

ANÁLISIS Y EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES EN EDUCACIÓN SUPERIOR: EL CASO DE LA TRANSCREACIÓN

Irene Rivera-Trigueros*, Juncal Gutiérrez-Artacho y María-Dolores Olvera-Lobo

Universidad de Granada

**irenerivera@ugr.es*

Resumen

La irrupción constante de nuevos perfiles profesionales supone que los contenidos curriculares impartidos en las instituciones de Educación Superior se adapten a sus demandas. Resulta fundamental diseñar actividades formativas que fomenten las competencias transversales necesarias para el desempeño profesional. El objetivo de este trabajo es analizar una experiencia piloto cuyo hilo conductor es la realización de un taller teórico-práctico sobre transcreación, diseñado para fomentar las competencias transversales y de analizar las expectativas y percepciones del estudiantado del Grado de Traducción e Interpretación en relación con la formación en transcreación.

Palabras clave: competencia, creatividad, Educación Superior, traducción

ANALYSIS AND EVALUATION OF GENERIC COMPETENCES IN HIGHER EDUCATION: THE CASE OF TRANSCREATION

Abstract

Professional profiles are constantly emerging, which means that Higher Education institutions should adapt their course contents to their demands. It is essential to design training activities focused on fostering the generic competences required for the professional performance. The aim of this work is to analyse a pilot experience based on a theoretical-practical workshop about transcreation, with the aim of fostering generic competences and analyse undergraduate Translation and Interpreting students' expectations and thoughts regarding transcreation training.

Keywords: competence, creativity, Higher Education, Translation

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, los egresados del Grado de Traducción e Interpretación se enfrentan a un mercado en cambio constante, impulsado por el desarrollo de nuevas herramientas y tecnologías, así como por la globalización. Durante los últimos años, el sector profesional de la traducción ha sido testigo de la emergencia de nuevas tendencias que han dado origen a nuevos perfiles profesionales. Este es el caso de la transcreación, que consiste en la reinterpretación intra o interlingüística de un texto con el objetivo de adaptarlo al público meta (Gaballo, 2012). De hecho, como indican Morón y Calvo (2018), la norma ISO 17100 reconoce la transcreación como un valor añadido en la industria de servicios lingüísticos (Aenor, 2016). Así, esta tendencia ha adquirido una identidad propia que la distingue de otros servicios lingüísticos como la traducción en sí misma o la localización.

La transcreación tiene su origen en el ámbito del marketing y la publicidad, puesto que surge de la necesidad de adaptar campañas o acciones de marketing a otros mercados, consiguiendo generar el mismo efecto o emoción en todos ellos sin perder la intención creativa de la campaña original (Pedersen, 2014). Los procesos transcreadores implican que tanto las palabras como el significado de los textos originales puedan ser totalmente modificados. Dada su naturaleza, estos procesos exigen el desarrollo no solo de competencias lingüísticas sino también de competencias relativas a la redacción de textos publicitarios—como la creatividad— y sensibilidad cultural (Benetello, 2018).

Ante esta situación, las instituciones de Educación Superior no pueden permanecer ajenas y deben adaptar sus enseñanzas y contenidos a las demandas de los nuevos perfiles profesionales, cumpliendo así con la Declaración de Bolonia que recoge entre sus objetivos el fomento de la empleabilidad del estudiantado. De esta manera, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha renovado el foco de los planes de estudios, tradicionalmente centrados en contenidos, otorgando así un gran protagonismo a la adquisición de competencias como resultados de aprendizaje (Fernández-March, 2010)

En este sentido, resulta imprescindible fomentar las competencias —tanto específicas como genéricas, también llamadas transversales— asociadas con estos nuevos perfiles, así como desarrollar metodologías que acerquen al estudiantado a las dinámicas reales del ámbito profesional. En el caso de la transcreación, como proceso derivado de la traducción, las competencias específicas se encuentran en el Libro

Blanco del Título de Grado en Traducción e Interpretación (ANECA, 2004) e incluyen, entre otras, el dominio de lenguas y culturas extranjeras y de la lengua propia; el manejo de herramientas informáticas; el dominio de técnicas de traducción asistida/localización; la capacidad de trabajar en equipo y de diseñar y gestionar proyectos. En contraposición, las competencias genéricas a menudo quedan relegadas a un papel secundario en los actuales planes de estudio (Olvera-Lobo, Robinson & Gutiérrez-Artacho, 2018). Las competencias genéricas son aquellas vinculadas a la figura profesional en forma de objetivos de producción o de formación (Pavié, 2011). Es importante subrayar que estas competencias han de ser transferibles a las diversas ocupaciones profesionales de manera que puedan cumplir las demandas de los nuevos modelos de organización y gestión empresarial, que requieren de una mayor autonomía y responsabilidad en la toma de decisiones. Por tanto, es fundamental que se vean reflejadas entre los objetivos de la Educación Superior y esto, en ocasiones, precisará de acciones formativas específicas (Corominas-Rovira, 2001).

En este sentido, el proyecto Tuning puso de manifiesto la importancia de las competencias genéricas a la hora de preparar al estudiantado para sus futuras funciones profesionales. El proyecto se propuso determinar puntos de referencia para las competencias genéricas y específicas de cada disciplina (Gozález & Wagenaar, 2006). De este modo, algunas de las competencias genéricas son la creatividad, el trabajo en equipo, la toma de decisiones y el pensamiento de las TIC, entre otras. Dadas las características de la transcreación, anteriormente mencionadas, la adquisición de todas estas competencias resulta fundamental para su correcto desempeño. De manera más específica, la transcreación requiere principalmente de una gran capacidad creativa. La creatividad es una gran ventaja competitiva a la hora de acceder al mercado laboral, por lo que su incorporación y estímulo en el aula universitaria resulta muy necesaria de cara a favorecer el éxito profesional de los egresados (Rojo & Meseguer, 2015). Además, el fomentar la creatividad lleva a aparejado el desarrollo de otras competencias como el liderazgo y la habilidad para el aprendizaje y, en el ámbito de la traducción, mejora las habilidades relacionadas con la fluidez, adecuación, flexibilidad y originalidad (Rodríguez & Vieira, 2009; Rojo & Meseguer, 2015). Sin duda, el desarrollo de las competencias genéricas requiere de metodologías que se alejen del sistema educativo tradicional, entre las que se encuentran el aprendizaje colaborativo o basado en proyectos (Cano-García, 2008). De este modo, el alumnado colabora en la creación de un producto final, fomentando así la adquisición de competencias genéricas como el

pensamiento crítico, la resolución de problemas complejos, la creatividad y la comunicación (Hansen-Schirra, Hofmann, & Nitzke, 2017; Kiraly, 2012).

En el caso de la traducción, varios autores han propuesto metodologías didácticas en las que se combinan el aprendizaje colaborativo y basado en proyectos. Autores como Risku (2016) o Moghaddas & Khoshsaligheh (2019) constataron que estas metodologías no solo servían para la adquisición de conocimientos, sino que se fomentaron otras competencias transversales como el pensamiento crítico y el trabajo en equipo. En el ámbito nacional también se han implementado metodologías basadas en la colaboración y cooperación entre estudiantes con el objetivo de fomentar las competencias genéricas. Muñoz-Miquel (2015) desarrolló un proyecto de innovación en el aula de traducción especializada cuyo objetivo fue lograr la colaboración entre estudiantes y expertos. Por su parte, el grupo Aula.Int de la Universidad de Granada ha consolidado el Modelo Profesional para la Didáctica de la Traducción (MPDT), que pretende, a través del trabajo en equipo, acercar al alumnado a un entorno de trabajo real (Gutiérrez-Artacho, Olvera-Lobo & Rivera-Trigueros, 2019; Olvera-Lobo et al., 2007; Robinson, Olvera-Lobo & Gutiérrez-Artacho, 2016). Más concretamente, con un enfoque centrado en la transcreación, se han desarrollado propuestas didácticas basadas en proyectos colaborativos para acercar la transcreación al alumnado de Traducción e Interpretación (Morón & Calvo, 2018; Díaz-Millón, Rivera-Trigueros & Gutiérrez-Artacho, 2019).

No obstante, a pesar de que los diseños por competencias cobran cada vez más protagonismo, todavía hay una carencia a la hora de evaluar la adquisición de estas competencias (Cano-García, 2008). De este modo, a la hora de llevar a cabo la evaluación, habrá que tener en cuenta que no se trata de valorar el conocimiento adquirido, sino las competencias desarrolladas por el estudiantado (Fernández-March, 2010). La evaluación de competencias permite utilizar un amplio rango de instrumentos y recursos como *checklists*, escalas –en formato tipo Likert–, rúbricas, diarios o registros anecdóticos u observacionales, entre otros, tanto por parte del profesorado como por parte del estudiantado (Cano-García, 2008; Fernández Berrocal & Extremera Pacheco, 2004). También se ha propuesto la evaluación a través de tareas complejas o situaciones-problema, puesto que saber gestionar problemas complejos es un fiel reflejo de la competencia. Así, habrá que diseñar actividades lo más semejantes posible al ejercicio real de la profesión, con un nivel adecuado de complejidad y en situaciones

cercanas a las condiciones del contexto de trabajo y que serán evaluadas tanto en su proceso como en el producto final (Cano-García, 2008; Fernández-March, 2010).

El objetivo de este trabajo es analizar una experiencia piloto cuyo hilo conductor es la realización de un taller teórico-práctico sobre transcreación. Esta experiencia se llevó a cabo en el aula de Traducción e Interpretación con el fin de fomentar competencias transversales –en especial la creatividad, pero también otras como la toma de decisiones– así como competencias específicas tales como el trabajo en equipo.

2. MÉTODO

2.1 Descripción de la propuesta de intervención y participantes

Para la realización de este estudio se llevó a cabo un taller teórico-práctico dirigido a estudiantes del cuarto semestre del curso 2018-2019 del Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada, cuyo objetivo era que el alumnado tuviera una primera toma de contacto con la transcreación. Este taller, centrado en fomentar la creatividad, la toma de decisiones y el trabajo en equipo, consistió en una breve explicación teórica sobre la transcreación y, posteriormente, el estudiantado, organizado en sus grupos habituales de trabajo, recibió diferentes encargos para adaptar un sitio web corporativo en los que debían diseñar y aplicar estrategias transcreadoras. Esta intervención se realizó en 2 sesiones lectivas y tuvo una duración total de 4 horas. 26 estudiantes, de edades comprendidas entre los 19 y 22 años, que cursaban la asignatura Traducción B-A Frances participaron voluntariamente en el estudio. 16 de las participantes eran mujeres, 9 participantes eran hombres y un participante prefirió no revelar este dato. El estudiantado también proporcionó su última calificación en la asignatura: 1 tenía la calificación «suspense»; 9 la calificación «aprobado»; 12 la calificación «notable»; 1 la calificación «sobresaliente» y 3 participantes prefirieron no proporcionar esta información. Debido a la organización del currículo, para la mayoría del alumnado esta asignatura es su primer contacto con la traducción.

La transcreación es un proceso cada vez más habitual en el ámbito empresarial, por tanto, se escogió el sitio web de una pyme francesa –Institut des Biotechnologies Jacques Boy–. Este sitio web, originalmente en francés, incluye numerosos referentes culturales –colores de diseño, eslóganes, entre otros–, por lo que resultaba idóneo para la realización de la actividad. El estudiantado realizó tareas específicas de transcreación en el contexto de un encargo simulado. No obstante, dado que el alumnado no estaba

familiarizado con la transcreación, el encargo se dividió en actividades concretas en las que debían aplicar conocimientos y habilidades específicos. Por ejemplo, en una de las actividades se les planteaba cómo traducirían o transcrearían el eslogan 100% INDÉPENDANT ET FRANÇAIS [100% Independiente y francés] si tuvieran que adaptarlo al público español.

2.2. Instrumentos de análisis

Esta investigación se ha llevado a cabo empleando una metodología de investigación mixta. Por un lado, se realizó un pre y post-test con un cuestionario con preguntas tipo Likert que ha sido analizado estadísticamente. Posteriormente, se realizó un cuestionario con preguntas abiertas que fueron codificadas siguiendo un enfoque cualitativo.

El cuestionario empleado para el análisis pre y post-test fue *The Creativity Styles Questionnaire*, diseñado y probado para valorar empíricamente las actividades que una persona realiza para desarrollar la creatividad (Kumar & Holman, 1997) y que se compone originalmente de 72 ítems. No obstante, sus autores determinaron que algunos de sus ítems no eran lo suficientemente significativos como para poder discriminar entre los diferentes grupos –alta y baja creatividad–, por lo que estos ítems fueron excluidos del cuestionario empleado en esta investigación. De este modo, el cuestionario utilizado quedó conformado por 28 ítems que se dividían en 7 subsecciones, siguiendo la distribución indicada por Kumar & Homan (1997): medida global de la creatividad; creencias en procesos inconscientes; uso de técnicas; uso de otras personas; orientación hacia el producto final; control medioambiental y uso de los sentidos. Este cuestionario se realizó dos veces, antes (pre-test) y después (post-test) de del taller teórico-práctico.

Una vez obtenidos los resultados del cuestionario pre y post-test se calculó la normalidad de los datos con la prueba Shapiro-Wilk. Los resultados indican que no existe una distribución normal, por lo que el análisis requiere de pruebas no paramétricas. En este caso, se ha utilizado como contraste de hipótesis la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon. Todos los análisis estadísticos se realizaron con el *software* SPSS (v. 22).

En cuanto al cuestionario de preguntas abiertas, antes de la realización del taller teórico práctico, se determinaron cuáles eran los conocimientos previos sobre transcreación del alumnado participante –se les preguntó si conocían la transcreación y,

en caso afirmativo, se les pidió que la definieran-. Esta misma pregunta se volvió a realizar una vez concluido el taller teórico práctico. Además, el cuestionario abierto incluyó las siguientes preguntas, que fueron codificadas y analizadas con el *software* NVivo 12: 1. ¿Cree que la transcreación debería incluirse en los estudios de Grado? Sí/No. Justifique su respuesta; 2. ¿Cree que en a lo largo de sus estudios de Grado recibirá formación en transcreación? Sí/No. Justifique su respuesta; 3. ¿Cuáles cree que son las competencias necesarias para llevar a cabo la transcreación?; 4. ¿Considera que la transcreación podría ser una posible salida laboral?; 5. ¿Qué aspectos considera que serían importantes tratar en la formación sobre transcreación?

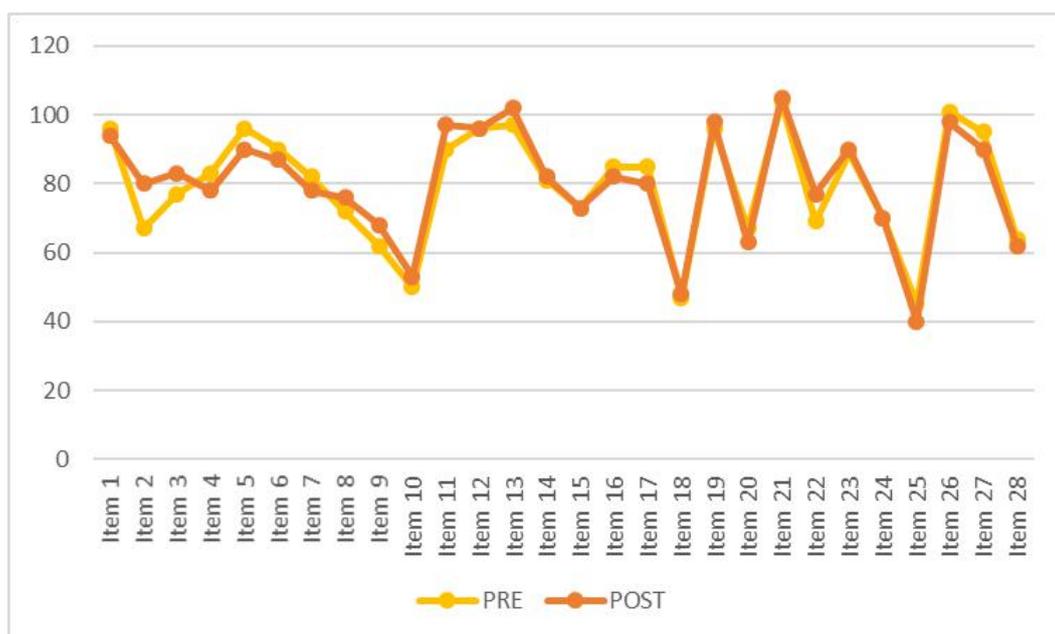
3. RESULTADOS

3.2. Análisis del cuestionario sobre creatividad

En primer lugar, en la Figura 1 se puede observar la evolución de las puntuaciones medias obtenidas tras la realización del pre-test y el post-test. Como se puede observar los resultados siguen una tendencia similar tanto en la toma pre-test como en la toma post-test, aunque se aprecian visibles incrementos en la puntuación en el post-test en los ítems 2, 3, 8, 9, 10, 11, 13 y 22.

Figura 1.

Evolución de las puntuaciones medias pre-test y post-test



No obstante, tras la realización de la prueba de rangos de Wilcoxon, los estadísticos de contraste indican que no hay diferencias significativas entre el pre-test y el post-test ($p > 0,05$) salvo en la sección *medida global de la creatividad*, conformada por los ítems 1 y 2 del cuestionario ($p = 0,019$). Así, en lo que se refiere a la *medida global de la creatividad* sí que se pueden apreciar diferencias estadísticamente significativas entre los resultados del pre-test y el post-test y se rechaza la hipótesis nula para la *sección medida global de la creatividad* y, por tanto, se puede concluir que el taller teórico-práctico ha sido efectivo a la hora de fomentar este aspecto. Por otra parte, cabe mencionar que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($p > 0,05$) al comparar los resultados del pre-test y post-test en función de las variables género y calificación.

3.3. Análisis del cuestionario de preguntas abiertas

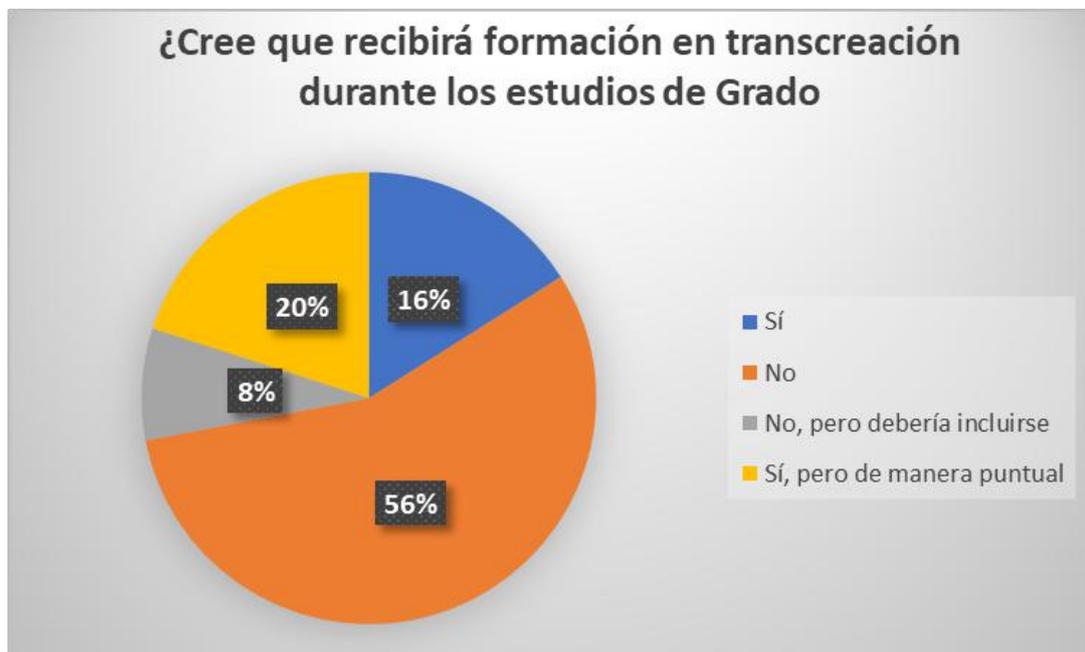
En cuanto a los conocimientos previos de transcreación, solo un o una estudiante—prefiere no revelar el sexo—manifestó saber qué era la transcreación antes de haber realizado el taller teórico-práctico. No obstante, la definición que propone «Creo que es la traducción aplicada dentro del ámbito del marketing y la publicidad» (Estudiante 8), aunque tiene cierta relación con el origen de la transcreación, no se ajusta a la realidad. Por tanto, todo el alumnado partía de cero en cuanto a conocimientos previos sobre transcreación. Tras la realización del taller, el 92,9% afirmó saber qué era la transcreación y proporcionaron definiciones certeras tales como «es la adaptación de una imagen, página web, eslogan o similar de una cultura a otra, con el fin de hacerlo más atractivo y natural para la cultura meta» (Estudiante 12). Además, el mismo porcentaje de estudiantes manifiestan que la transcreación debería incluirse en los estudios de Grado y alegan razones como «es un campo más de la traducción, útil de conocer, y hay un conjunto muy grande de asignaturas de relleno en el grado que no tienen que ver con la traducción.» (Estudiante 1) o «indispensable para un traductor con diploma universitario, dado que en el mundo laboral trabajará a menudo de esta manera» (Estudiante 19).

Sin embargo, ante la posibilidad de recibir formación sobre transcreación en el grado, en la Figura 2 se puede observar que el 64% de los y las participantes piensan que no recibirán formación en transcreación frente a un 36% que piensa que sí recibirán formación, aunque muchos de ellos creen que será de manera puntual o complementaria

a otras asignaturas. El alumnado piensa que no recibirán formación en transcreación porque «es algo muy nuevo y creo que ahora mismo no se incluirá en los estudios» (Estudiante 14) o porque «no creo que el grado fomente la creatividad del alumno» (Estudiante 10). En cambio, otros participantes como Estudiante 26 manifiestan «yo creo que sí, básicamente porque la traducción no se encarga única y exclusivamente de traducción documentos, sino que también se encarga de, como hemos visto en clase, de la traducción de páginas web y otro tipo de encargos mucho más dinámicos, por lo que es una tarea fundamental a realizar y mejorar.»

Figura 2.

Posibilidad (%) de recibir formación en transcreación durante los estudios de Grado



En cuanto a las competencias necesarias (Figura 3) la mayoría del alumnado considera que la creatividad (15 referencias) y los conocimientos sobre el idioma y la cultura meta (10 referencias) son fundamentales para poder llevar a cabo la transcreación. Además, también se mencionan que son necesarios conocimientos de marketing (3 referencias) y dominio de nuevas tecnologías (2 referencias), entre otras.

Figura 3.

Distribución jerárquica de las referencias codificadas en el nodo «Competencias necesarias para la transcreación»



Una gran mayoría de estudiantes (84%) considera que la transcreación podría ser una futura salida laboral tanto en sí misma como complementaria a otras actividades, tal y como indican Estudiante 25: «totalmente, y más ahora con la importancia que tiene Internet en el momento de apertura de las empresas» o Estudiante 7: «En sí sola a lo mejor no, pero puede tener bastante importancia en los temas de traducción de páginas webs o recursos digitales». Por otra parte, un 13% de estudiantes consideran que la transcreación no podría ser una salida laboral por razones como «(...) creo que la gente que ha estudiado Marketing domina este campo laboral.» (Estudiante 11).

Figura 4.

Posibilidad (%) de considerar la transcreación como una futura salida laboral



Finalmente, en cuanto a los aspectos que deberían ser importantes a la hora de formar futuros transcreadores, de nuevo (Figura 4), el alumnado considera que el fomento de la creatividad es un aspecto clave (12 referencias) junto con conocimientos sobre la cultura meta (7 referencias) y marketing (6 referencias) así como la enseñanza de métodos y el desarrollo de estrategias de transcreación (6 referencias). El estudiantado también remarca que consideran necesarios los conocimientos sobre fotografía, sitios web y campos afines (4 referencias) y un estudiante hace referencia a la realización de prácticas.

Figura 4.

Distribución jerárquica de las referencias codificadas en el nodo «Aspectos importantes en la formación en transcreación»



4. DISCUSIÓN

Como venimos relatando a lo largo de este trabajo, la transcreación va un paso más allá que la traducción y requiere de unas competencias concretas. Así, el estudiantado señaló que, bajo su punto de vista, para llevar a cabo la transcreación es necesario un amplio conocimiento de la lengua y cultura meta, creatividad, así como conocimientos de marketing, habilidades y competencias que coinciden con las señaladas por Benetello (2018); aunque –en menor medida– también señalan que es necesario saber trabajar en equipo y bajo presión, dominio de las nuevas tecnologías y conocimientos de psicología.

Por otra parte, si nos centramos en la creatividad, Rojo y Meseguer (2015) apuntan que el estudio de la creatividad es complejo, puesto que es difícil de definir y de medir de manera objetiva, por lo que existen pocos instrumentos de medición validados que se puedan aplicar a un área específica de estudio como la traducción. Tras la realización del pre y post test, aunque se aprecian incrementos en las puntuaciones, estos resultados no eran estadísticamente significativos en algunos casos. Por tanto, se hace evidente la necesidad de desarrollar instrumentos de medición adaptados al área de la traducción.

Para finalizar, tras la realización del taller teórico-práctico y el análisis de las respuestas del cuestionario abierto, nuestros resultados van en la línea de los de Morón y Calvo (2018); la integración de competencias transcreadoras en la formación de traductores resulta positiva a la hora de fomentar aspectos como la sensibilidad hacia la cultura meta y la adopción de nuevas estrategias de traducción.

5. CONCLUSIONES

El alumnado participante considera que la transcreación podría ser una posible salida laboral en un futuro, sin embargo, no tiene esperanzas de recibir formación sobre la misma durante sus estudios de grado. De este modo, tras la realización de este estudio se hace visible la necesidad de adaptar los contenidos curriculares a las demandas de los nuevos perfiles profesionales. Una manera de hacer esto es la integración de las competencias transversales que requieren estos perfiles a través de la realización de actividades cuidadosamente diseñadas para fomentarlas. De manera más específica, el alumnado indicó que el fomento de la creatividad –competencia transversal– resulta esencial a la hora de diseñar propuestas didácticas centradas en la transcreación y se señalan otras competencias específicas como el conocimiento sobre la cultura meta, así como otros aspectos como conocimientos de marketing, la enseñanza de métodos y estrategias o conocimiento sobre sitios web y fotografía. En consecuencia, a la hora de diseñar actividades formativas sobre transcreación, los docentes deben tener en cuenta estas demandas por parte del estudiantado. Además, no solo es necesario el diseño de actividades didácticas innovadoras que tengan en cuenta tanto el producto final como su proceso de desarrollo, sino que es necesario implementar modelos e instrumentos de evaluación –alejados de la evaluación tradicional– en los que se consideren, además de los conocimientos adquiridos, las competencias desarrolladas. Así, la realización de esta experiencia piloto centrada en la transcreación servirá como punto de partida para poder

profundizar en el diseño de contenidos que fomenten competencias transversales y de instrumentos de evaluación adaptados a las mismas.

REFERENCIAS

- Aenor. (2016). *UNE EN ISO 17100:2015. Norma para agencias de traducción*. Recuperado de <http://normadecalidad.iso17100.com/>
- ANECA. (2004). Libro Blanco: Título de Grado en Traducción e Interpretación. Recuperado de http://www.aneca.es/var/media/150288/libroblanco_traduc_def.pdf
- Benetello, C. (2018). When translation is not enough: Transcreation as a conventiondefying practice. A practitioner ' s perspective. *The Journal of Specialised Translation*, 29, 28-44.
- Cano-García, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 12(3), 1 – 16. doi:10.1016/j.neuropharm.2007.11.003
- Corominas Rovira E. (2001). Competencias genéricas en la formación universitarias. *Revista de Educción*, 325, 299–321. doi:10.35362/rie470710
- Díaz-Millón, M., Rivera Trigueros, I. & Gutiérrez-Artacho, J, (2019). La creatividad como una competencia básica en la formación en transcreación: un estudio de caso. *VII Congreso Internacional de Traducción e Interpretación Entreculturas*. Málaga, España.
- Fernández-March, A. (2010). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 11–34. doi:10.4995/redu.2010.6216
- Fernández Berrocal, P. & Extremera Pacheco, N. (2004). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional: ventajas e inconvenientes con respecto a las medidas de auto-informe. *Boletín de Psicología* 80, 59-79.
- Gaballo, V. (2012). Exploring the Boundaries of Transcreation in Specialized Translation. *ESP Across Cultures*, 9, 95-113.
- Gutiérrez-Artacho, J.; Olvera-Lobo, M.D.& Rivera-Trigueros, I. (2019). Competencia comunicativa y nuevas tecnologías en el proceso de localización web: modelo MDPT para la formación de profesionales en localización. *Revista Fuentes* 21(1), 73-84. doi: 10.12795/revistafuentes.2019.v21.i1.05

- Hansen-Schirra, S., Hofmann, S. & Nitzke, J. (2017). Acquisition of generic competencies through project simulation in translation studies. En *Positive Learning in the Age of Information: A Blessing or a Curse?* (pp. 267 – 280). Springer Fachmedien Wiesbaden. doi:10.1007/978-3-658-19567-0_16
- Kiraly, D. (2012). Growing a Project-Based Translation Pedagogy: A Fractal Perspective. *Meta : Journal Des Traducteurs*, 57(1), 82-95. doi:10.7202/1012742ar
- Kumar, V. K. & Holman, E. R. (1997). The Creativity Styles Questionnaire-Revised. *Creativity Research Journal*, 10(1), 320–323. doi:/10.1207/s15326934crj1001
- Moghaddas, M. & Khoshsaligheh, M. (2019). Implementing project-based learning in a Persian translation class: a mixed-methods study. *Interpreter and Translator Trainer*, 13(2), 190–209. doi:10.1080/1750399X.2018.1564542
- Morón, M. & Calvo, E. (2018). Introducing transcreation skills in translator training contexts: A situated project-based approach. *The Journal of Specialised Translation*, 29, 126-148.
- Muñoz-Miquel, A. (2015). El desarrollo de la competencia traductora a través de la socialización con el experto en la materia: una experiencia didáctica. *The Journal of Specialised Translation*, 23, 333-351.
- Olvera-Lobo, M.D.; Quero-Gervilla, E.; Robinson, B; Senso-Ruiz, J.A.; Castro-Prieto, M.R.; Muñoz-Martín, R.; Muñoz-Raya, E. & Murillo-Melero, M. (2007). A professional approach to translator training (PATT). *Meta: Journal des Traducteurs* 52 (4). 517-528. doi: 10.7202/016736ar
- Olvera-Lobo, M. D., Robinson, B. J. & Gutiérrez-Artacho, J. (2018). Generic Competences, the Great Forgotten: Teamwork in the Undergraduate Degree in Translation and Interpretation. *World Academy of Science, Engineering and Technology*, 12(11), 4190-4194.
- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 14(1), 67–80.
- Pedersen, D. (2014). Exploring the concept of transcreation - transcreation as ‘ more than translation ’? *The Journal of Intercultural Mediation and Communication*, 7, 57-71.
- Risku, H. (2016). Situated learning in translation research training: Academic research as a reflection of practice. *Interpreter and Translator Trainer*, 10(1), 12 – 28. doi:10.1080/1750399X.2016.1154340

- Robinson, B.; Olvera-Lobo, M.D.& Gutiérrez-Artacho, J. (2016). The Professional Approach to Translator Training Revisited. *VI Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de la Traducción e Interpretación*. Gran Canaria, España. Recuperado de <https://digibug.ugr.es/handle/10481/23695>
- Rodríguez, A. & Vieira, M. J. (2009). La formación en competencias en la Universidad: un estudio empírico sobre su tipología. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 27–48.
- Rojo, A. & Meseguer, P. (2015). Fostering creativity: A didactical proposal for the translation class. *Quaderns. Revista de Traducció* 22, 255-271.
- González, J. & Wagenaar, R. (2006). Tuning educational structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia. Informe final. Fase 2. Madrid: Universidad de Deusto y Universidad de Groningen.