

Recibido / Received: 12/05/2018
Aceptado / Accepted: 25/06/2018

Para enlazar con este artículo / To link to this article:
<http://dx.doi.org/10.6035/MonTI.2019.11.2>

Para citar este artículo / To cite this article:

HURTADO ALBIR, Amparo. (2019) "La investigación en didáctica de la traducción. Evolución, enfoques y perspectivas." En: Tolosa Igualada, Miguel & Álvaro Echeverri (eds.) 2019. *Porque algo tiene que cambiar. La formación de traductores e intérpretes: Presente & futuro / Because something should change: Present & Future Training of Translators and Interpreters. MonTI 11*, pp. 47-76.

LA INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LA TRADUCCIÓN. EVOLUCIÓN, ENFOQUES Y PERSPECTIVAS

Amparo Hurtado Albir

Amparo.Hurtado@uab.cat
Universitat Autònoma de Barcelona

Resumen

El objetivo de este artículo es presentar la evolución de la didáctica de la traducción y los enfoques pedagógicos que se han dado, así como proponer perspectivas para la investigación. En primer lugar, se traza la evolución de la formación de traductores y de la investigación en didáctica de la traducción. En segundo lugar, se formulan las características de la investigación llevada a cabo, presentando los enfoques que se han planteado, agrupados en dos grandes bloques: enfoques transmisionistas centrados en el profesor y orientados al producto; enfoques centrados en el aprendizaje del estudiante y orientados al proceso. En tercer lugar, se presentan los ámbitos en que se ha centrado la investigación. Por último, se plantean los desafíos curriculares en la formación de traductores, las necesidades más acuciantes de la investigación, y los desafíos metodológicos y problemas que tiene que afrontar.

Abstract

"Research on the didactics of translation. Evolution, approaches and perspectives"

The objective of this article is to present the evolution of the didactics of translation and the pedagogical approaches that have been taken, as well as to suggest perspectives for research. It begins by outlining the evolution of translator training and research on the didactics of translation. It then describes the characteristics of the research carried out to date, presenting the approaches taken in two broad categories, specifically transmissionist, teacher-centred and product-oriented approaches; and student-centred and process-oriented approaches. Next, the article deals with the areas on which research has focused. Lastly, it looks at curriculum-related challenges in translator training, the most pressing needs where research is concerned, and the methodological challenges and problems research must tackle.

Palabras clave: Didáctica de la traducción. Investigación acción. Evolución. Enfoques. Perspectivas.

Keywords: Didactics of translation. Action research. Evolution. Approaches. Perspectives.

1. Introducción

A pesar de que la traducción es una actividad antiquísima (los primeros testimonios conocidos se remontan al siglo XVIII a. C.) y de su importancia en todos los aspectos de la vida social, la enseñanza de la traducción como formación para una profesión específica es un fenómeno relativamente reciente. Dicha formación empieza a instaurarse a partir de los años 30 del siglo pasado y, especialmente, después de la Segunda Guerra mundial. La investigación didáctica sobre esta formación todavía es más tardía, iniciándose a finales de los años 70 y consolidándose con el cambio de milenio.

El objetivo de este artículo¹ es trazar la evolución de la didáctica de la traducción, presentar los enfoques pedagógicos que se han dado y proponer perspectivas de la investigación, incidiendo en los aspectos metodológicos para llevarla a cabo y en los problemas que se plantean. Nuestra exposición se centra en el caso de la traducción escrita.

2. La didáctica de la traducción

2.1. La formación de traductores e intérpretes

La traducción ha estado constantemente vinculada a las instituciones académicas de educación superior (sobre todo en relación con los estudios filológicos), pero no como un fin en sí misma sino con un carácter subsidiario de apoyo a otros saberes, fundamentalmente, como medio para un perfeccionamiento lingüístico. Además, a lo largo de la historia se ha venido desarrollando de modo disperso un cierto grado de formación de traductores e intérpretes como respuesta a necesidades concretas, sociales o políticas². Ahora bien, la generalización e independencia de la enseñanza de la traducción y de la interpretación, como formación para profesiones específicas, es un fenómeno relativamente reciente, que adquiere un gran auge tras la Segunda Guerra mundial.

1. Una primera versión reducida de este texto, incluyendo la traducción y la interpretación, se ha publicado en inglés en Hurtado Abir (2018).

2. Para una perspectiva histórica de la formación, véase Caminade & Pym 1998.

A principios del siglo XX, con el aumento de las relaciones internacionales y los avances tecnológicos se van estableciendo paulatinamente nuevas variedades de traducción (la interpretación consecutiva, la interpretación simultánea, el doblaje, etc.). Además, el mercado de la traducción se amplía notablemente ya que la traducción se extiende a todas las ramas del saber, con una gran importancia de la traducción especializada (la traducción científica, técnica, jurídica, económica, administrativa) y también aumenta de manera considerable la demanda de traducciones. Para responder a esas necesidades surgen numerosos centros universitarios de formación de traductores e intérpretes: Heidelberg (1930), Ginebra (1941), Moscú (1942), Viena (1943), Graz (1946), Innsbruck (1946), Germesheim (1947), Saarbrücken (1948), Washington (1949), Trieste (1954), París (1949, 1957), etc. Posteriormente, se produce una implantación progresiva de centros de formación por todo el mundo.

La formación de traductores ha ido cambiando bajo la influencia de los enfoques teóricos que se han ido desarrollando en la Traductología. Además, ha ido incluyendo las sucesivas variedades de traducción que se han ido consolidando en el mercado laboral (interpretación en los servicios públicos, traducción para la accesibilidad, localización, etc.), así como las tareas colaterales que se realizan en la vida profesional (revisión, posesición, gestión de proyectos, etc.).

El nivel, la ubicación, el grado de independencia de los estudios y la relación entre la enseñanza de la traducción y la interpretación varían según los países. Generalmente, la formación de traductores suele estar muy presente a nivel de grado, mientras que la formación de intérpretes suele darse en el nivel de posgrado (Kelly & Martin 2009).

También se han ido implantando doctorados específicos, centrados en la formación de investigadores en traducción³. El primer doctorado específico en traducción e interpretación se creó en la ESIT de París a mediados de los años 70; la implantación de doctorados en traducción ha ido aumentando por todo el mundo, en especial a partir de los años 90, correlativamente a la consolidación de la Traductología.

2.2. Evolución de la investigación en didáctica de la traducción

Durante la segunda mitad del siglo XX, paralelamente al auge de la traducción y a la autonomía de su enseñanza, se va produciendo de manera paulatina una renovación del método de trabajo del traductor, no solo en cuanto a sus

3. Véase el número especial de *The Interpreter and Translator Trainer* 3:1, publicado en 2009, sobre la formación en investigación.

herramientas de trabajo, sino en cuanto a la propia concepción de traducción, ya que cada vez se pone más de relieve la exigencia de una traducción comunicativa que cubra las necesidades del destinatario. Al mismo tiempo, se va consolidando la Traductología. Sin embargo, a pesar de todos esos avances, si comparamos con otras disciplinas afines (por ej. la didáctica de lenguas), no se produce un desarrollo semejante de una didáctica específica de la traducción. Solo a partir de la segunda mitad de los años 70 empieza a notarse una mayor preocupación por los aspectos didácticos. Se inicia así una investigación de carácter didáctico, que se desarrolla sobre todo a partir de mediados de los años 80, y se consolida en el nuevo milenio. Presentamos a continuación una breve evolución de la investigación realizada⁴.

Inicios de la investigación

Cabe citar como trabajos pioneros Wilss (1976, 1977) y sobre todo Delisle (1980)⁵, quien tiene el mérito de ser el primer autor en reivindicar una didáctica de la traducción centrada en el desarrollo del proceso traductor en el estudiante, basada en objetivos de aprendizaje y en una metodología activa. Delisle (1980: 15) explica bien la falta de investigación que se ha producido hasta esos momentos, las razones que lo justifican y la necesidad de avanzar en la reflexión metodológica:

Du point de vue de la didactique, on s'est surtout préoccupé jusqu'ici du contenu des programmes, de la durée des études, des conditions d'admission et d'autres questions semblables liées à l'organisation générale des cours. Le moment semble venu de pousser plus loin la réflexion sur la méthodologie des séminaires pratiques parallèlement au rodage des programmes. Cet aspect particulier et important de la pédagogie de la traduction ne semble guère avoir retenu l'attention des chercheurs, si l'on en juge par la rareté des publications consacrées à ce sujet.

Delisle señala, pues, que, tras haberse preocupado por cuestiones curriculares generales (materias que han de integrar la formación, duración de los estudios, etc.) parece haber llegado el momento de ir más lejos en la reflexión didáctica. Delisle (1980: 15) plantea también una serie de preguntas de gran interés didáctico:

4. En su editorial del primer número de *The Interpreter and Translator Trainer*, «On the Launch of ITT», Kelly y Way (2007) recopilan los trabajos más representativos que se han producido sobre didáctica de la traducción y de la interpretación hasta esa fecha. Al igual que estas autoras no incluimos los abundantes manuales dirigidos a estudiantes que abordan combinaciones lingüísticas específicas.

5. Este libro es fruto de su tesis doctoral presentada en la ESIT en 1978.

...la traduction (ou correction) d'un texte en groupe au cours d'un séminaire est-elle la meilleure façon d'enseigner cet art de réexpression ? Peut-on faire mieux que de remettre aux étudiants des textes à traduire dont on sanctionne les erreurs ? Combien de ces erreurs découlent d'un manque de méthode ? N'est-il pas possible de jumeler l'enseignement de la traduction à l'apprentissage de la rédaction ? Sur quels critères objectifs pourrait-on évaluer la difficulté d'un texte à traduire pour un groupe donné d'étudiants afin d'établir une progression dans l'enseignement ? Quelles sont les difficultés communes à tous les textes d'un même genre ? Un véritable manuel de traduction est-il concevable ? Quelle forme pourrait prendre un enseignement pratique plus systématique ? Quelles sont les aptitudes fondamentales autres que linguistiques requises pour arriver à traduire convenablement ? Comment serait-il possible de développer ces aptitudes ? L'étude de la traduction se confond-elle avec celle de la linguistique contrastive ? Quels sont les rôles respectifs de l'enseignant et des étudiants dans un cours-séminaire de traduction ?

Con estas doce preguntas Delisle plantea temas fundamentales para la didáctica de la traducción: las limitaciones que comporta centrarse solo en el resultado de la traducción y en la sanción de los errores cometidos; la falta de sistematización en la enseñanza de la traducción; la necesidad de buscar una metodología activa con estrategias pedagógicas que varíen el papel del profesor y el estudiante; la exigencia de saber cuáles son las aptitudes requeridas (más allá de las lingüísticas) para poder traducir; las características de los textos que hay que usar en cada nivel y cómo establecer su progresión; los criterios de evaluación. Casi cuarenta años después, muchos de estos temas todavía siguen sin una respuesta adecuada.

Delisle propone una metodología activa, centrada en el estudiante y en el desarrollo del proceso traductor. Otros trabajos de esta época que inciden en la importancia de centrarse en el desarrollo del proceso traductor son Seleskovitch y Lederer (1984, 1989) y Hurtado Albir (1983, 1984).

Desde otro punto de vista, cabe señalar el trabajo pionero de Nord (1988/1991), quien efectúa una aplicación de la teoría funcionalista a la didáctica de la traducción.

Desarrollo de la investigación

Desde mediados de los años 80, se publican numerosos volúmenes colectivos, actas de congresos y números especiales de revistas sobre la enseñanza de la traducción: Wilss & Thome (1984), Larose (1988), Krawutschke (1989), Koustas (1992), Dollerup y Loddegaard (1992), Dollerup y Lindegaard (1994), Dollerup & Appel (1996), Hurtado Albir (1996a, 1999), García Izquierdo & Verdegál (1998), etc.

A mediados de los años 90, se produce un interés creciente sobre la formación de traductores y se publican numerosas monografías individuales. Cabe citar los trabajos de Delisle (1993), Kussmaul (1995), Kiraly (1995) y Robinson (1997).

Consolidación de la investigación

De este modo, a partir de 2000 la didáctica de la traducción se consolida como un campo específico de investigación dentro de la Traductología aplicada (anunciado ya por Holmes en 1972; véase Holmes 1988). Por sus características, la investigación realizada se integra en la denominada *investigación acción*, es decir la investigación que llevan a cabo participantes sociales sobre su propia práctica para transformarla (Lewin 1946)⁶.

Prueba del auge de la investigación es el gran aumento de publicaciones consagradas a la didáctica de la traducción. Se publican obras colectivas, como las de Schäffner & Adab (2000), Hung (2002), Baer & Koby (2003), González Davies (2003), Tennent (2005), Balliu (2005), Kearns (2006a), Kiraly *et al.* (2013), Kiraly (2015), Venuti (2016), etc. También se publican monografías individuales, como las de Kiraly (2000), Colina (2003), González Davies (2004) y Kelly (2005).

Surgen también series que publican manuales. Por ejemplo, la serie *Thinking Translation* de Routledge (iniciada en 1992), que incluye manuales de traducción de diversas lenguas (árabe, chino, francés, alemán, italiano, ruso, español) hacia el inglés (Hervey y Higgins 1992, etc.); la serie *Interpreter Education* (Gallaudet University Press) para la formación de intérpretes, desde 2000; la serie *Aprender a Traducir* (Universitat Jaume I), que, desde 2004, publica manuales de uso didáctico sobre las materias implicadas en la formación de traductores e intérpretes.

El estudio de Yan *et al.* (2015) pone de relieve la importancia adquirida por la investigación en didáctica de la traducción. En este estudio se analizan los artículos publicados en inglés en diez revistas del ámbito de la Traductología entre 2000 y 2012 y, de un total de 2.274 artículos, se identifican 323 dedicados a la formación de traductores e intérpretes. De ellos, un 61,61 % versa sobre la formación de traductores, un 26,63 % sobre la formación de intérpretes, y un 11,76% sobre ambos. Los autores clasifican estos estudios en enseñanza (72 %), aprendizaje (18 %) y evaluación (10 %).

6. Para la aplicación de la investigación acción en Traductología, ver, entre otros, Pym 2002, Cravo & Neves 2007, Hubscher-Davidson 2008, Piotrowska 2013, y Massey *et al.* 2015.

Prueba de la consolidación de la investigación es la aparición de revistas específicas. Cabe resaltar las siguientes: *The Interpreter and Translator Trainer* (ITT), desde 2007, referente indispensable hoy día para la difusión de la investigación sobre didáctica de la traducción y de la interpretación; *Redit* desde 2008; *International Journal of Interpreters Education* (IJIB), desde 2009.

La actividad investigadora se ha difundido también en congresos internacionales específicos. En 1991, 1993 y 1995 se celebraron tres congresos internacionales sobre formación de traductores e intérpretes en Elsinore (Dinamarca), cuyas actas son la trilogía coeditada por Dollerup en 1992, 1994 y 1996; una cuarta edición se celebró en Hong Kong (Hung 2002). Desde el año 2012, el grupo PACTE de la Universitat Autònoma de Barcelona organiza didTRAD.

3. La diversidad de enfoques de la investigación

En la investigación realizada sobre didáctica de la traducción, se han dado diversos enfoques, que han evolucionado desde planteamientos transmisionistas y prescriptivistas centrados en el profesor y en el producto de la traducción a enfoques, más acordes con planteamientos pedagógicos actuales, centrados en el desarrollo del proceso traductor y en el aprendizaje del estudiante, que consideran a este el protagonista del acto didáctico (tabla 1).

Tabla 1. Enfoques de la didáctica de la traducción

Enfoques transmisionistas centrados en el profesor y orientados al producto
- La didáctica tradicional de la traducción
- Los enfoques contrastivos
- La incidencia en los contenidos teóricos
Enfoques centrados en el aprendizaje del estudiante y orientados al proceso
- La incidencia en el proceso traductor
- La formación por objetivos de aprendizaje
- El enfoque por tareas y proyectos de traducción
- La orientación constructivista social
- La formación por competencias
- La incidencia en los aspectos profesionales. El aprendizaje situado

3.1. Enfoques transmisionistas centrados en el profesor y orientados al producto

Se trata de propuestas ligadas a la didáctica tradicional de la traducción, o que inciden en aspectos contrastivos o teóricos.

La didáctica tradicional

Nos referimos a la didáctica de la traducción heredera de la didáctica tradicional de lenguas y del uso que se hacía en ella de la traducción (los denominados *métodos gramática traducción*). Este enfoque es propio de manuales de traducción y también de prácticas pedagógicas en el aula.

Este enfoque se centra en el profesor y concibe el diseño de la enseñanza de la traducción como una mera recopilación de textos sin que, además, medien criterios de selección. En muchos casos, subyace una concepción literalista de la traducción (centrada en la transcodificación de elementos lingüísticos) y se confunde enseñar a traducir con enseñar lenguas; también, en muchos casos, no se diferencia entre la enseñanza de la traducción directa (hacia la L1) y la traducción inversa (hacia la L2), cuando, por sus características requieren una diferenciación de objetivos de aprendizaje y de planteamientos metodológicos.

Una característica propia de esta didáctica tradicional es la polarización en los resultados y no en el proceso traductor. En el caso de los manuales, casi todos introducen una propuesta de traducción (la mayoría, además, una única traducción) y es también una práctica común en clase centrarse en la propuesta de soluciones correctas y en la sanción de errores por parte del profesor. El estudiante recibe propuestas de soluciones, pero no descubre las causas de sus errores y, sobre todo, no descubre qué proceso ha de seguir para llegar a encontrar por sí mismo una solución adecuada en otras traducciones.

Faltan también planteamientos metodológicos. Recordemos el tradicional «lea y traduzca» como única consigna metodológica. Aunque las clases y los manuales se organicen en torno a la traducción de textos, existe un gran vacío en cuanto a los objetivos y la metodología de la enseñanza: ¿qué objetivos de aprendizaje se persiguen?, ¿cuáles son los criterios utilizados para la selección de los textos?, ¿qué progresión conviene establecer?, ¿cuál es el trabajo pedagógico que ha de planificar el profesor para que el estudiante sea capaz de traducirlos? Son preguntas que quedan sin respuesta.

Los enfoques contrastivos

Los estudios contrastivos (entre lenguas y entre textos), relacionados con los enfoques lingüísticos de la traducción, también se han considerado como método de enseñanza de la traducción.

De todos los estudios comparados entre lenguas los que con mayor fuerza se han planteado explícitamente como un método de enseñanza de la traducción

son las *Estilísticas comparadas*. Los pioneros son Malblanc (1944)⁷ y Vinay & Darbelnet (1958); otros trabajos en esta línea son Vázquez Ayora (1977), Scavée & Intravaia (1979), Legoux & Valentine (1989), etc. Las Estilísticas comparadas aplican al análisis comparado los trabajos efectuados en Estilística interna y proponen, cada una de ellas con sus propias peculiaridades, nuevas categorías para efectuar la contrastividad entre lenguas, destacando la propuesta de Vinay & Darbelnet (1958) de los denominados *procedimientos* (o *procedimientos técnicos*) de traducción. Ahora bien, estos *procedimientos*: (1) son comparaciones centradas en el resultado que no explican el proceso (el *proceder*) que habría que seguir para llegar a dicho resultado; (2) son comparaciones descontextualizadas, que comparan unidades aisladas; (3) producen una fijación de la comparación efectuada al proponer una única equivalencia. Todo ello tiene graves repercusiones para la didáctica, ya que el estudiante puede pensar que la equivalencia propuesta es directamente intercambiable entre las dos lenguas y bloquearse para la búsqueda de soluciones contextuales (las *equivalencias dinámicas*). Hay que añadir, además, las insuficiencias de tipo pedagógico de estos enfoques, puesto que los objetivos quedan limitados a cuestiones de diferencias entre las dos lenguas y la metodología se limita a ejercicios en torno al uso o detección de esas diferencias. Su interés didáctico radica en que ofrecen un marco de diferenciación entre las dos lenguas y proporcionan un metalenguaje para identificar diferentes tipos de soluciones traductoras; también comportan un perfeccionamiento lingüístico.

De mayor interés son los estudios que introducen consideraciones de tipo contrastivo desde un punto de vista de funcionamiento textual (elementos de coherencia y cohesión, tipologías textuales), más cercano a la realidad en que se mueve el traductor (ej. Baker 1992). Ahora bien, estos estudios no recogen la variedad de problemas de traducción (lingüísticos, culturales, pragmáticos) a que se enfrenta el traductor. Por otro lado, de nuevo se sigue polarizando la actividad pedagógica en los resultados. El docente puede encontrar en los estudios contrastivos textuales un instrumento más para organizar el contenido de sus cursos, pero no le resuelven todo el diseño de objetivos de aprendizaje ni le proporcionan el armazón metodológico para articular la enseñanza.

La incidencia en los contenidos teóricos

Otro enfoque didáctico ha consistido en incidir en los aspectos teóricos de la traducción. Así pues, existen manuales o programas de asignaturas que

7. Una segunda edición revisada se publicó en 1963.

incluyen únicamente aspectos teóricos, o combinan *teoría y práctica*, o incluyen una parte *teórica* con *aplicaciones prácticas* (ej. Larson 1984, Tatilon 1986, Newmark 1988).

Cabe considerar que, si se da prioridad a los contenidos teóricos, se corre el peligro de confundir la adquisición de la competencia traductora, que es un conocimiento básicamente *operativo* (saber *cómo*), con la adquisición de conocimientos *declarativos* (saber *qué*) y *explicativos* (saber *por qué*), propios más bien de la formación de investigadores en traducción.

Además, en estos enfoques se sigue produciendo una falta de definición de objetivos de aprendizaje ya que se plantean cuestiones de tipo lingüístico, teórico y, a veces, de método de trabajo del traductor, pero no se plantean objetivos relacionados con las dificultades que supone aprender a traducir. Se producen también insuficiencias metodológicas, ya que no se proponen criterios de selección de textos, ni actividades que enseñen a traducirlos, ni consideraciones sobre la progresión y la evaluación.

3.2. Enfoques centrados en el aprendizaje del estudiante y orientados al proceso

Paralelamente a estos enfoques se han ido elaborando otras propuestas ligadas a planteamientos pedagógicos actuales. Dichos enfoques otorgan al estudiante un papel activo, considerándole protagonista del acto didáctico, fomentan su autonomía, incentivan la interacción entre todos los miembros del grupo (*aprendizaje cooperativo*) e inciden en la realización de tareas auténticas que respondan a la actividad profesional del traductor. Estos enfoques sientan las bases para un diseño curricular integrador de todos los ejes del proceso educativo (objetivos, competencias, secuenciación, metodología y evaluación). Presentamos a continuación las propuestas más significativas.

La incidencia en el proceso traductor

A partir de los años 80 muchos autores preconizan una didáctica centrada en el desarrollo del proceso traductor. En palabras de Delisle (1980: 16):

Enseigner à traduire, c'est faire comprendre le processus intellectuel par lequel un message donné est transposé dans une autre langue, en plaçant l'apprenti-traducteur au cœur de l'opération traduisante pour lui en faire saisir la dynamique.

Seleskovitch & Lederer en el capítulo «L'enseignement de l'interprétation» del libro *Interpréter pour traduire* (1984⁸) son también pioneras en incidir en que la formación de intérpretes debe centrarse en que el estudiante adquiera un método y capte principios que le sirvan para recorrer el proceso traductor y no en la adquisición de equivalencias reutilizables: «Le discours traduit en classe doit servir à l'acquisition de méthodes et non à celle d'équivalences réutilisables» (1984: 181).

En el mismo sentido, en relación con la formación de traductores, en Hurtado Albir (1983: 36) se expresa:

... la pédagogie de la traduction ne peut pas être fondée sur la mémorisation de paires d'équivalences. Elle doit viser, au contraire, à promouvoir leur recherche par l'élève en faisant porter l'effort pédagogique sur un développement correct du processus de traduction...

Gile (1995: 10) formula bien esta óptica pedagógica:

The idea is to focus in the classroom not on results, that is, not on the *end product* of the Translation process, but on the process itself (...) the process oriented approach indicates to the student good Translation *principles, methods* and *procedures*.

La formación por objetivos de aprendizaje

Como ya hemos indicado, el gran paso en la didáctica de la traducción lo da Delisle (1980) al quejarse de la falta de sistematización en la enseñanza de la traducción y la necesidad de buscar estrategias pedagógicas (véase 2.2). Delisle plantea la necesidad de una pedagogía heurística y una metodología activa, centrada en el estudiante, que le hagan descubrir los principios que ha de seguir para efectuar un correcto desarrollo del proceso traductor.

Sus propuestas (Delisle 1980, 1993) se centran en la iniciación a la traducción escrita, planteando objetivos de aprendizaje y actividades para conseguirlos. En su trabajo de 1980 propone objetivos de aprendizaje como: establecer la diferencia entre equivalencias de significado y equivalencias de sentido; saber extraer las nociones clave del texto; efectuar la exégesis léxica; captar la organización textual; así como cuestiones específicas de tipo contrastivo entre el inglés y el francés. En su manual de 1993, establece la diferencia entre objetivos generales y objetivos específicos, planteando ocho objetivos generales, que se desglosan en cincuenta y seis objetivos específicos (muchos de tipo contrastivo inglés-francés). Los objetivos generales se relacionan con

8. Este capítulo recoge textos que ya habían sido presentados o publicados en 1965, 1973 y 1981.

los siguientes aspectos: metalenguaje de la iniciación a la traducción; documentación de base del traductor; método de trabajo; proceso cognitivo de la traducción; convenciones de la escritura; dificultades léxicas; dificultades sintácticas; dificultades de redacción.

A esta propuesta pionera siguen otros trabajos en esta línea. Beeby (1996) se centra en la enseñanza de la traducción inversa español-inglés y propone los siguientes objetivos de aprendizaje: adquirir el metalenguaje necesario; comprender las etapas del proceso traductor; alcanzar un alto nivel de comprensión lectora en la lengua de partida; saber redactar textos en la lengua de llegada gramaticalmente correctos y pragmáticamente adecuados; utilizar técnicas básicas de documentación; observar hábitos de trabajo; conocer las diferencias tipográficas, léxicas, sintácticas y discursivas entre las dos lenguas; familiarizarse con las tipologías textuales; ampliar los conocimientos de las diferencias pragmáticas y semióticas entre las dos culturas; reforzar la expresión oral para usos profesionales.

Hurtado Albir (1996b) se centra en la iniciación a la traducción directa y se proponen cuatro tipos de objetivos generales (que se desglosan en treinta y tres objetivos específicos): objetivos metodológicos (para captar principios metodológicos básicos del proceso traductor); objetivos contrastivos (para dominar los elementos de contrastividad fundamentales entre el par de lenguas implicadas); objetivos profesionales (para asimilar el estilo de trabajo del traductor profesional); objetivos textuales (para dominar las estrategias fundamentales de la traducción de textos de diverso tipo). Basándose en esta propuesta, en Hurtado Albir (1999) se plantean objetivos de aprendizaje (generales y específicos) para diversas materias implicadas en la formación de traductores e intérpretes: enseñanza de lenguas para traductores; iniciación a la traducción directa; traducción entre lenguas maternas; traducción técnica y científica; traducción jurídica; traducción literaria; traducción audiovisual; interpretación.

El enfoque por tareas y proyectos de traducción

El enfoque por tareas y proyectos es un marco metodológico, surgido en la didáctica de lenguas, que tiene como objetivo primordial dotar al diseño curricular de un carácter integrador, capaz de incluir todos los elementos que lo componen: objetivos, contenidos, metodología y evaluación. El diseño didáctico se concibe como un conjunto de *tareas*, que el estudiante ha de llevar a cabo. Una aportación importante de este enfoque es la distinción entre *tareas finales* y *tareas posibilitadoras* (preparatorias), que sirven para preparar la ejecución de la tarea final perseguida. En Hurtado Albir (1992, 1996b) se aplica este enfoque a la enseñanza de la iniciación a la traducción; posteriormente,

se aplica a las diversas materias implicadas en la formación de traductores (Hurtado Albir 1999). En este enfoque las unidades didácticas se estructuran en torno a tareas de diverso tipo que preparan para la/s tarea/s final/es (por ejemplo, la traducción de determinado género textual). Los instrumentos usados para diseñar las tareas son diversos: textos en lengua de partida y en lengua de llegada, y traducciones para analizar, comparar, revisar o corregir; cuestionarios; ejercicios contrastivos, de documentación, etc.; fichas para rellenar; textos de apoyo y fichas informativas para aspectos conceptuales; grabaciones del proceso traductor; etc. (Hurtado Albir 1996b, 2015a, 2015b, 2015c). Además de la traducción de textos, las tareas que se incluyen son variadas; algunos ejemplos son (Hurtado Albir 2015b: 14-15):

- Tareas que preparan a la traducción de textos: tareas de pretraducción (análisis del texto original), traducción sintética (resumen en lengua de llegada de un texto en lengua de partida), traducción ampliada (ampliación en lengua de llegada de la información de un texto en lengua de partida), traducción comparada (análisis de varias traducciones para identificar errores y aciertos), revisión de una traducción, corrección de una traducción (identificación de errores).
- Tareas para adquirir conocimientos: lectura de textos de apoyo y de fichas informativas, realización de debates (presenciales o virtuales), análisis de textos paralelos.
- Elaboración de informes de diverso tipo: sobre la profesión de traductor, sobre aspectos culturales, sobre la traducción de un texto (la *traducción comentada*), etc.

Los manuales de la serie *Aprender a Traducir* (Universitat Jaume I) siguen este enfoque. Véase, por ejemplo, Gamero (2005) y Hurtado Albir (2015b) para la enseñanza de la iniciación a la traducción; Borja (2007) para la enseñanza de la traducción jurídica; y Jiménez (2012) para la interpretación.

Otros autores que aplican este enfoque son, por ejemplo, González Davies (2003, 2004) y Li (2013). En González Davies (2003) se proponen tareas para la enseñanza de la traducción de textos audiovisuales, científicos, informáticos, jurídicos y económicos, literarios, y de sicopedagogía. González Davies (2004) distingue tres tipos de procedimientos: *actividades* (ejercicios breves para practicar puntos específicos), *tareas* (cadena de actividades con el mismo objetivo global y un producto final) y *proyectos* (tareas con múltiples competencias implicadas, que permiten a los estudiantes participar en actividades y tareas pedagógicas y profesionales hacia un producto final). Li, por su parte, propone seis fases en las tareas: pretarea, tarea, informes, análisis, revisión y reflexión.

La longitud y el número de tareas pueden variar. En este sentido, el *proyecto* globaliza diversos objetivos de aprendizaje y tiene una mayor secuenciación de tareas. El uso de proyectos de traducción (con tareas finales de mayor envergadura; por ejemplo, la traducción de una película) es de especial interés en el caso de las materias de especialización. Sobre el uso de proyectos en la formación de traductores, véase, por ejemplo, Kiraly (2000, 2005, 2012), Marco (2004, 2016) y Li *et al.* (2015).

Al tratarse de un marco metodológico flexible, el enfoque por tareas y proyectos permite integrar elementos de metodologías formativas, como el aprendizaje basado en problemas, el estudio de casos, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje situado, el aula invertida, etc. Permite también la incorporación de una formación basada en competencias.

La orientación constructivista-social

Kiraly (2000), basándose en los planteamientos de las teorías constructivistas del aprendizaje, propone un enfoque constructivista y social de la didáctica de la traducción cuya piedra angular es la *colaboración* entre profesores y estudiantes. Kiraly preconiza un cambio de los papeles del profesor y del estudiante de traducción, considerando que el estudiante debe asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje y el profesor tiene que servir de guía, creando situaciones en las que el estudiante pueda desarrollar sus habilidades profesionales. Su propuesta se diferencia, así, del modelo didáctico tradicional, centrado en la transmisión de conocimientos, y persigue la transformación del estudiante.

Kiraly propone un modelo de *empoderamiento*, basado en la autonomía del estudiante, en la interacción multidireccional entre los estudiantes y el profesor, y en la realización de proyectos auténticos y colaborativos de traducción, que reflejen la actividad del traductor profesional. Se trata, así, de un *aprendizaje situado*, que supone una participación activa en un aprendizaje auténtico y experiencial. En este sentido, propone el formato de *taller constructivista* como alternativa a la clase tradicional de traducción.

Los presupuestos de la orientación constructivista del aprendizaje subyacen en la mayoría de propuestas para la formación de traductores que se centran en el aprendizaje del estudiante y se orientan al desarrollo del proceso traductor.

La formación por competencias

Con el cambio de milenio se empieza a aplicar en la formación de traductores e intérpretes la denominada *formación por competencias* (FPC), continuación

de la formación por objetivos de aprendizaje (Kelly 2005, Hurtado Albir 2007, 2008, 2015a, 2015c, etc.).

Los fundamentos de la FPC se encuentran en las teorías del aprendizaje constructivistas. En la FPC las competencias son el hilo conductor del diseño curricular y se propone un modelo integrado de enseñanza, aprendizaje y evaluación, que se materializa en la *operacionalización* de las competencias propias de un diseño curricular.

Existen muchas definiciones de competencias. Todas ellas coinciden en considerar que una competencia es un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes, e inciden en que poseer una competencia es indisociable de su desempeño (la capacidad de *actuar*). Así, por ejemplo, Yaniz & Villardón (2006: 23) proponen la siguiente definición:

Una competencia es el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para desempeñar una ocupación dada y la capacidad de movilizar y aplicar estos recursos en un entorno determinado, para producir un resultado definido.

Cano (2015: 23), por su parte, plantea que poseer una competencia implica: (1) integrar conocimientos (saberlos seleccionar y combinar de forma pertinente); (2) poner en ejecución (es indisociable de la práctica); (3) actuar de forma contextual (se es competente en un contexto concreto); (4) aprender constantemente (dinamismo); y (5) actuar con autonomía (responsabilidad de las decisiones y papel activo en su desarrollo).

Un aspecto importante de la FPC es la distinción entre *competencias específicas* (o *disciplinarias*), que son las propias de cada disciplina, y *competencias generales* (o *transversales*), que se aplican a todas las disciplinas. Se persigue, así, una formación de tipo holístico que integre ambas. En este sentido, cada disciplina debe determinar cuáles son las competencias generales y específicas que la definen.

Según la FPC, para la definición de las competencias de un currículo universitario, es indispensable la descripción del *perfil profesional* de que se trate. Para ello es importante la realización de estudios del mercado de trabajo que indaguen las buenas prácticas profesionales, dominantes y emergentes, de dicho perfil y los conocimientos y habilidades que se requieren.

En Hurtado Albir (2007, 2008) se proponen seis categorías de competencias específicas para la formación de traductores (basada en la propuesta anterior de objetivos de aprendizaje, Hurtado Albir 1996b, 1999): metodológicas y estratégicas, contrastivas, extralingüísticas, profesionales, instrumentales, y de resolución de problemas de traducción de diferentes géneros textuales. Se trata de categorías de competencias que hay que contextualizar y concretar

según el perfil profesional y la materia de que se trate. También se propone una operacionalización de competencias que tenga en cuenta los siguientes aspectos: (1) el enunciado de la competencia; (2) los elementos que componen la competencia, que son comportamientos observables que la conforman, que sirven de *indicadores* para la definición de los resultados de aprendizaje propios de cada nivel y para la evaluación; (3) los contenidos asociados; (4) las tareas posibles para adquirir la competencia (la metodología); (5) los procedimientos de evaluación. Dicha operacionalización permite un diseño curricular integrador de todos los ejes del proceso educativo.

En 2009, desde el European Master's in Translation (EMT) se propusieron seis tipos de competencias: competencia lingüística; competencia intercultural; competencia para buscar información; competencia tecnológica; competencia temática; y competencia para la prestación de servicios de traducción, que es la central.

La incidencia en los aspectos profesionales. La traducción en situación y el aprendizaje situado

Algunos autores inciden en la importancia de los aspectos profesionales. Es el caso del enfoque situacional de Vienne (1994) que plantea la necesidad de abordar la traducción de textos en su situación comunicativa real y con encargos profesionales auténticos, ya realizados por el profesor, de modo que el profesor asuma el cargo de cliente. Esta propuesta es desarrollada también por Gouadec (2003).

En otro orden de cosas, hay que resaltar las propuestas que aplican al caso de la formación de traductores los presupuestos del *aprendizaje situado* (derivado de la teoría de la *cognición situada*). El aprendizaje situado preconiza que el conocimiento se ha de presentar en el contexto auténtico en que normalmente se desenvuelve. De este modo, se incide en que en la formación de traductores se han de establecer procedimientos pedagógicos (tareas y proyectos) que faciliten la transición a la práctica profesional (véase, por ejemplo, Kiraly 2005, Gonzalez Davies & Enríquez Raido 2016).

Estos planteamientos ponen de relieve una creciente preocupación didáctica por la empleabilidad. Prueba de esta preocupación fue también el *Memorandum* elaborado en 1986 por la BDÜ (Bundesverband der Dolmetscher und Übersetzer), que contenía recomendaciones para una organización de los programas de formación en traducción e interpretación acordes con las demandas de la profesión. Su continuación fue el proyecto POSI (PraxisOrientierte StudienInhalte für die Ausbildung von Übersetzern und Dolmetschern) en los años 90, patrocinado por la FIT (Fédération Internationale des Traducteurs),

cuyo objetivo era lograr una formación de traductores e intérpretes mejor orientada a la práctica profesional. Cabe citar también el proyecto EGPS (European Graduate Placement Scheme) (2012-2015), cuya finalidad era mejorar la empleabilidad de los estudiantes que han realizado un máster en traducción.

4. Ámbitos de investigación

La investigación se ha centrado en diversos ámbitos. Presentamos a continuación los más importantes.

(1) Elaboración de pautas generales para el diseño curricular en la formación de traductores: objetivos, competencias, materias implicadas en la formación, contenidos, etc. Ej. Hurtado Albir 1999, Kelly 2005, Kearns 2006b, Li 2012.

(2) Diseño de materias concretas. Algunos ejemplos son:

- Iniciación a la traducción (ej. Delisle 1980, 1993; Hurtado Albir 1996, 2007, 2008, 2015a; Robinson 1997; Colina 2003; Gamero 2005; Gonzalez Davies 2004)
- Traducción inversa (ej. Beeby 1996, Roiss 2008)
- Traducción técnica (ej.: Bedard 1987, Durieux 1988)
- Traducción científica (Montalt 2005, Montalt & Gonzalez Davies 2006)
- Traducción jurídica (ej. Borja 2007)
- Traducción comercial (ej. Li 2013, Li *et al.* 2015)
- Traducción audiovisual (ej. Díaz Cintas 2008)
- Traducción literaria (ej. Marco 2002a, 2002b, 2016; Navarro 2013).

(3) Aspectos metodológicos. Se trata en este caso de una investigación de tipo transversal que subyace en muchas de las propuestas citadas en otros ámbitos: elaboración de la unidad didáctica, tareas, dinámica de grupos, etc. Ej.: Hurtado Albir 1996, 1999; González Davies 2003, 2004; Kelly 2005.

(3) Criterios y procedimientos de evaluación. Ej. Martínez 2001; Varela Salinas 2006; Way 2008; Colina 2008; Angelelli & Jacobson 2009; Orlando 2011; Galán-Mañas & Hurtado Albir 2015; Hurtado Albir & Olalla-Soler 2016; Pavani 2016; Huertas & Vine (2018).

(4) Uso de tecnologías en la enseñanza y el aprendizaje de la traducción: enseñanza semipresencial en la formación de traductores (ej.: Galán-Mañas 2009; Galán-Mañas & Hurtado Albir 2010); uso de corpus electrónicos en la didáctica de la traducción (ej. Rodríguez-Inés 2008, 2010; Monzó 2008); enseñanza en línea de la traducción (ej.: Kenny 2008).

(5) Aspectos relacionados con la competencia traductora y su adquisición: funcionamiento de la competencia traductora y de su adquisición (ej. Schäffnaer & Adab 2000; PACTE 2003, 2014, 2015; Hurtado Albir 2017); implicaciones de la direccionalidad (ej. Kelly *et al.* 2006); adquisición de determinadas competencias (ej. Pinto y Sales 2008, para la competencia de documentación).

5. Perspectivas de la investigación

A pesar de los avances efectuados en los últimos años, queda mucho camino por recorrer. Cabe preguntarse, pues, cuáles son los desafíos curriculares que se plantean hoy día en la formación de traductores y las necesidades más acuciantes de la investigación didáctica.

5.1. Desafíos curriculares en la formación de traductores

Los desafíos curriculares a que se enfrenta actualmente la formación de traductores vienen determinados en primera instancia por: (1) los cambios que se han producido en la profesión de traductor; (2) la constante movilidad académica y profesional de la sociedad actual; (3) la renovación pedagógica y tecnológica que se ha producido en las últimas décadas.

Ello comporta la necesidad de elaborar diseños curriculares capaces de:

(1) Responder a las demandas sociales y profesionales de cada contexto social. No hay diseños curriculares universales. Cada contexto tiene sus propias necesidades de traducción y la formación debería ir dirigida, en primera instancia, a cubrir esas necesidades. Para ello, es fundamental realizar periódicamente estudios de mercado en cada contexto, que ayuden a definir los perfiles profesionales y las combinaciones lingüísticas más demandados. Este análisis de las necesidades sociales permite identificar claramente la finalidad de la formación, y, en este sentido, definir las competencias que han de desarrollarse.

(2) Adecuarse a los condicionamientos de las características de la sociedad actual (sociedad global y cambiante). Además, en el mundo globalizado en que vivimos, los diseños curriculares han de tener, al mismo tiempo, una perspectiva internacional, ya que el mercado de la traducción también está globalizado y la formación debe incorporar esa perspectiva. La sociedad actual es también una sociedad en constante cambio; la formación debe, pues, incorporar esa perspectiva, incluyendo herramientas que preparen al futuro traductor para un aprendizaje continuo, a lo largo de toda la vida. La importancia, pues, *de aprender a aprender*.

(3) Ser homologables internacionalmente. La creciente movilidad académica y profesional requiere que los planes de estudio sean fácilmente homologables en el plano internacional. La creación del espacio europeo de educación superior (EESS) es un buen ejemplo de esa necesidad.

(4) Adecuarse a los nuevos modelos pedagógicos, que preconizan una formación por competencias, una integración de enseñanza, aprendizaje y evaluación, y un aprendizaje autónomo, polivalente y permanente.

(5) Establecer una progresión del aprendizaje. A diferencia de otras disciplinas, en traducción no existe una base común de descripción de niveles de competencias, como sucede en la enseñanza de lenguas (por ejemplo, el marco común europeo de referencia para las lenguas, MCER). Dicha descripción proporcionaría un marco común en el sector educativo y profesional de la traducción, que facilitaría la comparación entre diferentes sistemas de calificación; además, serviría de orientación para diseñar planes de estudio de traducción, gestionar la evaluación, elaborar manuales y materiales de enseñanza, determinar certificados, reconocer y convalidar títulos, establecer perfiles educativos y profesionales e instaurar pautas de control de calidad profesional. Véase en este sentido el proyecto de investigación del grupo PACTE *Nivelación de competencias en la adquisición de la competencia traductora (NACT)* (PACTE 2018, en prensa).

(6) Incorporar las tecnologías de la traducción que se van creando. La formación ha de preparar al futuro traductor al uso eficaz de buscadores especializados, herramientas de traducción asistida, de alineación de textos, de gestión de la contabilidad y presupuestado, etc., desarrollando en el estudiante la capacidad de adaptarse a nuevos recursos de documentación y herramientas tecnológicas, dada la rapidez con que van cambiando.

(7) Incorporar tecnologías de enseñanza y aprendizaje. Como sucede en todas las disciplinas, la didáctica de la traducción ha de saber beneficiarse de modo eficaz de las tecnologías de enseñanza y aprendizaje (*e-learning*, *m-learning*).

Teniendo en cuenta estas consideraciones, la didáctica de la traducción debería ser capaz de responder a todas las cuestiones que intervienen en el diseño curricular de cualquier disciplina: (1) *¿a quién se enseña y en qué circunstancias?* (análisis de necesidades de aprendizaje); (2) *¿para qué se enseña?* (fijación de competencias y objetivos); (3) *¿qué se enseña?* (selección de contenidos); (4) *¿cómo se enseña?* (diseño de la metodología); (5) *¿con qué progresión?* (secuenciación); (6) *¿con qué resultado?* (diseño de procedimientos de evaluación).

Responder a estas cuestiones, permitirá seguir adecuadamente los pasos que conviene desarrollar en el diseño curricular, que quedan reflejados en la figura 1.

Fig. 1 *Pasos del diseño curricular*



5.2. *Necesidades de la investigación*

Para hacer frente a esos desafíos curriculares, las necesidades más acuciantes son, a nuestro entender, avanzar en la investigación de los siguientes aspectos:

- (1) La realización de estudios de mercado y, en consecuencia, la definición de los diversos perfiles profesionales (considerando no solo las prácticas existentes sino también las prácticas emergentes), para ser capaces de adaptar la formación a las necesidades del mercado y a las herramientas tecnológicas utilizadas.
- (2) La evaluación periódica de los programas de formación, para garantizar su eficacia y su adecuación a las necesidades sociales de cada contexto.
- (3) La definición de las competencias de los docentes de traducción y las necesidades de la formación de formadores en traducción.
- (4) El establecimiento de niveles de competencia traductora, que permitan establecer una progresión más adecuada de la enseñanza y una mejor evaluación, y que faciliten la movilidad académica y profesional.
- (5) El establecimiento de procedimientos de evaluación (tareas evaluadoras y rúbricas), que permitan medir de modo fiable niveles de competencias, así

como avanzar en los procedimientos de evaluación diagnóstica y formativa, y de autoevaluación.

(6) La aplicación de las tecnologías de la enseñanza y del aprendizaje a la formación de traductores, incentivando una metodología activa que fomente la implicación de los estudiantes y el aprendizaje cooperativo.

5.3. Desafíos metodológicos y problemas de la investigación

Si queremos que la investigación en didáctica de la traducción sea realmente una *investigación acción*, capaz de transformar la práctica didáctica en la formación de traductores, sería necesario dar respuesta a los desafíos curriculares planteados y las necesidades de la investigación que se derivan. A nuestro entender, cubrir esas necesidades investigadoras supone en primera instancia: (1) establecer un diálogo con la Pedagogía y con investigaciones pedagógicas en otras disciplinas afines; (2) aplicar los resultados de la investigación empírica sobre el funcionamiento del proceso traductor, la competencia traductora y la adquisición de la competencia traductora; (3) avanzar en la recogida de información sobre los resultados de las propuestas didácticas elaboradas para verificar su eficacia.

En este sentido, como ya se ha venido haciendo en los últimos años, consideramos que es muy importante avanzar en el uso de métodos cualitativos y cuantitativos que permitan recoger y analizar datos que sustenten la validez de las propuestas didácticas elaboradas. Las técnicas e instrumentos de recogida de datos pueden ser de diverso tipo: observación directa, grabaciones (de audio, vídeo, ordenador), entrevistas, cuestionarios, producciones de los estudiantes, diarios (de estudiantes, de profesores), grupos de discusión, etc. Ello comporta elaborar instrumentos propios de recogida y análisis de datos y también fomentar la réplica entre los investigadores, en aras de una mayor generalización de los resultados.

Ahora bien, la investigación no está exenta de problemas, ya que en didáctica de la traducción no existe una tradición investigadora empírica, comparable a la que se ha dado en otras disciplinas. Esa falta de tradición repercute sobre todo en la falta de instrumentos propios validados para la recogida y análisis de datos, lo cual dificulta la investigación. A ello hay que añadir la falta de revisiones sistemáticas de los estudios realizados, que permitan contar con estimaciones globales del estado de la investigación⁹. Por último, un factor que dificulta el avance de la investigación es la falta de concienciación de la

9. Véase, por ejemplo, el estudio de Yan *et al.* 2015.

importancia de la investigación didáctica que se da frecuentemente en las instituciones y en el seno de la comunidad científica. Sin embargo, la investigación didáctica supone la mejor aplicación y la mejor transferencia a la sociedad de la investigación traductológica, ya que garantiza una mejor formación de los futuros traductores, de modo que puedan ejercer la profesión atendiendo a las demandas e innovaciones sociales y alcanzando niveles de excelencia.

Desde sus inicios en los años 70, la investigación en didáctica de la traducción ha evolucionado mucho, especialmente en los últimos años. Ya no solo se elaboran propuestas didácticas, sino que se recogen datos empíricos para que se ajusten mejor a la realidad del contexto en que se quieren aplicar y, además, se busca su validación mediante pruebas empíricas. Vamos, pues, por buen camino.

Referencias bibliográficas

- ANGELELLI, Claudia V. & Holly E. JACOBSON (eds.) (2009) *Testing and Assessment in Translation and Interpreting Studies*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins. ATA Scholar Monograph Series XIV.
- BAER, Brian J. & Geoffrey S. KOBAYASHI (eds.) (2003) *Beyond the Ivory Tower. Rethinking Translation Pedagogy*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins. ATA Scholar Monograph Series XII.
- BAKER, Mona. (1992) *In Other Words. A Coursebook on Translation*. Londres & Nueva York: Routledge.
- BALLIU, Christian (ed.) (2005) *Enseignement de la traduction dans le monde*. Meta 50:1.
- BEDARD, Claude. (1987) *Guide de l'enseignement de la traduction technique*. Montreal: Linguatex.
- BEEBY, Allison. (1996) *Teaching Translation from Spanish to English*. Ottawa: University of Ottawa Press.
- BORJA, Anabel (2007) *Estrategias, materiales y recursos para la traducción jurídica*. Castellón: Universitat Jaume I, Serie Aprender a Traducir 3.
- CAMINADE, Monique & Anthony PYM (1998) "Translator-Training Institutions." En: Baker, Mona (ed.) 1998. *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. Londres: Routledge, pp. 280-285.
- CANO GARCÍA, Elena. (2015) *Evaluación por competencias en educación superior*. Madrid: La Muralla.
- COLINA, Sonia. (2003) *Translation Teaching: From Research to the Classroom*. Boston: McGraw Hill.
- COLINA, Sonia. (2008) "Translation Quality Evaluation: Some Empirical Evidence for a Functionalist Approach." *The Translator* 14:1, pp. 97-134.

- CRAVO, Ana & Josélia NEVES. (2007) "Action Research in Translation Studies." *The Journal of Specialised Translation* 7, pp. 92-107.
- DELISLE, Jean. (1980) *L'analyse du discours comme méthode de traduction*. Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.
- DELISLE, Jean. (1993) *La traduction raisonnée*. Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.
- DÍAZ CINTAS, Jorge (ed.) (2008) *The Didactics of Audiovisual Translation*. Ámsterdam & Filadelfia: John Benjamins.
- DOLLERUP, Cay & Anne LODDEGAARD (eds.) (1992) *Teaching Translation and Interpreting*. Ámsterdam & Filadelfia: John Benjamins.
- DOLLERUP, Cay & Anne LINDEGAARD (eds.) (1994) *Teaching Translation and Interpreting* 2. Ámsterdam & Filadelfia: John Benjamins.
- DOLLERUP, Cay & Vibeke APPEL (eds.) (1996) *Teaching Translation and Interpreting* 3. Ámsterdam & Filadelfia: John Benjamins.
- DURIEUX, Christine. (1988) *Fondement didactique de la traduction technique*. París: Didier Erudition.
- EMT EXPERT GROUP. (2009) "Competences for Professional Translators, Experts in Multilingual and Multimedia Communication." Versión electrónica: <http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key_documents/emt_competences_translators_en.pdf>
- GALÁN-MAÑAS, Anabel. (2009) *La enseñanza de la traducción en la modalidad semipresencial*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Tesis doctoral inédita.
- GALÁN-MAÑAS, Anabel & Amparo HURTADO ALBIR. (2010) "Blended learning in translator training." *The Interpreter and Translator Trainer* 4:2, pp. 197-231.
- GALÁN-MAÑAS, Anabel & Amparo HURTADO ALBIR. (2015) "Competence assessment procedures in translator training." *The Interpreter and Translator Trainer* 9:1, pp. 63-82.
- GAMERO, Silvia. (2005) *Traducción alemán-español. Aprendizaje activo de destrezas*. Barcelona: Universitat Jaume I, Serie Aprender a Traducir 2.
- GARCÍA IZQUIERDO, Isabel & Joan Verdegel (eds.) (1998) *Los estudios de traducción: un reto didáctico*. Castellón: Universitat Jaume I.
- GILE, Daniel. (1995/2009) *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Ámsterdam & Filadelfia: John Benjamins.
- GONZÁLEZ DAVIES, María (coord.) (2003) *Secuencias. Tareas para el aprendizaje interactivo de la traducción especializada*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- GONZÁLEZ DAVIES, María. (2004) *Multiple Voices in the Translation Classroom*. Ámsterdam & Filadelfia: John Benjamins.
- GONZÁLEZ DAVIES, María & Vanessa ENRÍQUEZ RAIDO (eds.) (2016) *The Interpreter and Translator Trainer* 10:1. Número especial *Situated Learning in Translator and Interpreter Training*.

- GOUADEC, Daniel. (2003) "Position paper: Notes on translator training." En: Pym, Anthony; Carmina Fallada; José Ramón Biau & Jill Orenstein (eds.) 2003. *Innovation and E-learning in Translator Training*. Tarragona: Universitat Rovira Virgili, pp. 11-19.
- HERVEY, Sándor & Ian HIGGINS. (1992) *Thinking Translation. A Course in Translation Method French to English*. Londres: Routledge.
- HOLMES, James. (1988) "The Name and Nature of Translation Studies." En: Holmes, James 1988. *Translated! Papers in Literary Translation and Translation Studies*. Amsterdam: Rodopi, pp. 66-80.
- HUBSCHER-DAVIDSON, Séverine. (2008) "A Reflection on Action Research Processes in Translator Training." *The Interpreter and Translator Trainer* 2:1, pp. 75-92.
- HUERTAS BARROS, Elsa & Juliet VINE (eds.) (2018) *The Interpreter and Translator Trainer* 12:1. Número especial *New Perspectives in Assessment in Translator Training*.
- HUNG, Eva (ed.) (2002) *Teaching Translation and Interpreting 4. Building Bridges*. Amsterdam & Filadelfia: John Benjamins.
- HURTADO ALBIR, Amparo (1983) "Apprendre à traduire." *Reflét* 7, pp. 32- 37.
- HURTADO ALBIR, Amparo (1984) "La formation des traducteurs." *Reflét* 8, pp. 32- 37.
- HURTADO ALBIR, Amparo (1992) "Didactique de la traduction des textes spécialisés." En *Actes de la 3ème Journée ERLA-GLAT. Lexique spécialisé et didactique des langues*. Brest: UBO-ENST, pp. 9-21.
- HURTADO ALBIR, Amparo (ed.) (1996a) *La enseñanza de la traducción*. Castellón: Universitat Jaume I.
- HURTADO ALBIR, Amparo. (1996b) "La enseñanza de la traducción directa 'general'." Objetivos de aprendizaje y metodología." En: Hurtado Albir, Amparo (ed.) 1996. *La enseñanza de la traducción*. Castellón: Universitat Jaume I, pp. 31-56.
- HURTADO ALBIR, Amparo (dir.) (1999) *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Madrid: Edelsa.
- HURTADO ALBIR, Amparo. (2007) "Competence-based Curriculum Design for Training Translators." *The Interpreter and Translator Trainer* 1:2, pp. 163-195.
- HURTADO ALBIR, Amparo. (2008) "Compétence en traduction et formation par compétences." *TTR (Traduction, Terminologie, Rédaction). La formation du traducteur: pédagogie, docimologie, technologies* 21:1, pp. 17-64.
- HURTADO ALBIR, Amparo. (2015a) *Aprender a traducir del francés al español. Competencias y tareas para la iniciación a la traducción*. Castellón: Universitat Jaume I, Serie Aprender a Traducir 6.
- HURTADO ALBIR, Amparo. (2015b) *Aprender a traducir del francés al español. Competencias y tareas para la iniciación a la traducción. Guía didáctica*. Castellón: Universitat Jaume I, Serie Aprender a Traducir 6.

- HURTADO ALBIR, Amparo. (2015c) "The Acquisition of Translation Competence. Competences, Tasks, and Assessment in Translator Training." *Meta* 60:2, pp. 256-280.
- HURTADO ALBIR, Amparo (ed.) (2017) *Researching Translation Competence by PACTE Group*. Ámsterdam & Filadelfia: John Benjamins.
- HURTADO ALBIR, Amparo. (2018) "Training." En: Gambier, Yves & Lieven D'hulst (eds.) 2018. *History of Translation Knowledge: Sources, Concepts, Effects*. Ámsterdam & Filadelfia: John Benjamins, pp. 415-427.
- HURTADO ALBIR, Amparo & Christian OLALLA-SOLER. (2016) "Procedures for Assessing the Acquisition of Cultural Competence in Translator Training." *The Interpreter and Translator Trainer* 10:3, pp. 318-342.
- JIMÉNEZ, Amparo. (2012) *Primeros pasos hacia la interpretación*. Castellón: Universitat Jaume I, Serie Aprender a traducir 4.
- KEARNS, John. (2006a) "New Vistas in Translator and Interpreter Training." Número especial *Translation Ireland* 17:1.
- KEARNS, John. (2006b) *Curriculum Renewal in Translator Training*. Dublín: Dublin City University. Tesis doctoral inédita.
- KELLY, Dorothy. (2005) *A Handbook for Translator Trainers*. Manchester: St Jerome.
- KELLY, Dorothy & Catherine WAY. (2007) "Editorial: On the Launch of ITT." *The Interpreter and Translator Trainer* 1:1, pp. 1-13.
- KELLY, Dorothy & Anne MARTIN (2009) "Training and education." En: Baker, Mona & Gabriela Saldanha (eds.) 2011. *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*, Londres: Routledge. 2.^a ed., pp. 294-300.
- KELLY, Dorothy; Marie-Louise NOBS; Dolores SÁNCHEZ & Catherine WAY. (2006) "Reflections on Directionality in Translator Training." *Forum* 4:1, pp. 57-81.
- KENNY, Mary Ann. (2008) "Discussion, Cooperation, Collaboration." *The Interpreter and Translator Trainer* 2:2, pp. 139-164.
- KIRALY, Donald. (1995) *Pathways to Translation. Pedagogy and Process*. Kent, Ohio: Kent State University Press.
- KIRALY, Donald. (2000) *A Social Constructivist Approach to Translator Education*. Manchester: St Jerome.
- KIRALY, Donald. (2005) "Project-Based Learning: A Case for Situated Translation." *Meta* 50:4, pp. 1098-1111.
- KIRALY, Donald. (2012) "Growing a Project-Based Translation Pedagogy: A Fractal Perspective." *Meta* 57:1, pp. 82-95.
- KIRALY, Donald (ed.) (2015) *Towards Authentic Experiential Learning in Translator Education*. Maguncia: Mainz University Press.
- KIRALY, Donald; Silvia HANSEN-SCHIRRA & Karin MAKSYMSKI (eds.) (2013) *New Prospects and Perspectives for Educating Language Mediators*. Tubinga: Gunter Narr.

- KOUSTAS, Jane (dir.) (1992) *La pédagogie de la traduction: questions actuelles*. TTR 5:1.
- KRAWUTSCHKE, Peter W. (1989) *Translator and Interpreter Training and Foreign Language Pedagogy*. Ámsterdam & Filadelfia: John Benjamins.
- KUSSMAUL, Paul. (1995) *Training the Translator*. Ámsterdam & Filadelfia: John Benjamins.
- LAROSE, Robert (ed.) (1988) *L'enseignement de la traduction au Canada*. Meta 33:2.
- LARSON, Mildred L. (1984) *Meaning-Based Translation: A Guide to Cross-language Equivalence*, Maryland: University Press of America, Inc.
- LEGOUX, Marie-Noëlle & Egan VALENTINE. (1989) *Stylistique différentielle anglais-français*. Montreal: Sodilis.
- LEWIN, Kurt. (1946) "Action Research and Minority Problems." En: Lewin, Gertrud Weiss. (ed.) 1946. *Resolving Social Conflicts*, pp. 34-46. Nueva York: Harper & Row.
- LI, Defeng. (2012) *Curriculum Design, Needs Assessment and Translation Pedagogy, with Special Referente to Translation Training in Hong Kong*. Pekín: Foreign Language Teaching and Research Press.
- LI, Defeng. (2013) "Teaching Business Translation. A Task-Based Approach." *The Interpreter and Translator Trainer* 7:1, pp. 1-26.
- LI, Defeng; Chunling ZHANG & Yuanjian HE. (2015) "Project-Based Learning in Teaching Translation: Students' Perceptions." *The Interpreter and Translator Trainer* 9:1, pp. 1-19.
- MALBLANC, Alfred. (1944) *Pour une Stylistique compare du français et de l'allemand*. París: Didier (2ª ed. 1963).
- MARCO BORILLO, Josep. (2002a) "Teaching Drama Translation." *Perspectives. Studies in Translatology* 10:1, pp. 55-68.
- MARCO BORILLO, Josep. (2002b) "Los ejercicios de elección múltiple en la formación de traductores literarios." *Discursos. Estudos de tradução* 2, pp. 65-82.
- MARCO BORILLO, Josep. (2004) "¿Tareas o proyectos? ¿Senderos que se bifurcan en el desarrollo de la competencia traductora?" *Trans. Revista de traductología* 8, pp. 75-88.
- MARCO BORILLO, Josep (2016) "On the Margins of the Profession: the Work Placement as a Site for the Literary Translator Trainee's Legitimate Peripheral Participation." *The Interpreter and Translator Trainer* 10:1, pp. 29-43.
- MARTÍNEZ, Nicole. (2001) *Évaluation et didactique de la traduction: le cas de la traduction dans la langue étrangère*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Tesis doctoral inédita.
- MASSEY, Gary; Peter JUD & Maureen EHRENSBERGER-DOW. (2015) "Building Competence and Bridges: The Potential of Action Research in Translator Education." En: Pietrzak, Paulina & Mikolaj Deckert (eds.) 2015. *Constructing Translation Competence*. Fráncfort del Meno: Peter Lang, pp. 27-48.

- MONTALT, Vicent. (2005) *Manual de traducció científic-tècnica*. Vic: Eumo.
- MONTALT, Vicent & Maria GONZÁLEZ-DAVIES. (2006) *Medical Translation Step by Step*. Londres: Routledge.
- MONZÓ NEBOT, Esther. (2008) "Corpus-Based Activities in Legal Translator Training." *The Interpreter and Translator Trainer* 2:2, pp. 221-252.
- NAVARRO, Fernando. (2013) *Metodologías en la enseñanza de la traducción literaria*. Granada: Editorial Comares.
- NEWMARK, Peter. (1988) *A Textbook of Translation*. Londres: Prentice Hall.
- ORLANDO, Marc. (2011) "Evaluation of Translations in the Training of Professional Translators." *The Interpreter and Translator Trainer* 5:2, pp. 293-308.
- PACTE. (2003) "Building a Translation Competence Model." En: Alves, Fabio (ed.) 2003. *Triangulating Translation*, pp. 43-66. Ámsterdam & Filadelfia: John Benjamins.
- PACTE. (2014) "First Results of PACTE Group's Experimental Research on Translation Competence Acquisition: The Acquisition of Declarative Knowledge of Translation." *MonTI*. Número especial 1, pp. 85-115.
- PACTE. (2015) "Results of PACTE's Experimental Research on the Acquisition of Translation Competence: The Acquisition of Declarative and Procedural Knowledge in Translation." *Translation Spaces* 4:1, pp. 29-35.
- PACTE. (2018) "Competence Levels in Translation: Working Towards a European Framework." *The Interpreter and Translator Trainer* 12: 2, pp. 111-131.
- PACTE. (en prensa) "Establecimiento de niveles de competencias en traducción. Primeros resultados del proyecto NACT." *Onomazein* 43.
- PAVANI, Stefano. (2016) *La evaluación sumativa en la didáctica de la traducción. Un estudio empírico en la enseñanza de la traducción español-italiano*. Barcelona y Bolonia: Universitat Autònoma de Barcelona & Università di Bologna. Tesis doctoral inédita.
- PINTO, María; DORA SALES. (2008) "Towards User-Centred Information Literacy Instruction in Translation." *The Interpreter and Translator Trainer* 2:1, pp. 47-74.
- PIOTROWSKA, Maria. (2013) "Action Research in Translation Studies SelfReflection in Translation Research Training." *Między Oryginałem a Przekładem* 19:20, pp. 153-167.
- PYM, Anthony (2002) "Translation Studies as Social Problem-Solving." Preimpresión versión 2.1. Documento basado en un intercambio en el congreso *Traducción en el siglo XXI: Tendencias y perspectivas*. Salónica, Grecia, 27-29 de septiembre de 2002. <www.fut.es/~apym/on-line/thessaloniki.pdf>
- ROBINSON, Douglas. (1997) *Becoming a Translator*. Londres & Nueva York: Routledge.

- RODRÍGUEZ-INÉS, Patricia. (2008) *La utilización de corpus electrónicos en la didáctica de la traducción*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Tesis doctoral inédita.
- RODRÍGUEZ-INÉS, Patricia. (2010) "Electronic Corpora and other Information and Communication Technology Tools." *The Interpreter and Translator Trainer* 4:2, pp. 251-282.
- ROISS, Silvia. (2008) *Desarrollo de la competencia traductora. Teoría y práctica del aprendizaje constructivo*. Granada: Comares.
- SCAVÉE, Pierre & Pietro INTRAVALA. (1979) *Traité de stylistique comparée du français et de l'italien*. París: Didier.
- SCHÄFFNER, Christina & Beverly ADAB (eds.) (2000) *Developing Translation Competence*. Ámsterdam & Filadelfia: John Benjamins.
- SELESKOVITCH, Danica & Marianne LEDERER. (1984) "Chapitre II: L'enseignement de l'interprétation." En : Seleskovitch, Danica & Marianne Lederer 1984. *Interpréter pour traduire*. París: Didier Érudition, pp. 163-241.
- SELESKOVITCH, Danica & Marianne LEDERER. (1989) *Pédagogie raisonnée de l'interprétation*. París: Didier Érudition.
- TATILON, Claude. (1986) *Traduire. Pour une pédagogie de la traduction*. Toronto: GREF.
- TENNENT, Martha (ed.) (2005) *Training for the New Millennium*. Ámsterdam & Filadelfia: John Benjamins.
- VARELA SALINAS, María José (ed.) (2006) *La evaluación en los estudios de traducción e interpretación*. Sevilla: Bienza.
- VÁZQUEZ AYORA, Gerardo. (1977) *Introducción a la Traductología*. Washington: Georgetown University Press.
- VENUTI, Lawrence (ed.) (2016) *Teaching translation*. Londres: Routledge.
- VIENNE, Jean. (1994) "Towards a Pedagogy of Translation in Dituition." *Perspectives* 2:1, pp. 51-59.
- VINAY, Jean-Paul & Jean-Louis DARBELNET. (1958) *Stylistique comparée du français et de l'anglais. Méthode de traduction*. París: Didier.
- WAY, Catherine. (2008) "Systematic Assessment of Translator Competence: In Search of Achilles' Heel." En: Kearns, John (ed.) 2008. *Translator and Interpreter Training*. Londres: Continuum, pp. 88-103.
- WILSS, Wolfram. (1976) "Perspectives and Limitations of a Didactic Framework for the Teaching of Translation." En: Brislin, Richard W. (ed.) 1976. *Translation: Applications and Research*. Nueva York: Gardner, pp. 117-137.
- WILSS, Wolfram. (1977) "Curricular planning." *Meta* 22:2, pp. 17-124.
- WILSS, Wolfram; Gisela THOME (eds.) (1984) *Die Theorie des Übersetzens und ihr Aufschlusswert für die Übersetzungs- und Dolmetschdidaktik*. Tübinga: Narr.
- YAN, Jackie; Jun PAN & Honghua WANG. (2015) "Studies on Translator and Interpreter Training." *The Interpreter and Translator Trainer* 9:3, pp. 263-286.

YÁÑIZ, Concepción & Lourdes VILLARDÓN. (2006) *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*. Bilbao: Universidad de Deusto.

BIONOTA / BIONOTE

AMPARO HURTADO ALBIR es doctora en Traductología por la ESIT de la Université Paris III, traductora del francés al español y Catedrática de Traducción e Interpretación en la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Ha sido profesora de traducción francés-español y de Traductología en la ESIT, la Universitat Jaume I (UJI) y la UAB. Es la investigadora principal del grupo PACTE, que, desde 1997, lleva a cabo una investigación experimental sobre la adquisición de la competencia traductora en traducción escrita. Autora de más de 100 publicaciones sobre teoría de la traducción, didáctica de la traducción y competencia traductora. Entre ellas, cabe destacar: *La notion de fidélité en traduction* (1990); *Enseñar a traducir* (1999); *Traducción y Traductología* (2001; 2017, 9ª ed.); *Aprender a traducir del francés al español. Competencias y tareas para la iniciación a la traducción* (2015); *Researching Translation Competence by PACTE Group* (ed., 2017). Dirige la serie *Aprender a traducir*.

Holder of a PhD in translation studies from the ESIT of the Université Paris III, AMPARO HURTADO ALBIR is a French-to-Spanish translator and professor of translation at the Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). She has lectured in French-Spanish translation and translation studies at the ESIT, Universitat Jaume I (UJI) and the UAB. She is the principal investigator in PACTE, a group that has been conducting experimental research on translation competence acquisition in written translation since 1997. She is the author of over a hundred publications on translation theory, the didactics of translation and translation competence, notably including *La notion de fidélité en traduction* (1990); *Enseñar a traducir* (1999); *Traducción y Traductología* (2001; 2017, 9th ed.); *Aprender a traducir del francés al español. Competencias y tareas para la iniciación a la traducción* (2015); and *Researching Translation Competence by PACTE Group* (ed., 2017). She is also director of the *Aprender a traducir* series.