

2003-PFIAP_M_TRADUCCION

ID : 4998ca1e6e122ffcc4203255c13a75cbbf739d9f



Nombre del fichero : 2003-PFIAP_M_TRADUCCION.txt	Depositante : Daisy Guzmán Arias
Tamaño del archivo original : 1,62 MB	Fecha de depósito : 7 de agosto de 2026
Número de palabras : 6652	Tipo de carga : interface
	fecha de fin de análisis : 7 de agosto de 2026

 Resumen (sección 1/3)

Localización de los textos sospechosos en el documento :



Incluido en el porcentaje de textos sospechosos :



Similitudes

0%

Pasajes con similitudes a fuentes encontradas en diferentes colecciones.





Detección de IA

49%

Textos estilísticamente próximos a un texto generado por una IA.
Este índice es un indicador y no una prueba. Comprueba con el autor si domina los conocimientos mencionados en el documento.





Idiomas no reconocidos

8%

Pasajes en los que parte del vocabulario utilizado no forma parte del diccionario de la lengua.
Puede tratarse de un intento del autor de modificar el texto para evitar ser detectado.



No incluido en el porcentaje de textos sospechosos :



Textos entre comillas

0%

Pasajes entre comillas, a menudo indicativos de una cita.

Similitudes

0%

Pasajes con similitudes a fuentes encontradas en diferentes colecciones.



Fuente principal detectada

Nº		Descripciones	Similitudes	Ubicaciones
2		Documento de otro usuario #77f670 Viene de de otro grupo	<1%	
4		Documento de otro usuario #b12d3e Viene de de otro grupo	<1%	

6		Documento de otro usuario #b8642d Viene de de otro grupo	<1%	
---	--	---	-----	-------------

Fuente con similitudes fortuitas

Nº		Descripciones	Similitudes	Ubicaciones
1		Modelo de desarrollo lingüístico secuencial en L2 (PFIAP):... doi.org/10.32997/rvp-vol.18-num.2-2024-4865	<1%	
3		Enseñar no es improvisar: la deuda pendiente con la... es.linkedin.com/pulse/ense%C3%B1ar-es-improvisar-la-deuda-pendiente-...	<1%	
5		ENALLTerm: hacia una base de datos al servicio de la traducción... www.redalyc.org/journal/4992/499272762010/html/	<1%	
7		files.eric.ed.gov files.eric.ed.gov/fulltext/EJ846720.pdf	<1%	
8		Documento de otro usuario #1857d8 Viene de de otro grupo	<1%	
9		Documento de otro usuario #307e7a Viene de de otro grupo	<1%	
10		La investigación en didáctica de la traducción. Evolución, enfoque... dx.doi.org/10.6035/monti.2019.11.2	<1%	
11		Reviving pedagogical translation www.jbe-platform.com/deliver/fulltext/ttmc.00012.bar.pdf	<1%	
12		Vol_10_Num_1_2022_ART_2 fer.uniremington.edu.co/ojs/index.php/RHS/article/download/474/515?in...	<1%	
13		Documento de otro usuario #105bf8 Viene de de otro grupo	<1%	

Nº	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones
14	 De la traducción a la traducción audiovisual en el aprendizaje de... revistas.uma.es/index.php/trans/article/view/3217 	<1%	

Fuente mencionada (sin similitudes detectadas)

Nº	Descripciones
1	 https://orcid.org/0000-0002-7692-8361
2	 https://doi.org/10.31274/psllt.21301
3	 https://doi.org/10.1080/0969595980050102
4	 https://doi.org/10.1016/j.system.2004.12.006
5	 https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906
6	 https://doi.org/10.21501/22161201.1469
7	 https://doi.org/10.1080/01421590701729930
8	 https://doi.org/10.1080/1750399X.2007.10798757
9	 https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523
10	 https://doi.org/10.32997/RVP-vol.18-num.2-2024-4865
11	 https://doi.org/10.30438/ksj.2023.11.2.2
12	 https://doi.org/10.1093/applin/11.2.129
13	 https://doi.org/10.1023/A:1003044231033

PFIAP-M: una arquitectura pedagógica recursiva para la formación universitaria de traductores

PFIAP-M: A Recursive Pedagogical Architecture for University Translator Education

Pedro L. LuchiniUniversidad Nacional de Mar del PlataMar del Plata, Argentinaluchinipedroluis@gmail.comORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7692-8361>**Resumen**

Los modelos de competencia traductora han contribuido a definir el perfil profesional y los resultados de aprendizaje esperados, pero ofrecen una orientación más limitada acerca de cómo organizar pedagógicamente su desarrollo progresivo. Este artículo explicativo, descriptivo y conceptual denomina brecha de operacionalización pedagógica a la distancia entre la descripción de las competencias y las arquitecturas que orientan su enseñanza. Mediante una revisión narrativa del estado del arte, de carácter cualitativo-documental e interpretativo, se examinaron aportes sobre competencia traductora, formación profesional, conocimiento pedagógico y teorías del aprendizaje. Como respuesta, se propone extender el PFIAP-M —evolución del modelo PFIAP desarrollado en enseñanza de lenguas y pronunciación— a la formación universitaria de traductores. La arquitectura articula cinco movimientos: Percepción, Focalización, Internalización, Aplicación guiada y Producción, atravesados por cuatro dimensiones: multimodal, metacognitiva, basada en el monitoreo y significativa. Se sostiene que el PFIAP-M puede complementar los modelos de competencia al transformar competencias lingüísticas, discursivas, traductológicas, terminológicas, documentales, tecnológicas y profesionales en trayectorias de aprendizaje. Se presenta como un marco abierto para ser adoptado, adaptado, explorado y refinado en contextos diversos.

Palabras clave: formación de traductores; competencia traductora; arquitectura pedagógica; PFIAP-M; operacionalización pedagógica.

Abstract

Translation competence models have helped define professional profiles and expected learning outcomes, but provide more limited guidance on how to organize their progressive pedagogical development. This explanatory, descriptive, and conceptual article defines the pedagogical operationalization gap as the distance between competence descriptions and the architectures that guide their teaching. A qualitative, documentary, and interpretive narrative state-of-the-art review examined contributions on translation competence, professional education, pedagogical knowledge, and learning theories. In response, the article proposes extending PFIAP-M—an evolution of the PFIAP model developed in language and pronunciation education—to university translator education. The architecture articulates five movements: Perception, Focalization, Internalization, Guided Application, and Production, permeated by four dimensions: multimodal, metacognitive, monitoring-based, and meaningful. It argues that PFIAP-M can complement competence models by transforming linguistic, discursive, translation-related, terminological, documentary, technological, and professional competences into learning trajectories. The model is presented as an open framework to be adopted, adapted, explored, and refined across diverse contexts.

Keywords: translator education; translation competence; pedagogical architecture; PFIAP-M; pedagogical operationalization.

1. Introducción

La formación basada en competencias ha transformado profundamente la educación superior al desplazar el énfasis

desde la transmisión de contenidos hacia el desarrollo integrado de conocimientos, habilidades y capacidades de actuación profesional (Biggs & Tang, 2011; Harden, 2007; Mulder, 2014). En el ámbito de la traducción, este cambio se refleja en el desarrollo de modelos que describen con creciente precisión la competencia traductora y orientan la definición de perfiles de egreso y resultados de aprendizaje (Kelly, 2005; PACTE, 2003, 2017; European Commission, Directorate-General for Translation, 2022). Paralelamente, la didáctica de la traducción ha incorporado enfoques centrados en el aprendizaje situado, la resolución de problemas, el trabajo colaborativo y el desarrollo progresivo de la autonomía profesional (González Davies, 2004; Hurtado Albir, 2007, 2015; Kiraly, 2000). Sin embargo, persiste un interrogante central: ¿cómo operacionalizar pedagógicamente el desarrollo progresivo de las competencias que estos modelos describen?

Aunque la literatura ofrece marcos sólidos para definir qué competencias caracterizan a un traductor profesional y propone diversas estrategias didácticas para favorecer su aprendizaje, dedica comparativamente menor atención a la explicitación de arquitecturas pedagógicas que expliquen cómo organizar su desarrollo de manera progresiva, monitoreada y pedagógicamente fundamentada. Este artículo sostiene que existe una brecha de operacionalización pedagógica entre la descripción de las competencias profesionales y los modelos que orientan su enseñanza. Se argumenta que superar esta brecha requiere complementar los modelos de competencia con arquitecturas pedagógicas capaces de traducir los perfiles profesionales en trayectorias sistemáticas de aprendizaje.

En respuesta a esta problemática, el presente trabajo propone una adaptación del PFIAP-M a la formación universitaria de traductores. El artículo persigue dos objetivos: (a) fundamentar conceptualmente el PFIAP-M como una arquitectura pedagógica para la operacionalización del desarrollo progresivo de competencias y (b) analizar su potencial de adaptación al ámbito de la formación universitaria de traductores. Para ello, se realizó una revisión narrativa del estado del arte, de carácter cualitativo-documental e interpretativo, orientada a examinar aportes provenientes de la formación profesional y docente, los modelos de competencia traductora y las teorías del aprendizaje que sustentan la propuesta (Gómez Vargas et al., 2015; Londoño Palacio et al., 2016). A partir de esta revisión, se desarrolla el concepto de brecha de operacionalización pedagógica, se reconstruye la evolución del modelo PFIAP hacia el PFIAP-M, se presenta su adaptación al contexto de la educación de traductores y se discuten sus implicancias para la docencia universitaria y el diseño curricular.

2. Procedimiento de revisión del estado del arte

El estado del arte se desarrolló como una revisión narrativa, cualitativo-documental y crítico-interpretativa, organizada en dos momentos complementarios: una fase heurística y una fase hermenéutica (Gómez Vargas et al., 2015; Londoño Palacio et al., 2016). En la fase heurística se delimitaron los ejes de búsqueda —competencia traductora, formación de traductores, conocimiento pedagógico, aprendizaje basado en competencias, enseñanza explícita, mediación y andamiaje, metacognición, evaluación formativa, multimodalidad y modelo PFIAP/PFIAP-M— y se localizaron publicaciones en Scopus, Web of Science, ERIC, SciELO y Google Scholar, además de marcos institucionales y libros académicos de referencia. Se combinaron descriptores en español e inglés, sin establecer un corte temporal rígido, a fin de integrar trabajos seminales y contribuciones recientes disponibles hasta 2026. Se incluyeron estudios, revisiones, monografías y documentos oficiales directamente vinculados con los ejes conceptuales del artículo; se excluyeron duplicados y fuentes tangenciales o sin relación sustantiva con la pregunta de trabajo. En la fase hermenéutica, las fuentes seleccionadas se leyeron, compararon y organizaron en categorías analíticas —modelos de competencia, experticia disciplinar y pedagógica, progresión del aprendizaje, mediación, monitoreo, recursividad, metacognición y multimodalidad. La interpretación de sus convergencias, tensiones y vacíos permitió formular la noción de brecha de operacionalización pedagógica y construir la adaptación conceptual del PFIAP-M que se desarrolla en las secciones posteriores.

3. La formación universitaria de traductores: entre la experticia disciplinar y la experticia pedagógica

La formación de traductores constituye un espacio particularmente fértil para analizar la relación entre conocimiento disciplinar y conocimiento pedagógico. La traducción es una profesión caracterizada por la integración de saberes lingüísticos, culturales, documentales, tecnológicos, terminológicos y estratégicos que deben movilizarse de manera contextualizada para resolver problemas complejos. Por ello, la enseñanza de la traducción exige mucho más que la transmisión de conocimientos declarativos: requiere organizar experiencias de aprendizaje que permitan a los estudiantes desarrollar progresivamente modos de pensar y actuar propios de la profesión.

En este contexto, los programas universitarios suelen contar con docentes que poseen una amplia trayectoria profesional como traductores y un profundo dominio de sus áreas de especialización. Esta fortaleza disciplinar constituye un recurso indispensable para la formación de futuros profesionales. Sin embargo, como ocurre en otras profesiones universitarias, la experiencia profesional no implica necesariamente la posesión de conocimientos pedagógicos específicos sobre cómo favorecer el aprendizaje de esas competencias en contextos educativos.

Esta distinción ha sido ampliamente desarrollada por Shulman (1986, 1987), quien diferencia el conocimiento disciplinar del conocimiento pedagógico del contenido (en inglés, *pedagogical content knowledge*), señalando que enseñar una disciplina supone transformar el conocimiento experto en representaciones, explicaciones y secuencias didácticas comprensibles para quienes aprenden. En una línea complementaria, Wallace (1991) sostiene que numerosos profesionales que ingresan a la docencia construyen sus prácticas principalmente a partir de la experiencia acumulada durante su formación y ejercicio profesional, sin haber desarrollado necesariamente una fundamentación pedagógica explícita. Investigaciones posteriores sobre formación docente universitaria han reforzado esta idea al señalar que la experiencia profesional constituye una condición necesaria, pero no suficiente, para promover aprendizajes profundos y sostenidos (Korthagen, 2017; Loughran, 2006).



Esta realidad resulta especialmente visible en la formación universitaria de traductores. Las decisiones sobre cómo secuenciar contenidos, introducir nuevas competencias, acompañar su desarrollo o determinar cuándo un estudiante está preparado para avanzar suelen apoyarse en la experiencia profesional, en modelos heredados de la propia formación o en criterios contruados a partir de la práctica docente. Aunque estas fuentes representan un capital profesional valioso, resulta pertinente preguntarse en qué medida ofrecen fundamentos suficientes para organizar, de manera explícita y sistemática, el desarrollo progresivo de las competencias propias de la traducción.

Lejos de cuestionar el valor de la experiencia profesional, este trabajo parte del supuesto de que dicha experiencia necesita dialogar con marcos pedagógicos que permitan hacer explícitas las decisiones de enseñanza. Bajo este enfoque, el desafío ya no consiste únicamente en definir qué competencias deben desarrollarse, sino también en comprender cómo organizar su aprendizaje de forma progresiva, coherente y fundamentada. Esta cuestión conduce al problema central del presente artículo: la existencia de una brecha entre los modelos que describen las competencias profesionales y aquellos que orientan su operacionalización pedagógica.

4. La brecha de operacionalización pedagógica de la competencia traductora

Los modelos contemporáneos de competencia traductora han contribuido de manera decisiva a comprender la naturaleza del desempeño profesional del traductor y a orientar el diseño curricular de los programas universitarios. Su principal fortaleza radica en ofrecer descripciones rigurosas acerca de los conocimientos, habilidades, estrategias y actitudes que caracterizan a un profesional competente. En otras palabras, estos modelos responden con claridad a la pregunta qué competencias deben desarrollarse.

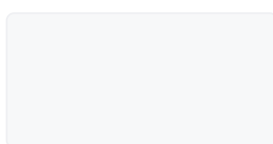
Sin embargo, responder qué debe aprender un futuro traductor no implica necesariamente explicar cómo favorecer ese aprendizaje desde una perspectiva pedagógica. La transición entre la definición de competencias y la organización de experiencias de aprendizaje constituye un nivel de análisis diferente que ha recibido una atención comparativamente menor en la literatura. En este trabajo se propone denominar brecha de operacionalización pedagógica a esa distancia existente entre la descripción de las competencias profesionales y la explicitación de arquitecturas pedagógicas capaces de orientar su desarrollo progresivo.

Así entendida, la operacionalización pedagógica no consiste en seleccionar actividades aisladas ni en proponer técnicas de enseñanza específicas. Implica diseñar una arquitectura que permita organizar la progresión del aprendizaje, definir cuándo introducir una competencia, cómo favorecer su comprensión, cuándo hacer explícitos sus principios, qué tipo de práctica ofrecer, cómo monitorear su consolidación y bajo qué condiciones promover desempeños cada vez más autónomos. La atención se desplaza así desde el contenido hacia la lógica pedagógica que organiza su aprendizaje.



Esta perspectiva no pretende reemplazar los modelos de competencia existentes, sino complementarlos. Mientras estos continúan proporcionando el referente para definir el perfil profesional esperado, una arquitectura pedagógica aporta criterios para transformar esas competencias en trayectorias sistemáticas de aprendizaje. Ambos niveles cumplen funciones diferentes y complementarias dentro de la formación universitaria. La Figura 1 sintetiza esta idea y representa el problema que orienta el presente trabajo.

Figura 1. De los modelos de competencia a la brecha de operacionalización pedagógica



Fuente: Elaboración propia.

La identificación de esta brecha constituye el punto de partida para la propuesta desarrollada en las secciones siguientes. Si los modelos de competencia describen con precisión el destino formativo, resulta necesario avanzar hacia arquitecturas pedagógicas que permitan organizar el recorrido que conduce a dicho destino. Sobre esta necesidad se fundamenta la evolución del modelo PFIAP hacia el PFIAP-M, presentada en la sección siguiente.

5. El PFIAP-M como arquitectura pedagógica transferible

La propuesta desarrollada en este artículo se apoya en una arquitectura pedagógica previamente formulada y publicada. El PFIAP no se presenta como un modelo nuevo, sino como un marco consolidado dentro de una línea de investigación sobre el desarrollo progresivo de competencias en la enseñanza de lenguas. Su ampliación posterior hacia contenidos fonológicos y de pronunciación ofrece la base conceptual para explorar ahora su transferencia al ámbito de la formación universitaria de traductores. La contribución del presente trabajo consiste, por tanto, en fundamentar esa extensión disciplinar y describir las condiciones teóricas y pedagógicas que la hacen posible.

5.1. Trayectoria conceptual y pedagógica del PFIAP

El PFIAP fue concebido para organizar el desarrollo de competencias lingüísticas mediante cinco movimientos: Percepción, Focalización, Internalización, Aplicación guiada y Producción. Su formulación articula comprensión, atención dirigida, enseñanza explícita, práctica controlada y producción autónoma dentro de una trayectoria coherente. Dado que define funciones pedagógicas antes que contenidos o actividades predeterminadas, el modelo puede concretarse de formas diversas según el objeto de enseñanza, los estudiantes y el contexto institucional.

En el modelo, el significado precede al tratamiento explícito de la competencia objetivo. La Percepción expone al estudiante a input comprensible y contextualizado sin solicitar todavía el reconocimiento de la forma o estrategia que será enseñada. La Focalización dirige posteriormente la atención hacia esa competencia; la Internalización incorpora la intervención explícita del docente; la Aplicación guiada ofrece una instancia de práctica y monitoreo; y la Producción desplaza el desempeño hacia tareas más amplias, complejas y autónomas. La progresión no es irreversible: cuando la evidencia producida durante la Aplicación guiada indica que la competencia todavía no se ha consolidado, el modelo contempla el retorno a la Internalización para reformular la explicación, ampliar el modelado o modificar el andamiaje.

La línea de investigación publicada en torno al PFIAP permite observar una ampliación gradual de su alcance. La formulación inicial en español presentó los fundamentos del modelo, ejemplos de aplicación lingüística y una prueba piloto en educación secundaria; las valoraciones docentes identificaron beneficios para la organización de la enseñanza y, al mismo tiempo, la necesidad de capacitación y adaptación continua (Luchini, 2024). La publicación internacional posterior profundizó su fundamentación comunicativa, cognitiva y constructivista e ilustró la integración de componentes gramaticales y fonológicos dentro de una misma secuencia (Luchini, 2025).

Las aplicaciones posteriores trasladaron la arquitectura hacia la enseñanza de la pronunciación. Luchini y Galante (2025) utilizaron recursos audiovisuales y producciones multimodales para abordar el acento y el ritmo en un contexto bilingüe; el trabajo informó una mayor comprensión de estos rasgos prosódicos y destacó el valor de los materiales audiovisuales, la participación del alumnado y la adaptabilidad del modelo. Berardo y Luchini (2026) aplicaron el PFIAP a la enseñanza del acento nuclear contrastivo en estudiantes de nivel B1 y registraron mejoras significativas en la precisión de la colocación del acento sin un deterioro significativo de las medidas generales de fluidez. Estos antecedentes no se presentan como evidencia de validación para el campo de la traducción, sino como parte de la genealogía que sustenta la posibilidad de explorar una nueva extensión conceptual.

La Tabla 1 sintetiza la evolución de esta línea de investigación y permite observar cómo el PFIAP se extendió desde la enseñanza general de lenguas hacia contenidos fonológicos y de pronunciación.

Tabla 1.

Evolución de la línea de investigación vinculada con el PFIAP

Trabajo	Contexto y foco	Contribución principal	Resultados o conclusiones informados
Luchini (2024)	Enseñanza de L2; formulación inicial del	<u>Define los cinco movimientos y sus fundamentos</u>	<u>Las docentes valoraron la organización progresiva y el carácter centrado en el estudiante; también señalaron la</u>

	PFIAP y prueba piloto en secundaria.	comunicativos, cognitivos y metacognitivos.	necesidad de capacitación y ajuste contextual.
Luchini (2025)	Desarrollo lingüístico en L2; presentación internacional y ejemplo lingüístico-fonológico.	Profundiza la fundamentación teórica y muestra la integración de distintos componentes de la lengua.	Sostiene el potencial del modelo como marco flexible, a la vez que reconoce limitaciones y necesidades de adaptación.
Luchini & Galante (2025)	Acento y ritmo en educación bilingüe mediante input audiovisual y producciones estudiantiles.	Extiende el PFIAP hacia contenidos suprasegmentales y recursos multimodales.	Informa avances en la comprensión de acento y ritmo y destaca la participación, la multimodalidad y la adaptabilidad pedagógica.
Berardo & Luchini (2026)	Acento nuclear contrastivo en estudiantes B1 de escuela secundaria.	Examina la precisión prosódica y su relación con la fluidez.	Registra una mejora significativa en la precisión sin diferencias significativas en las medidas generales de fluidez; los cambios en la ubicación de pausas sugieren posibles mejoras adicionales.

Fuente: Elaboración propia.

La trayectoria resumida en la Tabla 1 respalda el carácter transferible del modelo, pero no constituye evidencia de validación en traducción. En este artículo, esos antecedentes funcionan como base conceptual para explorar una nueva extensión disciplinar.

5.2. Fundamentos teóricos de la arquitectura

La transferibilidad del PFIAP-M no depende de que la enseñanza de lenguas, la pronunciación y la traducción compartan idénticos contenidos. Se sustenta en que la arquitectura organiza procesos generales de aprendizaje y de mediación pedagógica. Desde esta perspectiva, distintos objetos disciplinares pueden requerir conocimientos y procedimientos específicos, pero comparten la necesidad de ser comprendidos, focalizados, explicitados, practicados, monitoreados y movilizados progresivamente en contextos de mayor autonomía.

El aprendizaje significativo aporta el supuesto de que los nuevos conocimientos se construyen mediante su relación con estructuras cognitivas previas y con situaciones que poseen sentido para quien aprende (Ausubel, 1968; Novak, 2010). Este principio justifica que la competencia objetivo aparezca inicialmente integrada en textos, problemas o tareas comprensibles, en lugar de presentarse como una regla descontextualizada.

La teoría sociocultural y el concepto de andamiaje fundamentan una mediación docente ajustada al nivel de desarrollo del estudiante (Vygotsky, 1978; Wood et al., 1976). La intervención pedagógica organiza apoyos temporales que permiten avanzar desde actuaciones asistidas hacia desempeños progresivamente autónomos. En el PFIAP-M, esa mediación es especialmente visible durante la Internalización y la Aplicación guiada, aunque se reconfigura a lo largo de todo el ciclo.

La focalización de la atención y la instrucción explícita aportan la base para distinguir entre exposición, reconocimiento consciente y conceptualización. La atención dirigida hacia aspectos relevantes puede favorecer la reorganización del conocimiento, mientras que la explicación de principios, criterios y estrategias proporciona herramientas para comprender y controlar la actuación (Ellis, 2003, 2005; Schmidt, 1990).

La metacognición fundamenta la capacidad de planificar, supervisar y evaluar el propio aprendizaje (Flavell, 1979; Schraw, 1998). En la formación profesional, esta dimensión cobra particular importancia porque el desempeño competente no se limita a producir una solución, sino que requiere justificar decisiones, reconocer restricciones y transferir criterios a situaciones nuevas.

La evaluación formativa y el monitoreo continuo sostienen la recursividad de la arquitectura. Las evidencias producidas durante la práctica no se conciben únicamente como resultados que deben calificarse, sino como información para decidir si corresponde avanzar, reforzar el andamiaje o regresar a una instancia previa de enseñanza explícita (Black & Wiliam, 1998; Hattie, 2009). Por su parte, la multimodalidad amplía las vías de representación y producción de significado, siempre que la selección de modos y recursos responda a una finalidad pedagógica clara (Jewitt, 2009; Kress, 2010). Los principales fundamentos que sostienen esta arquitectura y su función pedagógica se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2.

Fundamentos teóricos y función dentro del PFIAP-M

Fundamento	Aporte conceptual	Función en la arquitectura
Aprendizaje significativo	Relaciona conocimientos nuevos, experiencia previa y situaciones relevantes.	Sustenta la comprensión contextualizada y la pertinencia profesional.
Mediación y andamiaje	Ajusta el apoyo docente a las necesidades del estudiante.	Orienta el tránsito desde el <u>desempeño asistido hacia la autonomía.</u>
Atención e instrucción explícita	Distingue <u>exposición, focalización y conceptualización.</u>	Fundamenta la enseñanza de <u>principios, criterios y estrategias.</u>
Metacognición	Promueve <u>planificación, supervisión, autoevaluación y autorregulación.</u>	Favorece la <u>reflexión sobre decisiones y la transferencia.</u>
Monitoreo formativo	Utiliza <u>evidencias del aprendizaje para regular la enseñanza.</u>	Sustenta la <u>recursividad y las decisiones sobre cuándo avanzar o volver.</u>
Multimodalidad	Integra <u>modos diversos de representación y producción de significado.</u>	Amplía las <u>vías de acceso, análisis y comunicación del conocimiento.</u>

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 2 muestra que el PFIAP-M no se sustenta en una única tradición teórica, sino en la articulación de principios complementarios que orientan la progresión, la mediación y la regulación del aprendizaje.

5.3. Evolución hacia el PFIAP-M: dimensiones transversales y carácter abierto

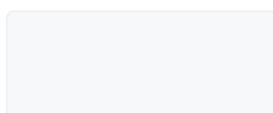
La evolución hacia el PFIAP-M no incorpora un sexto movimiento, sino que explicita cuatro dimensiones transversales: multimodal, metacognitiva, basada en el monitoreo (monitoring-based) y significativa (meaningful). Estas dimensiones atraviesan la arquitectura completa y orientan la selección de recursos, la participación del estudiante, la regulación docente y la conexión del aprendizaje con contextos relevantes.

La dimensión multimodal supone que una competencia compleja puede ser comprendida, analizada y expresada mediante diferentes modos semióticos. La dimensión metacognitiva incorpora la reflexión y la autorregulación como componentes permanentes. La dimensión basada en el monitoreo convierte las evidencias de aprendizaje en criterio para regular la progresión y activa, cuando resulta necesario, el retorno pedagógico. La dimensión significativa vincula la competencia objetivo con propósitos comprensibles, conocimientos previos y problemas relevantes para el futuro desempeño profesional.

El PFIAP-M puede considerarse transferible porque sus movimientos y dimensiones organizan procesos de aprendizaje y no contenidos disciplinares específicos. La extensión conceptual hacia la traducción no presupone que este campo sea equivalente a la enseñanza de lenguas o de pronunciación. Propone examinar si la misma lógica general de progresión, mediación, monitoreo, recursividad y reflexión puede contribuir a organizar competencias de otra naturaleza.

La propuesta tampoco constituye una metodología prescriptiva. Se concibe como un marco abierto que docentes de traducción y traductores a cargo de la enseñanza pueden adoptar, adaptar, explorar y refinar de acuerdo con sus especialidades, objetivos formativos, estudiantes y condiciones institucionales. Su valor reside en ofrecer una gramática pedagógica común para hacer explícitas decisiones que, en ausencia de marcos de este tipo, podrían permanecer apoyadas principalmente en la experiencia o en la intuición profesional. La Figura 2 representa la evolución conceptual del PFIAP hacia el PFIAP-M y destaca que la ampliación mantiene los cinco movimientos originales.

Figura 2. Evolución conceptual del PFIAP hacia el PFIAP-M.

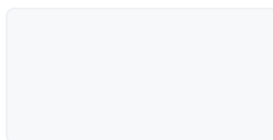


Fuente: Elaboración propia.

Nota. El PFIAP-M conserva los cinco movimientos del modelo original y explicita cuatro dimensiones transversales que orientan la intervención pedagógica a lo largo de todo el proceso.

La figura permite distinguir dos niveles de la propuesta: la secuencia de movimientos que organiza el avance del aprendizaje y las dimensiones M que atraviesan y regulan todo el ciclo. La relación entre estos dos niveles de organización se presenta en la Figura 3.

Figura 3. *Arquitectura conceptual del PFIAP-M.*



Fuente: Elaboración propia.

Nota. Las dimensiones transversales regulan los cinco movimientos, mientras que el monitoreo permite un retorno pedagógico cuando la competencia objetivo todavía no se ha consolidado.

La representación evidencia que el monitoreo no ocupa una fase aislada: regula la progresión y habilita el retorno pedagógico cuando la competencia objetivo requiere nueva explicitación o práctica.

6. Adaptación conceptual del PFIAP-M a la formación universitaria de traductores

La adaptación propuesta parte de una unidad de planificación denominada competencia objetivo. Esta puede corresponder a un aspecto lingüístico, discursivo, traductológico, terminológico, documental, tecnológico, pragmático, intercultural, ético o profesional. El docente selecciona una competencia delimitada, identifica los conocimientos y criterios que requiere y diseña un ciclo PFIAP-M que permita avanzar desde su presencia implícita en una situación significativa hasta su utilización autónoma en una tarea de traducción más amplia.

Esta lógica no sustituye los modelos de competencia traductora. PACTE, Kelly y el marco EMT continúan ofreciendo referentes para definir el perfil profesional y los componentes de la competencia. El PFIAP-M opera en un nivel complementario: organiza el tratamiento pedagógico de una competencia objetivo dentro de una secuencia de enseñanza. Así, un programa puede establecer que sus estudiantes deben desarrollar competencia documental o capacidad para gestionar la modalidad interpersonal de un texto; la arquitectura propuesta ayuda a decidir cómo introducir, enseñar, practicar, monitorear y transferir esa competencia.

6.1. Percepción: comprensión antes de la focalización

La Percepción sitúa al estudiante frente a un texto, un encargo, una interacción o un material profesional comprensible en el que la competencia objetivo está presente, pero todavía no se solicita su identificación. El foco se mantiene en la comprensión del contenido, la situación comunicativa, los participantes, el propósito y las restricciones del encargo. Esta decisión evita convertir el primer contacto en una búsqueda prematura de formas o procedimientos y permite construir una representación global del problema.

En traducción, el input puede consistir en un texto técnico, científico, jurídico, comercial o institucional; una secuencia de correos electrónicos; un video; un encargo profesional; o un conjunto multimodal de documentos. Por ejemplo, si la competencia objetivo es el tratamiento de la modalización, los estudiantes pueden analizar primero quiénes participan, qué posiciones sostienen, qué grado de certeza expresan y qué efectos pragmáticos produce el texto, sin recibir todavía una consigna para clasificar recursos de atenuación o intensificación. La competencia objetivo está implícita en la

exposición, mientras la tarea prioriza la comprensión textual y situacional.

6.2. Focalización: delimitación consciente de la competencia objetivo

La Focalización desplaza deliberadamente la atención hacia la competencia que será enseñada. El docente puede proponer comparaciones entre segmentos, preguntas de descubrimiento, análisis de versiones, consulta guiada de corpus o diccionarios, identificación de problemas recurrentes y contraste entre posibles decisiones. El propósito no es todavía presentar una explicación completa, sino lograr que los estudiantes reconozcan el fenómeno, adviertan su relevancia y formulen hipótesis preliminares.

En esta instancia puede emplearse la lengua primera cuando contribuya al análisis, al razonamiento contrastivo o a la explicitación inicial de un problema. En una secuencia sobre modulación y modalización, por ejemplo, los estudiantes podrían localizar expresiones de obligación, probabilidad, cautela o énfasis, comparar su funcionamiento en las lenguas de trabajo y discutir qué se modifica cuando se adoptan distintas soluciones de traducción. La focalización crea así la necesidad cognitiva de una intervención docente más sistemática.

6.3. Internalización: intervención pedagógica explícita

La Internalización constituye el núcleo explícito del ciclo. En esta fase, el docente presenta, organiza y modela los conocimientos necesarios para abordar la competencia objetivo. La intervención puede centrarse en reglas lingüísticas, principios discursivos, procedimientos traductológicos, criterios terminológicos, estrategias documentales, convenciones genéricas, herramientas tecnológicas o consideraciones éticas. Su función es transformar observaciones parciales en un sistema de conceptos y criterios que pueda orientar decisiones posteriores.

La explicación docente no se concibe como una transmisión descontextualizada. Retoma los textos y problemas introducidos anteriormente, explicita relaciones, modela procedimientos y hace visibles decisiones expertas que podrían permanecer tácitas. Esto resulta especialmente relevante cuando quienes enseñan traducción provienen del ejercicio profesional: el PFIAP-M invita a convertir el saber hacer del experto en conocimiento pedagógicamente representado, en consonancia con el conocimiento pedagógico del contenido de Shulman (1986, 1987).

6.4. Aplicación guiada: práctica, monitoreo y recursividad

La denominación Aplicación guiada hace explícito que la movilización inicial de una competencia no supone todavía un desempeño autónomo. En este movimiento, los estudiantes aplican los conocimientos y habilidades desarrollados previamente mediante tareas secuenciadas que mantienen un nivel deliberado de mediación pedagógica. La retroalimentación, el monitoreo y el andamiaje docente permiten consolidar la competencia antes de afrontar situaciones más abiertas y complejas. El calificativo "guiada" distingue así este movimiento de la Producción, en la cual se espera una movilización significativamente más autónoma y transferible. Esta distinción se sustenta en la teoría sociocultural y la Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky, 1978), en el concepto de andamiaje (Wood et al., 1976) y en perspectivas que conciben el aprendizaje como una progresión gradual hacia la autonomía (Biggs & Tang, 2011).

La Aplicación guiada ofrece una situación nueva, aunque todavía delimitada y acompañada, en la que los estudiantes deben movilizar los principios y estrategias explicitados. Pueden trabajar con fragmentos breves, problemas contrastados, encargos parciales, ejercicios de documentación, decisiones terminológicas o revisiones de traducciones. El docente proporciona andamiaje, retroalimentación y criterios de calidad, pero reduce gradualmente la ayuda directa.

El rasgo decisivo de este movimiento es el monitoreo. La práctica genera evidencias acerca del grado de comprensión y automatización alcanzado. Cuando esas evidencias muestran que la competencia todavía no se utiliza de manera consistente, el ciclo no continúa mecánicamente hacia la Producción. El docente regresa a la Internalización, reformula la explicación, incorpora nuevos ejemplos, modifica el modelado o ofrece otra forma de representación. La recursividad convierte el error o la vacilación en información para regular la enseñanza y evita que la planificación cronológica prevalezca sobre las necesidades efectivas del aprendizaje.

6.5. Producción: integración, autonomía y transferencia

La Producción sitúa la competencia objetivo dentro de una tarea más amplia, compleja y cercana a la práctica profesional. Los estudiantes deben integrar conocimientos y justificar decisiones en un contexto donde el aspecto trabajado deja de ser el único foco de atención. La tarea puede incluir un encargo completo de traducción, la preparación de un producto para un destinatario real o simulado, la revisión de una versión, la elaboración de un informe terminológico o documental, o una actividad colaborativa que distribuya roles profesionales.

El propósito no es exigir una actuación sin apoyo, sino comprobar si la competencia puede movilizarse con mayor autonomía y transferirse a condiciones menos controladas. La retroalimentación se orienta tanto al producto como al proceso, y atiende a la relación entre las decisiones adoptadas, el encargo, el género, el destinatario y las normas profesionales relevantes.

6.6. Reflexión y las cuatro dimensiones M en el ciclo de traducción

La reflexión metacognitiva no constituye un sexto movimiento independiente. Atraviesa el ciclo y puede adquirir mayor explicitud al finalizar la Producción. Los estudiantes examinan qué decisiones tomaron, qué recursos consultaron, qué dificultades persistieron, cómo utilizaron la retroalimentación y en qué situaciones futuras podrían transferir lo aprendido. Un informe breve de autoevaluación, una discusión guiada, un comentario traductológico o una comparación entre versiones pueden cumplir esta función.

Las otras dimensiones M también operan transversalmente. La multimodalidad se expresa en la combinación intencional de textos, videos, corpus, bases terminológicas, herramientas digitales y productos profesionales. El monitoreo regula la progresión y activa la recursividad. La significatividad vincula las tareas con problemas auténticos o plausibles de la profesión. De forma integrada, estas dimensiones impiden que los movimientos se reduzcan a una secuencia formal y los convierten en una arquitectura adaptable a contextos diversos. La Tabla 3 ilustra la adaptación de cada movimiento al ámbito de la formación de traductores, atendiendo al foco pedagógico, las acciones docentes posibles y las evidencias esperadas.

Tabla 3.

Adaptación de los movimientos del PFIAP-M a la formación de traductores

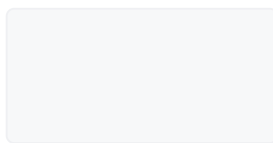
Movimiento	Foco pedagógico	Posibles acciones docentes	Evidencia esperada
Percepción	<u>Comprensión global del texto, encargo y contexto; competencia objetivo implícita.</u>	<u>Seleccionar input auténtico o plausible; orientar la comprensión sin señalar aún el target.</u>	<u>Representación adecuada de la situación comunicativa y del problema general.</u>
Focalización	<u>Atención consciente a la competencia objetivo.</u>	<u>Promover comparación, descubrimiento, consulta y formulación de hipótesis.</u>	<u>Reconocimiento del fenómeno y de su relevancia traductora.</u>
Internalización	<u>Conceptualización y enseñanza explícita.</u>	<u>Explicar, modelar y representar reglas, criterios, procedimientos o estrategias.</u>	<u>Comprensión articulada de principios y capacidad para justificar decisiones.</u>
Aplicación guiada	<u>Práctica y monitoreo.</u>	<u>Proponer problemas delimitados, andamiar, retroalimentar y decidir si corresponde avanzar o volver.</u>	<u>Uso progresivamente consistente de la competencia en tareas controladas.</u>
Producción	<u>Integración en tareas complejas y contextualizadas.</u>	<u>Diseñar encargos amplios, reducir apoyos y evaluar producto y proceso.</u>	<u>Desempeño más autónomo, integración y transferencia.</u>
Reflexión transversal	<u>Conciencia metacognitiva y proyección profesional.</u>	<u>Solicitar autoevaluación, comentario traductológico o análisis de estrategias.</u>	<u>Identificación de logros, límites y acciones futuras.</u>

Fuente: Elaboración propia.

La tabla permite observar el desplazamiento gradual desde la comprensión contextual hacia el desempeño autónomo. También hace visible que la intervención docente cambia de función a medida que la competencia se consolida.

La Figura 4 integra gráficamente esta propuesta y muestra el recorrido de la competencia objetivo a través de los cinco movimientos, así como el retorno desde la Aplicación guiada hacia la Internalización.

Figura 4. *Adaptación conceptual del PFIAP-M a la formación universitaria de traductores.*



Fuente: Elaboración propia.

Nota. La competencia objetivo está implícita durante la Percepción, se vuelve objeto de atención en la Focalización y se enseña explícitamente durante la Internalización. La Aplicación guiada genera evidencias que permiten avanzar o regresar pedagógicamente antes de la Producción.

La figura resume el carácter progresivo y recursivo de la adaptación: la Producción representa un desempeño de mayor autonomía, mientras que la reflexión y las cuatro dimensiones M acompañan el ciclo completo sin constituir movimientos adicionales.

7. Implicancias para la docencia y el diseño curricular en traducción

7.1. Del conocimiento profesional al conocimiento pedagógico

La propuesta responde a una dificultad frecuente en la pedagogía de las profesiones: el dominio experto de una práctica no garantiza por sí mismo la capacidad de enseñarla. En muchos programas, los docentes de traducción ingresan a la universidad con una sólida experiencia profesional, pero con trayectorias heterogéneas de formación pedagógica. El resultado puede ser una enseñanza apoyada principalmente en la imitación de los modelos recibidos, en la intuición o en la corrección de productos, características asociadas al modelo artesanal descrito por Wallace (1991).



El PFIAP-M no desestima el valor del modelado experto. Lo integra con enseñanza explícita, andamiaje, monitoreo y reflexión. Así, puede funcionar también como herramienta para el desarrollo profesional docente: obliga a delimitar la competencia objetivo, hacer visibles los criterios que orientan la actuación profesional, anticipar evidencias de aprendizaje y justificar las decisiones sobre progresión. En programas de capacitación en servicio, la arquitectura podría utilizarse para analizar y rediseñar secuencias existentes, observar clases o desarrollar colaborativamente materiales y criterios de retroalimentación.

7.2. Articulación curricular y progresión de competencias

Aunque el PFIAP-M opera principalmente en el nivel de la planificación didáctica, posee implicancias curriculares. Una carrera puede mapear las competencias de su perfil de egreso, identificar en qué asignaturas se introducen, profundizan e integran y organizar ciclos sucesivos del modelo con niveles crecientes de complejidad. La misma competencia documental, por ejemplo, puede aparecer inicialmente en búsquedas guiadas, avanzar hacia la evaluación crítica de fuentes y culminar en decisiones autónomas documentadas dentro de un proyecto profesional.



Esta perspectiva contribuye a evitar que las competencias se reduzcan a enunciados generales distribuidos en programas sin una progresión observable. La arquitectura ofrece un vocabulario para discutir qué competencias están implícitas, cuáles han sido focalizadas, cuáles requieren enseñanza explícita, qué evidencias demuestran su consolidación y en qué instancias se espera su transferencia. No obstante, esta proyección curricular requiere coordinación entre asignaturas y no debe confundirse con una secuencia uniforme para toda la carrera.

7.3. Alcances, límites y agenda de exploración

El carácter conceptual de este trabajo impone límites claros. La adaptación propuesta no constituye evidencia de efectividad en la formación de traductores, ni permite afirmar que la arquitectura sea adecuada para todas las competencias, niveles o instituciones. Tampoco determina la duración de los movimientos, la naturaleza exacta de las tareas ni los criterios de progresión, que deberán definirse en función de cada contexto.



Precisamente por ello, el modelo se ofrece como un marco abierto. Docentes de traducción y traductores que ejercen la docencia pueden adoptarlo para diseñar o revisar secuencias, adaptarlo a sus áreas de especialidad y explorar su utilidad con diferentes poblaciones en diversos contextos. Las futuras investigaciones deberían documentar esas experiencias con procedimientos éticos y metodológicos apropiados, examinar la experiencia de docentes y estudiantes, comparar

distintas configuraciones del ciclo y analizar qué modificaciones resultan necesarias. El refinamiento del PFIAP-M en traducción deberá surgir del diálogo entre teoría, práctica reflexiva y evidencia empírica, y no de su aplicación prescriptiva.

8. Conclusiones

Los modelos contemporáneos de competencia traductora han contribuido decisivamente a definir qué conocimientos, habilidades y disposiciones requiere el desempeño profesional. A partir de la revisión narrativa del estado del arte realizada, este artículo ha mostrado que esa precisión descriptiva convive con una menor explicitación de marcos capaces de organizar pedagógicamente el desarrollo progresivo de dichas competencias. La noción de brecha de operacionalización pedagógica permite nombrar esta distancia sin desconocer los avances alcanzados por la didáctica de la traducción.

Como respuesta conceptual, se propuso extender el PFIAP-M hacia la formación universitaria de traductores. La arquitectura conserva los cinco movimientos del PFIAP —Percepción, Focalización, Internalización, Aplicación guiada y Producción— e incorpora cuatro dimensiones transversales: multimodal, metacognitiva, basada en el monitoreo y significativa. Su principal aporte reside en articular comprensión, enseñanza explícita, práctica, monitoreo, recursividad, producción autónoma y reflexión dentro de un marco flexible.

Esta adaptación no pretende reemplazar los modelos de competencia ni establecer una metodología uniforme. Ofrece una estructura para que docentes y traductores a cargo de la enseñanza hagan explícitas sus decisiones pedagógicas y organicen el desarrollo de competencias lingüísticas, discursivas, traductológicas, terminológicas, documentales, tecnológicas y profesionales. Su valor dependerá de la capacidad de la comunidad académica para adoptarla críticamente, explorarla en contextos diversos y refinarla cuando las particularidades de la enseñanza de la traducción así lo exijan.

El PFIAP-M debe entenderse menos como una solución acabada que como una propuesta conceptual fundamentada en la literatura revisada y abierta a la exploración sistemática en distintos contextos de formación. Su extensión hacia la enseñanza de la traducción abre una agenda de trabajo sobre la relación entre modelos de competencia, conocimiento pedagógico, progresión del aprendizaje y desarrollo docente. Las futuras investigaciones podrán examinar empíricamente su aplicabilidad, introducir ajustes y contribuir a su refinamiento mediante procedimientos metodológicos y éticos adecuados.

Referencias bibliográficas

Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart and Winston.

Berardo, E., & Luchini, P. L. (2026). Advancing accuracy without fluency trade-offs: Using the PFIAP model to teach contrastive nuclear stress placement to B1-level EFL high school students. En P. Trofimovich, A. Bodea, T.-N. N. Le, R. Suzuki, & C. Teló (Eds.), *Proceedings of the 16th Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference* (pp. 1–11). <https://doi.org/10.31274/psllt.21301>

Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4th ed.). Open University Press.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5 (1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>

Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.

Ellis, R. (2005). Principles of instructed language learning. *System*, 33 (2), 209–224. <https://doi.org/10.1016/j.system.2004.12.006>

European Commission, Directorate-General for Translation. (2022). *European Master's in Translation competence framework 2022*.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34 (10), 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>

Gómez Vargas, M., Galeano Higuera, C., & Jaramillo Muñoz, D. A. (2015). El estado del arte: Una metodología de investigación. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6 (2), 423–442. <https://doi.org/10.21501/22161201.1469>

González Davies, M. (2004). *Multiple voices in the translation classroom: Activities, tasks and projects*. John Benjamins.

Harden, R. M. (2007). Outcome-based education: The future is today. *Medical Teacher*, 29 (7), 625–629. <https://doi.org/10.1080/01421590701729930>

Hattie, J. (2009). *Visible learning*. Routledge.

Hurtado Albir, A. (2007). Competence-based curriculum design for training translators. *The Interpreter and Translator Trainer*, 1 (2), 163–195. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2007.10798757>

Hurtado Albir, A. (2015). The acquisition of translation competence. Competences, tasks, and assessment in translator training. *Meta*, 60 (2), 256–280.

Jewitt, C. (2009). *The Routledge handbook of multimodal analysis*. Routledge.

Kelly, D. (2005). *A handbook for translator trainers*. St. Jerome.

Kiraly, D. (2000). *A social constructivist approach to translator education: Empowerment from theory to practice*. Routledge.

Korthagen, F. A. J. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23 (4), 387–405. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>

Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.

Londoño Palacio, O. L., Maldonado Granados, L. F., & Calderón Villafañez, L. C. (2016). *Guía para construir estados del arte*. International Corporation of Networks of Knowledge.

Loughran, J. (2006). *Developing a pedagogy of teacher education*. Routledge.

Luchini, P. L. (2024). Modelo de desarrollo lingüístico secuencial en L2 (PFIAP): Potenciando el aprendizaje efectivo de una L2. *Visitas al Patio*, 18 (2), 242–256. <https://doi.org/10.32997/RVP-vol.18-num.2-2024-4865>

Luchini, P. L. (2025). Enhancing second language learning: The PFIAP model and its pedagogical implications. *Konin Language Studies*, 11 (2), 127–140. <https://doi.org/10.30438/ksj.2023.11.2.2>

Luchini, P. L., & Galante, D. (2025). Implementing the PFIAP model: A stage-based approach for teaching English stress and rhythm in bilingual education. *Speak Out! IATEFL*, 72, 25–35.

Mulder, M. (2014). Conceptions of professional competence. En S. Billett, C. Harteis, & H. Gruber (Eds.), *International handbook of research in professional and practice-based learning* (pp. 107–137). Springer.

Novak, J. D. (2010). *Learning, creating, and using knowledge* (2nd ed.). Routledge.

PACTE. (2003). Building a translation competence model. En F. Alves (Ed.), *Triangulating translation: Perspectives in process-oriented research* (pp. 43–66). John Benjamins.

PACTE. (2017). *Researching translation competence by PACTE group*. John Benjamins.

Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11 (2), 129–158. <https://doi.org/10.1093/applin/11.2.129>

Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26, 113–125. <https://doi.org/10.1023/A:1003044231033>

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4–14.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1–22.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press.

Wallace, M. J. (1991). *Training foreign language teachers: A reflective approach*. Cambridge University Press.

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*,

|||

17 (2), 89-100.