los resultados del curso no afectaban a sus expedientes académicos no asumieron toda la responsabilidad del aprendizaje. El último problema se relacionó con sus niveles de lengua española: en algunos casos les costó expresar sus ideas o justificar sus decisiones en español.

La profesora explicó las actividades, y moderó las discusiones entre las participantes en el aula. Además, corrigió, calificó y, sobre todo, dio retroalimentación a los trabajos realizados por las participantes. Llevó también un diario de clase en el que apuntó los aspectos positivos y negativos de la metodología, los materiales, la participación de las estudiantes y de la profesora en el proceso de aprendizaje, y el desempeño de las estudiantes. A partir de las notas y reflexiones en el diario planteó los ajustes necesarios para el diseño y la implementación curricular.

3.3.2. *Recogida de datos para la investigación*

Con el fin de evaluar hasta qué punto nuestro proyecto cumplía sus objetivos necesitábamos dos tipos de datos: datos sobre la adquisición de los procedimientos de la CE por parte de las participantes y datos sobre la adecuación de la propuesta didáctica. Para recoger estos datos se aplicaron dos métodos combinados: autoinforme y observación, tanto de las participantes como de la profesora. Esta triangulación metodológica se complementó con una triangulación de datos, ya que se recogió información tanto cuantitativa como cualitativa.

Para recoger datos sobre la adquisición de cada procedimiento de la CE utilizamos los siguientes tipos de instrumentos: 1) cuestionario de perfil; 2) cuestionarios de autoevaluación de los resultados de aprendizaje; 3) cuestionarios retrospectivos de la PD y de la PF; 4) aportaciones a los debates en el foro; 5) informe de la carpeta de estudiante; 6) las tareas comentadas y calificadas por la profesora. Los cuestionarios de autoevaluación aportaron datos cuantitativos. Las aportaciones a los debates en el foro y el informe de la carpeta aportaron datos cualitativos. El cuestionario de perfil, los cuestionarios retrospectivos de las pruebas y las tareas comentadas y calificadas por la profesora aportaron los dos tipos de datos. El cuestionario de perfil tenía como primer objetivo conocer el perfil lingüístico de las participantes, su conocimiento y grado de dominio de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), su aprendizaje previo de la traducción y su experiencia laboral en traducción. También buscaba conocer sus metas y expectativas en el curso. Los cuestionarios de autoevaluación de resultados de aprendizaje, que las participantes completaron después de cada sesión, aportaban datos acerca de su percepción sobre su aprendizaje. La cantidad de preguntas variaba según el número de resultados de aprendizaje definido para cada sesión (entre 4 y 10 preguntas con respuestas de escala de Likert de 1 a 5). También se pedía una puntuación general de la actuación según una escala de 1 a 10. La PD incluía tres instrumentos de recogida de datos: cuestionario inicial, tarea de traducción y cuestionario retrospectivo. El cuestionario inicial debía aportar datos acerca de los conocimientos teóricos y prácticos de las participantes sobre la traducción. La tarea consistía en traducir un texto de unas 200 palabras de español a vietnamita según un encargo de traducción. La PF también constaba de una traducción de español a

vietnamita de un texto de unas 200 palabras según un encargo y un cuestionario retrospectivo. Ambos cuestionarios retrospectivos recogían datos de la reflexión de las participantes sobre sus procesos de traducción después de realizar las tareas de traducción. En general, constaban de preguntas de respuestas Sí / No, de escala Likert, y sobre todo de preguntas abiertas relacionadas con el proceso de solución de problemas de traducción. Las aportaciones a los debates en el foro proporcionaban datos que resultaban de las reflexiones de las participantes sobre sus procesos de traducción y de aprendizaje, así como de sus debates e intercambios de opiniones. El informe de la carpeta de estudiante tenía el objetivo de que las participantes reflexionaran sobre su proceso de aprendizaje, así como sobre la adecuación de la propuesta didáctica para potenciar la adquisición de la CE. Las tareas realizadas por las participantes fueron corregidas y calificadas. La profesora no solo dio notas, sino que, sobre todo, dio retroalimentaciones informativas para que las participantes percibieran los aspectos positivos y negativos de sus trabajos y aprendieran de sus errores. Para recoger datos sobre la adecuación de la propuesta didáctica se utilizaron 1) cuestionarios de evaluación de cada unidad, 2) informes de la carpeta de estudiante, 3) las aportaciones a la discusión final, y 4) el diario de clase de la profesora. El primer instrumento aportó los dos tipos de datos mientras que los demás aportaron datos cualitativos. Los cuestionarios contenían preguntas de respuestas de escala Likert de 1 a 5 y preguntas abiertas relacionadas con la utilidad de cada unidad para el aprendizaje de los procedimientos de la CE, la metodología, los procedimientos de evaluación, la carga de trabajo y observaciones libres de las participantes. En los informes de la carpeta de estudiante estas indicaron los conocimientos y competencias que habían adquirido y en qué nivel, evaluaron y justificaron su nivel de adquisición de la CE, explicaron qué expectativas había satisfecho el módulo y cuáles no, y señalaron tareas o tipos de tareas que habían resultado útiles para aprender a resolver problemas de traducción. Finalmente, las aportaciones a la discusión final reflejaban reflexiones de las participantes sobre su aprendizaje, sus opiniones sobre el módulo y sus experiencias en él y sus propuestas de mejora. Cabe notar que en nuestro proyecto las opiniones de las participantes en la discusión fueron anotadas por la profesora, lo que puede suscitar dudas sobre su exactitud y objetividad. Por eso, nos planteamos hacer grabaciones de audio o vídeo en la futura implementación del currículo.

3.4. Análisis y valoración de resultados

Como hemos expuesto en la Introducción, en este proyecto recogimos datos cuantitativos y cualitativos tanto sobre la adquisición de la CE por parte de las participantes como sobre la adecuación de la propuesta pedagógica. Para analizar los datos cuantitativos, calculamos el promedio de las calificaciones que las participantes otorgaron a su adquisición de cada procedimiento de la CE y a la adecuación de cada elemento del currículo en los cuestionarios correspondientes. Para el análisis cualitativo de las respuestas y aportaciones libres etiquetamos manualmente los enunciados de las participantes según nuestros procedimientos de la CE y según los elementos del currículo. Cabe notar que la exactitud de la etiqueta es relativa ya que en algunas reflexiones se implican varios procedimientos o varios aspectos del currículo; en otras sucede que, aunque se pretendía referir a un procedimiento o un aspecto curricular, es más notable la presencia de otro; por último, en algunos casos se cometieron errores gramaticales o léxicos, lo que dificultó también el etiquetado. Así, por ejemplo, etiquetamos como procedimiento «justificar una solución» enunciados del tipo «(traduzco como...) porque / para que...» o «porque / para que..., por eso (mi solución es...)», etiquetamos como «materiales didácticos» enunciados en los que se encuentra la palabra «materiales» o el nombre de algún material junto con expresiones de opinión o evaluación, tales como «el texto (...) es un poco difícil» o «puedes usar los materiales más interesantes». Las calificaciones cuantitativas para cada procedimiento y para cada aspecto del currículo se triangularon con los datos cualitativos recogidos mediante los otros instrumentos.

En términos generales las participantes evaluaron positivamente su adquisición de los procedimientos de la CE. De acuerdo con los datos cuantitativos de los cuestionarios de autoevaluación, las calificaciones medias otorgadas a cada procedimiento fluctúan entre 2,66 y 4 sobre 5, y la mayoría de las calificaciones es superior a 3 puntos (véase tabla 2). Estas calificaciones, en general, fueron confirmadas por los datos cualitativos recogidos a través de sus aportaciones y respuestas libres. También fueron corroboradas por los datos cuantitativos y cualitativos recogidos mediante los comentarios y las calificaciones que la profesora hizo a sus trabajos.

Procedimiento	Promedio
Regular la velocidad	2,66
Buscar fuentes documentales	2,7
Regular la intensidad	2,83
Controlar los elementos sicofisiológicos	2,83
Programar acciones	2,88
Caracterizar problemas	3,03
Seleccionar fuentes documentales	3,11
Evaluar el grado del cumplimiento del encargo	3,16
Evaluar una estrategia	3,19
Regular el esfuerzo	3,2
Modificar una estrategia	3,25
Predecir resultados	3,29
Movilizar competencias	3,3
Identificar problemas	3,31
Ensayar diferentes soluciones	3,37
Justificar una solución	3,42
Predecir limitaciones	3,47
Modificar una solución	3,5
Evaluar el propio aprendizaje	3,5
Analizar el encargo	3,55
Evaluar una solución	3,6
Escoger la solución más adecuada	3,63
Extraer información relevante	4,0

Tabla 2. Calificación promedio de la adquisición de cada procedimiento de la CE.

En lo que respecta a la propuesta didáctica, en general también fue valorada como adecuada para promover el desarrollo de la CE, aunque algunos elementos se consideraron mejorables por las participantes y por la profesora-investigadora. Por ejemplo, las tareas, las actividades y los materiales didácticos fueron percibidos por las participantes como diversos y que estimularon y facilitaron la reflexión y la autoevaluación constantes. Los procedimientos de evaluación y autoevaluación del aprendizaje, por su parte, se valoraron como válidos en el sentido de que reflejaban los procedimientos de la CE que debían ser evaluados. En cambio, fueron considerados como mejorables tanto por las participantes

como por la profesora el diseño y la aplicación de los debates en el foro, así como los textos teóricos y sus pautas de lectura. Además, pensamos que se deben mejorar el diseño de los cuestionarios de autoevaluación y la implementación de la discusión final.

Por razones de espacio y a título de ejemplo, aquí presentamos los resultados relacionados con la percepción de las participantes sobre su adquisición del procedimiento «justificar una solución». Los datos sobre la adquisición de este procedimiento fueron obtenidos mediante tres instrumentos que permiten observar el desarrollo desde diferentes perspectivas: cuestionarios de autoevaluación, cuestionarios retrospectivos de la PD y la PF y aportaciones al foro.

3.4.1. Resultados de los cuestionarios de autoevaluación

La adquisición del procedimiento «justificar una solución» se evaluó en 3 cuestionarios de autoevaluación de resultados de aprendizaje (correspondientes a las unidades didácticas 2, 3 y 4), a través de las puntuaciones a la afirmación: «En la unidad didáctica he aprendido a justificar una solución de problema de traducción». Las participantes evaluaron positivamente su aprendizaje del procedimiento con una calificación media de 3,42 sobre 5 (tabla 3).

	1	2	3	4	5	Promedio
Unidad 2	0	2	4	0	3	3,44
Unidad 3	0	1	4	1	0	3
Unidad 4	0	0	2	3	1	3,83
						3,42

Tabla 3. Autoevaluación del aprendizaje del procedimiento «justificar una solución».

Este resultado cuantitativo se complementa con resultados cualitativos obtenidos mediante preguntas abiertas en los cuestionarios de las pruebas y en las aportaciones al foro.

3.4.2. Resultados de los cuestionarios retrospectivos diagnóstico y final

En los cuestionarios retrospectivos de las pruebas la adquisición del procedimiento «justificar una solución» se estudia en dos preguntas. En

la primera, las participantes debían señalar tres fragmentos problemáticos, razonar si habían podido resolverlos y describir su proceso de solución; en la segunda, debían indicar si habían revisado su traducción y razonar los cambios que hubieran introducido.

En la PD, los argumentos más utilizados para modificar alguna solución son «para que suene mejor» o «para que suene más natural» (ejemplo 1):

1) He cambiados los ordenes de algunas parte para que suenen mejor⁹
(CT01-PD).

En la PF, en cambio, los argumentos para justificar la solución escogida aluden a la adecuación a las características lingüísticas de la lengua meta (ejemplo 2), a la aceptabilidad de la lengua meta (ejemplo 3), o a elementos del encargo de traducción como destinatario e intención comunicativa del TO (ejemplo 4).

2) (...) porque en vietnamita no existe la estructura “ir + gerundio” para expresar la continuidad (CT01-PF).

3) (...) he decidido traducirlo como ‘tạo một miếng cao hình chữ V treng vỏ cây’¹⁰ porque se utiliza mucho en casi todas las páginas web de Vietnam (CT05-PF).

4) Entiendo «el vértice» como «Punto en que se unen los lados de un ángulo o las caras de un poliedro», y después de ver imagen de ilustración de como se recolectar caucho, entiendo que se pone un recipiente en la corteza, que se encuentra en «vértice» de la herida en forma de V. Por eso, mi solución por este problema es «một thùng chứa được đặt ở đỉnh chóp của vết rạch» (un recipiente colocado en el vértice de la herida), para que sea más fácil para entender para los vietnamitas (CT02-PF).

Al comparar justificaciones de una misma participante en las dos pruebas se puede observar su progreso (ejemplos 5 y 6):

⁹ Los ejemplos se extraen literalmente de las aportaciones de las participantes.

¹⁰ Crear un corte en forma de V en el árbol

5) He cambiado “những chiếc xe bay vẫn chưa xuất hiện”¹¹ a “những chiếc xe bay vẫn chưa được tạo ra”¹² porque creo que es mejor y tiene más lógico (CT09- PD).

6) “Cơn sốt cao su huyết tủy Amazon.” a “Cơn sốt cao su nhuộm máu Amazon.”¹³ No quiero usar las palabras chinas-vietnamitas porque parecían muy asiáticas y antiguas (CT09-PF).

En el ejemplo 5, la participante argumentó su cambio de solución de forma popular entre los estudiantes, «es mejor y tiene más lógica», pero no consiguió justificar por qué lo es. En el ejemplo 6, razonó la solución considerando la situación de recepción del TM. Las dos soluciones significan «ensangrentar», pero la primera es una palabra de origen chino que, en efecto, actualmente solo se encuentra en textos antiguos o textos con escenarios orientales antiguos, por eso no es adecuada en un texto sobre la historia occidental en una situación de recepción moderna.

3.4.3. Aportaciones al foro

Los debates en el foro estaban pensados para que las participantes reflexionaran, discutieran e intercambiaran sus soluciones de problemas de traducción, así como los aspectos importantes en sus procesos de traducción. En los debates se aportaron justificaciones para la aceptación de una solución (32 en total) y para la no aceptación de una solución (2 en total). En estas justificaciones se consideraron características lingüísticas y textuales, la coherencia del TM con el TO, la aceptabilidad de la solución, el destinatario del TM (ejemplo 7) y aspectos extralingüísticos (ejemplo 8):

7) (...) el nombre en inglés es más popular y además, el destinatario no solo son niños. Entonces mantengo el título en inglés mientras que lo traduzco a nombre vietnamita (CT08- U4).

8) (...) podemos traducir como “tài nguyên”¹⁴. Porque según lo que he buscado, los 2 naciones tienen conflicto sobre recursos naturales en el mar oriental (CT05-U3).

¹¹ Los coches voladores no han aparecido

¹² Los coches voladores no se han creado

¹³ Las dos soluciones significan la fiebre de caucho ensangrentó las Amazonas

¹⁴ Recursos naturales

Al comparar aportaciones de una misma participante a los primeros y a los últimos foros también se puede observar un progreso (ejemplos 9 y 10):

9) Pero elijo “trắc quang”¹⁵ porque ante de esta palabra, ya hay “técnica de”, así que debo traducirla como un adjetivo. Y al final, es “kỹ thuật trắc quang”¹⁶ (CT04-Foro U1).

10) Los títulos de las películas aparecidas en la crítica, para crear un sentido de familiaridad, los traduzco a sus nombres en vietnamitas usados en los cines de Vietnam. Así que los espectadores pueden saber qué película es. Busco sus nombres vietnamitas por wiki y en las páginas web de periódico (CT04-U4(1)).

En el ejemplo 9, la participante al justificar una solución solo consideró el factor lingüístico, en concreto, la estructura de un sintagma nominal. En cambio, en el ejemplo 10, la misma participante tuvo en cuenta la familiaridad de la solución propuesta a los lectores del TM.

Los ejemplos ponen de manifiesto el progreso en el aprendizaje del procedimiento «justificar una solución». El avance de las participantes no solo se mostró en la frecuencia de la acción sino también en la pertinencia de las justificaciones: se consideraron varios aspectos lingüísticos y extralingüísticos relacionados con el TM y el TO.

CONCLUSIONES

Nuestro proyecto de investigación-acción se desarrolla a partir de la constatación de que la formación de traductores en el Departamento de Español de la HANU parecía centrarse excesivamente en la adquisición de contenidos lingüísticos y temáticos o en la discusión del producto de la traducción, mientras que se dejaba de lado el análisis del proceso de solución de problemas. Esta metodología discrepaba de los objetivos de la formación por competencias y parecía poco adecuada para formar profesionales versátiles y capaces de adaptarse a diferentes entornos laborales. La identificación de este problema nos indujo a profundizar en sus características mediante un análisis de la capacidad de inserción

¹⁵ Fotometría

¹⁶ Técnica de fotometría

laboral de los egresados. Del análisis se desprendía un déficit en el desarrollo de la CE de traducción que podía ser atribuido a la metodología que se aplicaba efectivamente en el Departamento. Por ello en las siguientes fases de la investigación se elaboró un modelo de competencia estratégica que recoge los procesos metacognitivos de planificación, control y evaluación de una traducción, y se diseñó y aplicó un currículo alternativo que incorporara los supuestos teóricos del constructivismo en todos sus aspectos: definición de competencias y resultados de aprendizaje, elaboración de materiales y redefinición del papel de los estudiantes y de la profesora. Con el fin de evaluar hasta qué punto nuestro proyecto cumplía sus objetivos recogimos datos sobre la adquisición de los procedimientos de la CE por parte de las participantes y datos sobre la adecuación de la propuesta didáctica alternativa.

La metodología de la investigación-acción se ha mostrado como adecuada para probar la efectividad de la propuesta didáctica, ya que aportó datos sobre la adquisición de los procedimientos de la CE por parte de las participantes y sobre la adecuación de la propuesta didáctica. Seguramente un primer rasgo destacable es que permitió a la investigadora evaluar su diseño metodológico y su implementación en el curso de la actuación, lo que hacía posible introducir los ajustes necesarios «sobre la marcha». Un segundo rasgo destacable es que logró involucrar a las participantes en el proyecto no solo como «sujetos» sino también como coinvestigadoras: la metodología estimuló su reflexión acerca de los contenidos del currículo, la metodología didáctica, así como su propio papel y el de la profesora en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sus comentarios, sugerencias y propuestas para el diseño y la implementación del currículo también fueron aplicados durante el curso del proyecto.

Como es sabido, el objetivo de un proyecto de investigación-acción no es obtener resultados extrapolables a una población más amplia, sino profundizar en un problema y tratar de introducir cambios para mejorar una situación. Nuestros resultados señalan que la investigadora y las participantes evaluaron positivamente tanto el progreso en la adquisición de los procedimientos de la CE como la adecuación de la propuesta didáctica precisamente para fomentar su adquisición. Pese a las limitaciones del estudio, debidas fundamentalmente a que el proyecto se implementó paralelamente al programa de estudios de la licenciatura y con un número reducido de participantes, creemos que sus resultados pueden ser útiles no solo en el diseño curricular y en la práctica de la

asignatura de iniciación a la traducción en el Departamento de Español, sino también en otras asignaturas de traducción, en otros departamentos de idiomas extranjeros de la HANU o en otras universidades en las que la traducción solo forma parte de las licenciaturas en lenguas extranjeras. En un paso posterior habrá que implementar el currículo probado en este proyecto en el programa corriente de la HANU. La nueva situación, de mayor compromiso por parte de los estudiantes, debería aportar resultados diferentes y más reales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Álvarez, Susana (2012), «La tecnología al servicio de la enseñanza de la traducción: diseño de un curso de traducción económica en modalidad mixta (presencial-virtual) y su experimentación en el aula», tesis doctoral, Valladolid, Universidad de Valladolid, disponible en <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=enOnx9Cb7AI%3D> (fecha de consulta: 3/12/2021), DOI: <https://doi.org/10.1109/ISSRE.1998.730886>.
- Álvarez Álvarez, Susana y Verónica Arnáiz Uzquiza (2015), «Próxima estación, MOOC: diseño de un curso masivo abierto para la enseñanza de la traducción», disponible en <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/11927> (fecha de consulta: 10/05/2019).
- Bell, Roger Thomas (1991), *Translation and Translating. Theory and Practice*, Londres / Nueva York, Longman.
- Bransford, John, Robert Sherwood, Nancy Vye y John Rieser (1986), «Teaching Thinking and Problem Solving: Research Foundations», *American Psychologist*, 41 (10), pp. 1078-1089, disponible en <https://ur.booksc.eu/book/61926095/8b1349> (fecha de consulta: 10/12/2021), DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1078>.
- Brown, Ann Leslie (1978), «Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition», en Robert Glaser (ed.), *Advances in instructional psychology*, vol. 1, Hillsdale, NJ, Erlbaum, pp. 77-165.
- Brown, Ann Leslie (1987), «Metacognition, Executive Control, Self-Regulation, and Other More Mechanisms», en Franz E. Weiner y

- Rainer H. Kluwe (eds.), *Metacognition, Motivation, and Understanding*, Hillsdale, NJ, Erlbaum, pp. 65-116.
- Chaia, María Claudia Geraldine (2016), «Interrelación traducción y traductología: su enseñanza y evaluación», *Estudios de Traducción*, 6, pp. 227-242, disponible en <https://revistas.ucm.es/index.php/ESTR/article/view/53014/48667> (fecha de consulta: 3/12/2021), DOI: <https://doi.org/10.5209/ESTR.53014>.
- Comisión Europea (2004), «Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo», disponible en http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision_europea.pdf (fecha de consulta: 3/12/2021), DOI: <https://doi.org/10.1016/j.actbio.2010.12.004>.
- Corey, Stephen Maxwell (1949), «Action Research, Fundamental Research and Educational Practices», *Teacher College Record*, 50, pp. 509-514.
- Corey, Stephen Maxwell (1953), *Action Research to Improve School Practices*, Nueva York, Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University.
- Cravo, Ana y Josélia Neves (2007), «Action Research in Translation Studies», *The Journal of Specialised Translation*, 7, pp. 92-107, disponible en https://www.jostrans.org/issue07/art_cravo.pdf (fecha de consulta: 10/5/2019).
- Damaskinidis, George (2012), «Image Analysis for Translating English Multimodal Texts in Greek: a Multimodal Semiotics Approach to Translation Training in a Greek Higher Education context», The Open University, disponible en <http://oro.open.ac.uk/49080/> (fecha de consulta: 10/05/2019), DOI: <https://doi.org/10.21954/ou.ro.000bfb8>.
- Federici, Federico M. y Khetam Al Sharou (2018), «Moses, Time, and Crisis Translation», *Translation and Interpreting Studies. The Journal of the American Translation and Interpreting Studies Association*, 13 (3), pp. 486-508, disponible en https://www.researchgate.net/publication/328840078_Moses_time_and_crisis_translation (fecha de consulta: 3/12/2021), DOI: <https://doi.org/10.1075/tis.00026.fed>.

- Ferrance, Eileen (2000), *Action Research*, Providence, Brown University, disponible en https://www.brown.edu/academics/education-alliance/sites/brown.edu.academics.education-alliance/files/publications/act_research.pdf (fecha de consulta: 13/05/2019).
- Flanagan, Marian y Tina Paulsen Christensen (2014), «The Interpreter and Translator Trainer Testing Post-editing Guidelines: How Translation Trainees Interpret them and How to Tailor them for Translator Training Purposes», *The Interpreter*, 8 (2), pp. 257-275, disponible en <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1750399X.2014.936111> (fecha de consulta: 9/12/2021), DOI: <https://doi.org/10.1080/1750399X.2014.936111>.
- Flavell, John Hurley (1976), «Metacognitive Aspects of Problem Solving», en Lauren B. Resnick (ed.), *The Nature of Intelligence*, Hillsdale, NJ, Erlbaum, pp. 231-235.
- Galán-Mañas, Anabel (2009), «La enseñanza de la traducción en la modalidad semipresencial», vol. 1, Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, disponible en <https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2009/tdx-0416110-163024/aha1de2.pdf> (fecha de consulta: 10/5/2019).
- Galán-Mañas, Anabel (2013), «L'apprentissage par projets dans la formation de traducteurs. Une expérience pour professionnaliser l'étudiant», *Babel*, 59 (1), pp. 41-56, disponible en <http://www.jbe-platform.com/content/journals/10.1075/babel.59.1.03gal> (fecha de consulta: 10/5/2019), DOI: <https://doi.org/10.1075/babel.59.1.03gal>.
- González, Julia y Robert Wagenaar (2009), «Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia (2.ª ed.)», 2.ª ed., Bilbao, Universidad de Deusto, disponible en http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Spanish_version.pdf (fecha de consulta: 10/5/2019).
- González Davies, María (2004), «Undergraduate and Postgraduate Translation Degrees. Aims and Expectations», en Kirsten Malmkjaer (ed.), *Translation in Undergraduate Degree Programmes*, Ámsterdam / Filadelfia, John Benjamins, pp. 67-81, DOI: <https://doi.org/10.1075/btl.59.06gon>.

- González-Davies, María y Christopher Scott-Tennent (2005), «A Problem-Solving and Student-Centred Approach to the Translation of Cultural References», *Meta: journal des traducteurs*, 50 (1), pp. 160-179, disponible en <https://www.erudit.org/en/journals/meta/2005-v50-n1-meta864/010666ar.pdf> (fecha de consulta: 10/5/2019), DOI: <https://doi.org/10.7202/010666ar>.
- Göpferich, Susanne (2009), «Towards a Model of Translation competence and its Acquisition: the Longitudinal Study TransComp», en Susanne Göpferich, Arnt Lykke Jakobsen e Inger M. Mees (eds.), *Behind the Mind: Methods, Models and Results in Translation Process Research*, pp. 11-37, disponible en <http://samples.pubhub.dk /978875939 7527.pdf> (fecha de consulta: 10/5/2019).
- Gregorio Cano, Ana (2014), «Estudio empírico-descriptivo del desarrollo de la competencia estratégica en la formación de traductores», Granada, Universidad de Granada, disponible en <https://hera.ugr.es /tesisugr/240 30119.pdf> (fecha de consulta: 14/11/19).
- Hanna, Sameh F. (2009), «Exploring MA Student's Attitudes to Translation Theory and Practice: an Action-Research Approach», *The Sign Language Translator and Interpreter SLTI*, 3 (2), pp. 141-155, disponible en <http://usir.salford.ac.uk/18681/> (fecha de consulta: 10/5/19).
- Hansen, Gyde (1997), «Success in Translation», *Perspectives: Studies in Translatology*, 5 (2), pp. 201-210, en <https://gydehansen.dk/media /107/success-in-translationperspectives.pdf> (fecha de consulta: 9/12/2021), DOI: <https://doi.org/10.1080/0907676X.1997.996 13 10>.
- Hatim, Basil (2001), *Teaching and Researching Translation*, Harlow, UK, Longman.
- Hewson, Lance y Jacky Martin, (1991), *Redefining Translation. The Variational Approach*, Londres, Routledge.
- Hubscher-Davidson, Séverine (2008), «A Reflection on Action Research Processes in Translator Training», *The Interpreter and Translator Trainer*, 2 (1), pp. 75-92, disponible en <https://www.tand>

- online.com/doi/abs/10.1080/1750399X.2008.10798767 (fecha de consulta: 9/12/2021), DOI: <https://doi.org/10.1080/1750399X.2008.10798767>.
- Hurtado Albir, Amparo (2011), *Traducción y traductología: introducción a la traductología*, Madrid, Cátedra.
- Hurtado Albir, Amparo (2019), «La investigación en didáctica de la traducción. Evolución, enfoques y perspectivas», *MonTI*, 11 (Porque algo tiene que cambiar. La formación de traductores e intérpretes. Presente y futuro), pp. 47-76, disponible en <https://www.e-revistas.uji.es/index.php/monti/issue/view/276> (fecha de consulta: 10/12/2021), DOI: <https://doi.org/10.6035/MonTI.2019.11.2>.
- Kagan, Jerome y Cynthia Lang (1978), *Psychology and Education. An Introduction*, Nueva York, Harcourt, Brace and Jovanovich, Inc.
- Kelly, Dorothy A. (2002), «Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular», *Puentes*, 1, pp. 9-20, disponible en <http://wpd.ugr.es/~greti/revista-puentes/pub1/02-Kelly.pdf> (fecha de consulta: 10/5/2019).
- Kim, Mira (2005), «Translator Education and Sustainability», *Meta: Journal des traducteurs*, 50 (4), disponible en <https://www.erudit.org/fr/revues/meta/2005-v50-n4-meta1024/019868ar.pdf> (fecha de consulta: 10/5/2019), DOI: <https://doi.org/10.7202/019868ar>.
- Kiraly, Donald (2000), *A Social Constructivist Approach to Translator Education*, Manchester y Northampton, St. Jerome Publishing.
- Kiraly, Donald (2001), «Towards a Constructivist Approach to Translator Education», *Quaderns: Revista de Traducció*, 6, pp. 50-53, en <https://www.raco.cat/index.php/QuadernsTraduccio/article/download/25282/25116/> (fecha de consulta: 3/12/2021), DOI: <https://doi.org/doi:10.1088/1748-9326/2/4/045023>.
- Kluwe, Rainer H. (1987), «Executive Decisions and Regulation of Problem Solving Behavior», en Franz E. Weinert y Rainer H. Kluwe (eds.), *Metacognition, Motivation, and Understanding*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, pp. 31-64.
- la Rocca, Marcella (2007), «El taller de traducción: una metodología didáctica integradora para la enseñanza universitaria de la

- traducción», tesis doctoral, Vic, Barcelona, Universidad de Vic, disponible en https://www.tdx.cat/bit_stream/handle/10803/9327/la_rocca_vol_I.pdf?sequence=1&isAllowed=y (fecha de consulta: 5/12/2021).
- Lasnier, François (2000), *Réussir la formation par compétences*, Montreal, Guérin.
- Lee, June y Dohun Kim (2012), «Pair Translation – Implications for Translation Pedagogy», *International Language and Literature*, 25, pp. 185-212, disponible en http://www.dbpia.co.kr/Journal/ArticleDetail/NO_DE06359485 (fecha de consulta: 10/5/2019).
- Lewin, Kurt (1946), «Action Research and Minority Problems», *Journal of Social Issues*, 2 (4), pp. 34-46, disponible en http://www.csc.d.osakau.ac.jp/user/rosaldo/K_Lewin_Action_research_minority1946.pdf (fecha de consulta: 10/5/2019), DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>.
- Lörscher, Wolfgang (1991), *Translation Performance, Translation Process, and Translation Strategies. A Psycholinguistic Investigation*, Tübingen, Gunter Narr.
- Martín de León, Celia (2016), «De la investigación a la didáctica: herramientas para detectar y mejorar pautas de traducción», *Hermèneus*, 1, pp. 209-234, disponible en <https://recyt.fecyt.es/index.php/HS/article/view/57773/35338> (fecha de consulta: 26/11/2019).
- Mitchell-Schuiteoverder, Rosemary Elizabeth Helen (2014), «A Project-Based Syllabus Design Innovative Pedagogy in Translation Studies», tesis doctoral, Durham University, disponible en <http://etheses.dur.ac.uk/10830/> (fecha de consulta: 10/5/2019).
- Monereo, Carles, Montserrat Castello, Mercè Clariana, Montserrat Palma y Maria Pérez (1999), *Las estrategias de aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*, Barcelona, Graó, disponible en https://www.researchgate.net/publication/270158776_Estrategias_de_ensenanza_y_aprendizaje_Formacion_del_profesorado_y_aplicacion_en_la_escuela (fecha de consulta: 17/9/2019).
- Muñoz, Ricardo (2014), «Situating Translation Expertise. A Review with

- a Sketch of a Construct», en John W. Shwieter y Aline Ferreira (eds.), *The Development of Translation Competence Theories and Methodologies from Psycholinguistics and Cognitive Science*, Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, pp. 2-56.
- Naif, Mohamed (2014), «Integrating Translation and Writing Processes in Translator Training Programs to Match Real World Practices», *American Journal of Translation Studies*, 6 (2), pp. 1-43.
- Ormrod, Jeanne Ellis (2007), *Aprendizaje humano*, Madrid, Pearson Prentice Hall.
- PACTE (2017), *Researching Translation Competence by PACTE Group*, ed. Amparo Hurtado Albir, Filadelfia, John Benjamins Publishing Company.
- Peverati, Costanza (2009), «Professionally Oriented Translation Teaching in a Modern-Language Faculty. An Exploratory Case-Study», en Anthony Pym y Alexander Perekrestenko (eds.), *Translation Research Projects 2*, Tarragona, Intercultural Studies Group, pp. 1 73–189, disponible en http://www.intercultural.urv.cat/media/upload/domain_317/arxiu/TP2/peverati.pdf (fecha de consulta: 10/5/2019).
- Pham Cong, Nhat (2014), «Đổi mới giáo dục đại học theo hướng hội nhập quốc tế ở nước ta hiện nay», *Tạp chí Công sản*, disponible en <http://www.tapchicongsan.org.vn/Home/Nghiencuu-Traodoi/2014/30373/Doi-moi-giao-duc-dai-hoc-theo-huong-hoi-nhap-quoc-te.aspx> (fecha de consulta: 12/12/2016).
- Presas, Marisa (1996), «Problemes de traducció competencia traductora. Bases per a una pedagogía de la traducció», tesis doctoral, Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, disponible en <https://www.tesisenred.net/handle/10803/5273> (fecha de consulta: 10/5/2019).
- Presas, Marisa (1999), «Un enfoque modular de la didáctica: tareas para la adquisición de la competencia traductora», en Pilar Elena, Carlos Fortea, Carmen Gómez, M.^a Ángeles Recio, Silvia Roiss y Dieter Wiggert (eds.), *Universo de palabras. Actas del I Simposio de la Traducción del / al Alemán*, Salamanca, Facultad de Tracucción y Documentación / Universidad de Salamanca, pp. 381-393.

- Reason, Peter y Hilary Bradbury (eds.) (2001), *Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*, Londres, Sage Publications.
- Rodríguez Inés, Patricia (2008), «Uso de corpus electrónicos en la formación de traductores (inglés-español-inglés)», vol. 1, tesis doctoral, Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, disponible en https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2008/hdl_10803_286111/pri1de_2.pdf (fecha de consulta: 10/5/2019).
- Rojo, Ana (2013), *Diseños y métodos de investigación en traducción*, Madrid, Síntesis.
- Sánchez Nieto, María Teresa (2016), «Learner Corpora, Corpora of Professional translations and Creative Writing in a Course on Translation of General Texts: an Action Research Project», *Cadernos de Tradução*, 36 (1), pp. 121-146, disponible en https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2016v36_nesp1p121/31637 (fecha de consulta: 5/12/2021), DOI: https://doi.org/10.5007/2175-7968.2016_v36nesp1p121.
- Schunk, Dale H. (1997), *Teoría del aprendizaje*, 2.^a ed., México, Prentice-Hall Hispanoamericana.
- Scott-Tennent, Christopher, María González-Davies y Fernanda Rodríguez Torras (2001), «Experimental Training in the Application of Translation Strategies: an Empirical Study», *Quaderns. Revista de Traducció*, 6, pp. 22-26, disponible en www.bib.uab.es/pub/quaderns/11385790n6p22.pdf (fecha de consulta: 5/12/2021), DOI: <https://doi.org/10.1007/s00468-010-0509-7>.
- Serrano González-Tejero, José Manuel y Rosa María Pons Parra (2011), «El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación», *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13 (1), pp. 1-27, disponible en <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v13n1/v13n1a1.pdf> (fecha de consulta: 5/12/2021).
- Shen, Hsiu-Tzu (2014), «Teaching Translation in Higher Education in Taiwan—A Needs Analysis and Action Research Approach», tesis doctoral, Durham, Durham University, disponible en <http://etheses.dur.ac.uk/10930/> (fecha de consulta: 10/5/2019).
- Shih, Claire Y. (2011), «Learning from Writing Reflective Learning

- Journals in a Theory-based Translation Module: Students' Perspectives», *Interpreter and Translator Trainer*, 5 (2), pp. 309-324, disponible en <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13556509.2011.10798823> (fecha de consulta: 9/12/2021), DOI: <https://doi.org/10.1080/13556509.2011.10798823>.
- Shin, Hyejung (2009), «Student-oriented Translation Evaluation: Action Research Approach», *The Korean Association of Translation Studies. The Journal of Translation Studies*, 10 (4), pp. 87-113, disponible en https://www.kci.go.kr/kciportal/ci/sereArticleSearch/ciSereArtiOrteServHistIframe.kci?sereArticleSearchBean.artiId=ART001405608&sereArticleSearchBean.orteFileId=KCI_FI001405608 (fecha de consulta: 10/5/2019), DOI: <https://doi.org/10.15749/jts.2009.10.4.004>.
- Shreve, Gregory M. (2006). «The Deliberate Practice: Translation and Expertise», *Journal of Translation Studies*, 9 (1), pp. 27-42, disponible en https://www.researchgate.net/publication/266328429_The_Deliberate_Practice_Translation_and_Expertise (fecha de consulta: 26/11/2019).
- Suksiripakonchai, Watthana (2017), «Teaching Translation Studies and the Effect on Students' Translation Approaches», *The New English Teacher*, 11 (1), pp. 136-169, disponible en https://www.researchgate.net/profile/Watthana_Suksiripakonchai/publication/315772688_Teaching_Translation_Studies_and_the_Effect_on_Students%27_Translation_Approaches/links/58e3be210f7e9b123c7fdb74/Teaching-Translation-Studies-and-the-Effect-on-Students-T (fecha de consulta: 10/5 /2019).
- Tamayo, Ana (2016), «Subtitling for the Deaf and the Hard-of-hearing—A Learning-service Approach at the Audiovisual Translation Classroom», *Íkala, Revista de Lenguaje Y Cultura*, 21 (3), pp. 327–342, disponible en <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/view/23523/20782726> (fecha de consulta: 5/12/2021), DOI: <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v21n03a06>.
- Tarpy, Roger M. (1999), *Aprendizaje: Teoría e investigación*

- contemporáneas*. Madrid, McGrawHill.
- Tran Thi, Oanh (2016), «La formación de traductores e intérpretes vietnamita-español en la Universidad de Hanói y su adecuación a los requerimientos del mercado laboral», trabajo fin de máster, Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Tran Thi, Oanh (2019), «Un proyecto de investigación-acción para el desarrollo de la competencia estratégica de traducción: la perspectiva de las participantes», tesis doctoral, Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, disponible en <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/669777/ott1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (fecha de consulta: 5/12/2021).
- Villegas Salas, Lilia Irlanda y José Miguel Barajas García (2016), «Apostillas en didáctica de traducción: El profesor como traductor cultural», en Nora M. Basurto Santos y Melba Libia Cárdenas (eds.), *Investigaciones sin fronteras: New and enduring issues in foreign language education*, Veracruz, Universidad Veracruzana, pp. 347-367, disponible en https://www.researchgate.net/publication/315656478_Investigaciones_sin_fronteras_New_and_enduring_issues_in_foreign_language_teacher_education (fecha de consulta: 10/5/2019).
- Weinstein, Claire E. y Richard E. Mayer (1986), «The Teaching of Learning Strategies», en Merlin Carl Witrock (ed.), *Handbook of Research on Teaching*, 3.^a ed., Nueva York, MacMilan Publishing Company, pp. 315-327.
- Winter, Richard (1989), *Learning From Experience: Principles and Practice in Action Research*, Filadelfia, The Falmer Press.
- Zeitoun, Samar y Doha Dakik (2018), «Using a Monolingual Textual English Corpus in Translation», *Arab World English Journal for Translation and Literary Studies*, 2 (4), pp. 100-123, disponible en https://www.researchgate.net/publication/328411862_Using_a_Monolingual_Textual_English_Corpus_in_Translation (fecha de consulta: 5/12/2021), DOI: https://doi.org/10.24093/awejtls/vol_2n_o4.7 (fecha de consulta: 10/5/2019).