

# LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN EL AULA DE INTERPRETACIÓN

## *Action-Research in the Interpreting Classroom*

Leticia MADRID GONZÁLEZ

*Universidad Complutense de Madrid*

[lemadrid@ucm.es](mailto:lemadrid@ucm.es)

**RESUMEN:** En un momento en el que la Universidad se encuentra ya plenamente inmersa en el universo Bolonia, en el que tanto se enfatizan conceptos tales como el desarrollo del sentido crítico, la motivación y la metacognición, consideramos interesante el enfoque que ofrece la investigación-acción, especialmente en un ámbito como es el de la interpretación, en el que resulta crucial formar a estudiantes reflexivos y capaces de autoevaluarse en su desempeño. Dado que uno de los objetivos clave de la interpretación consiste en equipar al alumno con herramientas conducentes a la autorregulación de su práctica, la investigación-acción introduce un enfoque muy prometedor (Pöchhacker 2011), mencionado profusamente por diversos investigadores en las últimas dos décadas, pero sobre el que apenas existen aún aplicaciones prácticas. En nuestra presentación, examinaremos cómo la investigación-acción puede incluirse en el aula de interpretación y cómo tanto docentes como discentes pueden sacar el mayor partido de ella.

*Palabras clave:* investigación-acción, interpretación, práctica reflexiva, metacognición.

En el ámbito de la traducción e interpretación, resulta indudable que, durante demasiado tiempo, teoría y práctica han coexistido como actividades separadas (Nicodemus y Swabey 2015), a pesar de que el fin último de una buena parte de la investigación realizada en este campo era la mejora de la docencia. Sin embargo, los investigadores no siempre han contado o han ignorado la opinión y las experiencias de los docentes en su planteamiento de teorías, lo que consideramos que ha supuesto un retraso en la mejora de la calidad de la educación (Latorre 2003). De hecho, la investigación se ha concebido tradicionalmente como «una fuente de influencia y la práctica como la receptora de esta influencia» (Recio Ariza 2008, 48). En este sentido, la investigación-acción ha sido considerada como un puente entre ambas actividades (Hatim 2013), puesto que toda propuesta de este tipo ha de incluir un fundamento teórico, así como un componente práctico que trate de provocar el cambio en el entorno en el que se aplica. Si bien esta brecha entre ambas realidades no es exclusiva del ámbito de la traducción y la interpretación, en un campo tan aplicado a la práctica como es este, y más especialmente en el contexto español, esto podría implicar que los discentes recibieran únicamente un bagaje teórico y desconocieran cómo aplicarlo posteriormente en la práctica profesional, o que contaran con conocimientos prácticos sin ningún tipo de fundamento teórico.

En la actualidad, la universidad en España se encuentra ya plenamente inmersa en el universo Bolonia, en el que tanto se enfatizan conceptos tales como el desarrollo del sentido crítico, la motivación y la metacognición. En un ámbito como es el de la interpretación, en el que resulta crucial formar a estudiantes reflexivos y capaces de autoevaluar su desempeño diario, consideramos que el enfoque que aporta la investigación-acción puede contribuir a potenciar estos aspectos cruciales.

### 1. LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

La investigación-acción, conocida asimismo en investigación educativa como investigación en el aula, colaborativa, participativa, crítica, profesorado investigador, etc. (Latorre 2003), tiene fuertes vínculos con la etnografía u «observación participante» (Hamme y Atkinson 1994) y supone estudiar y

entender una realidad, la de la enseñanza en las aulas en el caso que nos ocupa, para, a través de una serie de estrategias de acción y reflexión, tratar de mejorar la práctica educativa. Si bien es cierto que no se diseñó pensando en el aula, sí ha tenido gran repercusión en el desarrollo de la enseñanza (Carbajal 2011) gracias a su clara aplicación práctica.

Los orígenes de este enfoque metodológico (Cravo y Neves 2007 trataron ya en un artículo dedicado a la investigación-acción en los estudios de traducción las distintas denominaciones que esta recibe: metodología, método, enfoque, paradigma... y en las que no vamos aquí a detenernos) se remontan a los años 40, de la mano de Kurt Lewin, quien pretendía lograr un doble objetivo en su ámbito de actuación: avances teóricos y cambios sociales de forma simultánea. Para ello, planteó y popularizó un diseño triangular en el que aparecen tres vértices que han de estar interconectados en todo planteamiento: investigación, acción y formación.



Figura 1: Triángulo de Lewin.

En los años 50, el enfoque que proponía la investigación-acción penetró en el ámbito de la enseñanza, con el objetivo claro de mejorar las prácticas educativas, de la mano de Corey (1953), cayendo en un cierto olvido a partir de entonces, y recuperando ímpetu únicamente a partir de la década de los 70 tanto en Reino Unido, gracias a Stenhouse (1975), como en Australia (Nicodemus y Swabey 2015). Fue precisamente en este país a partir del cual Kemmis (1988) se mostró muy activo en la difusión de la investigación-acción y proporcionó a los docentes un modo más práctico y directo de indagar y reflexionar sobre su propio desempeño, extendiéndose desde allí al resto del mundo y adoptando diversas variaciones. El modo en que Lewin concibe inicialmente el proceso de la investigación-acción toma la forma de espiral autorreflexiva de actividades, o cadena de ciclos de acción introspectiva, con el siguiente orden: planificación, acción, observación y reflexión (Lewin 1946), que se suceden las veces que sea necesario hasta alcanzar el cambio. Posteriores investigadores han reducido y condensado el número de etapas presentes en la investigación-acción: Stringer (1999), por ejemplo, reduce las fases cíclicas a tres: observar, etapa en la que se identifican los problemas y se recogen los datos necesarios; pensar, fase en la que se analizan e interpretan las informaciones recopiladas; y actuar, momento en el que se trata de poner remedio a los problemas identificados, aplicando mejoras en la práctica educativa. Blum (1959, *apud*. De Manuel 2006), por su parte, plantea únicamente dos pasos: el diagnóstico, etapa en la que se analizan los problemas existentes y se formulan las hipótesis, y la fase correspondiente al experimento de cambio social. Independientemente de si distinguimos dos, tres o cuatro etapas en el proceso, el objetivo que persigue la investigación-acción supone partir de una situación concreta, analizarla y actuar sobre ella con el fin de mejorarla, siguiendo un ciclo continuo de reflexión. Por tanto, podemos afirmar que el enfoque es crítico y activo al mismo tiempo, puesto que el fin último de las acciones emprendidas

es entender los problemas cotidianos e inmediatos para así modificar la situación, mejorando prácticas concretas (Álvarez-Gayou 2003, Latorre 2003, Sampieri 2006). En el contexto que nos incumbe, el educativo, esto se traduce en un intento de mejora de la formación, entendiéndola de manera más adecuada y siendo el profesor (solo o junto con el investigador u otros colegas, dependiendo de la modalidad escogida) quien adopte un papel activo como «investigador y actor de cambio» (Sánchez Ramos 2005, 337), introduciendo y aplicando dichas intervenciones. Lo que en palabras de Muñarriz (1992, 108) supone que «el profesor sea el investigador de su propia práctica». Como vemos, se trata de un tipo de investigación muy cercano a la práctica docente habitual, puesto que, idealmente, los profesores realizan acciones similares al identificar problemas en el aula, con la diferencia de que, en la investigación-acción, la observación, las reflexiones y las medidas aplicadas se llevan a cabo de un modo más sistemático y riguroso (Kemmis y Taggart 1998), como exige todo método científico.

## 2. MODALIDADES EN INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Dependiendo del objetivo más preciso que pretenda alcanzarse, existen varias modalidades de investigación-acción: técnica, práctica y emancipatoria (Carr y Kemmis 1988). En la investigación-acción técnica, asociada principalmente a su precursor, Lewin, el profesor participa plenamente, pero cuenta con un investigador externo experto en el tema tratado que es quien diseña el programa de trabajo.

En la investigación-acción práctica, destaca el protagonismo y autonomía que adquiere el profesor, seleccionando qué quiere investigar y controlando su propio proyecto educativo, en ocasiones con la colaboración de otros colegas. Algunos de los investigadores asociados a este tipo de prácticas son Stenhouse (1989) y Elliott (1993). Precisamente este último planteó prácticas didácticas innovadoras dirigidas a fomentar la autorreflexión de los profesores sobre sus propias prácticas, al considerar que un aumento de la capacidad de autocrítica de los formadores llevaría aparejada una mayor disposición a introducir cambios en la docencia (De Manuel 2006 y Elliot 1993).

La tercera modalidad en investigación-acción es la emancipatoria o crítica, defendida por investigadores como Kemmis y Carr (1988), y busca la transformación no solo de la práctica educativa sino también de la propia organización y del sistema social y educativo, provocando cambios a mayor escala.

## 3. CARACTERÍSTICAS Y CRÍTICAS A LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Al margen de la modalidad que el investigador adopte, existen ciertas características comunes a todos los enfoques en investigación-acción (Carr y Kemmis 1988; Kemmis y Taggart 1998; De Manuel 2006 y Cravo y Neves 2007):

- a) Pretende lograr un *cambio*, partiendo de un problema concreto y tratando de mejorarlo mediante soluciones prácticas que, a su vez, contribuyen al conocimiento científico.
- b) Es un método de investigación práctico, flexible e interactivo, en el que los participantes no se limitan a observar, sino que actúan sobre la práctica.
- c) Es un enfoque autoevaluativo, en el que existe retroalimentación entre acción y reflexión.

Como ocurre con cualquier método, la investigación-acción puede adolecer de ciertas desventajas, como el riesgo de que los investigadores no sepan tomar la distancia adecuada para plantear soluciones a los problemas identificados o el tiempo que conllevan los ciclos de reflexión. Sin embargo, coincidimos con sus defensores en que las ventajas de aplicarla en el aula superan estos posibles riesgos. Uno de los principales motivos que nos llevan a afirmarlo es el hecho de que se reflexione sobre las necesidades reales existentes, algo que no siempre se produce en ciertas teorías desconectadas de los problemas en la práctica docente. Dado que no se limita a observar y describir una realidad, sino que, como su propio

nombre indica, trata de actuar sobre ella y mejorarla, la investigación-acción constituye una gran baza para el progreso de la formación práctica.

#### 4. MÉTODOS DE RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS

Observamos que, gracias a su naturaleza flexible, existe amplia variedad de métodos para la recogida y el análisis de los datos en investigación-acción. Nuestra elección vendrá definida por el tipo de problema al que nos enfrentemos, así como por el tiempo y participantes de que dispongamos. Existen, sin embargo, algunos métodos más utilizados como son: la encuesta *feedback*, habitualmente dividida en cuestionario, diagnóstico y plan de acción (De Manuel 2006); la resolución de problemas con experimentación sobre el terreno (Goyette y Lessard-Hébert 1988), método por el cual el aula se convierte en entorno de investigación, definiéndose el problema, planteándose un plan de acción que lo mitigue o elimine y elaborando un informe al finalizar; o las entrevistas en profundidad, en la que las diversas partes entablan conversaciones sin rígidos protocolos de pregunta y respuesta. Esta última herramienta, la de las entrevistas, ha sido ampliamente utilizada en investigación cualitativa, y solemos distinguir tres tipos, estrechamente relacionadas entre sí (Taylor y Bogdan 1987): 1) las historias de vida o autobiografías sociológicas; 2) las entrevistas a través de las cuales se pretende conocer ciertos acontecimientos que no han podido observarse de primera mano, y 3) aquellas en las que se entrevista a un amplio número de personas en un breve lapso de tiempo, para elaborar un cuadro general de las situaciones o personas escogidas. De estas tres, el entrevistador escogerá la que más convenga a sus fines, siguiendo aproximadamente la misma técnica: encuentros frecuentes a lo largo del tiempo con los entrevistados, y captación y comprensión de sus experiencias y modos de ver la vida o situación analizada.

#### 5. LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN

Como venimos señalando, la investigación-acción supone un enfoque abierto, participativo y democrático, centrado en problemas prácticos y dirigido a mejorar situaciones concretas en lugar de limitarse a describir y entender los problemas presentes en el aula. Consideramos, por tanto, que en el ámbito concreto de la formación en traducción e interpretación, en la que los alumnos suelen enfrentarse a tareas cercanas a la realidad profesional, su introducción puede constituir un método interesante para todos los involucrados (formadores, alumnos e investigadores) puesto que «permite una evaluación constante de lo que se hace y la rectificación que de ella se pueda derivar, sin aplazar conclusiones ni decisiones al final del proceso, cuando ya sea demasiado tarde para los protagonistas de la formación investigada» (De Manuel 2005, 13). Es decir, no se trata de plantear teorías cuyo éxito será necesario demostrar durante un período de tiempo razonable, sino que consiste en actuar sobre la realidad particular a la que se enfrenta el formador en su práctica diaria, reflexionando e introduciendo los cambios necesarios en tiempo real, algo de lo que podrán beneficiarse los propios sujetos estudiados. Además, como ya hemos señalado anteriormente, el fomento de la práctica reflexiva, elemento central en investigación-acción, resulta asimismo esencial en la enseñanza de la interpretación, donde uno de los objetivos será equipar al alumno con herramientas conducentes a la autorregulación de su práctica, tomando conciencia de los problemas que se presentan en la tarea interpretativa y sabiendo autocorregirse y autoevaluarse (Abuín González 2007).

Sin embargo, tal y como señalan Nicodemus y Swabey (2015), por el momento han sido más las reflexiones sobre el potencial que presenta la investigación-acción (Turner y Harrington 2009) en el ámbito de la traducción e interpretación, que las investigaciones llevadas a cabo siguiendo este método. Pese a ello, expertos como Gile (2004), Cravo y Neves (2007), Kelly (2010), Pöchhacker (2011) o Hale

y Napier (2013) estiman que se trata de un enfoque prometedor en los estudios de interpretación, puesto que la investigación-acción puede contribuir a acercar el mundo de la teoría al de la práctica.

Los estudios prácticos emprendidos en este campo del conocimiento se enmarcan, principalmente, en la corriente conocida como del «profesor como investigador» (Hustler, Cassidy y Cuff 1986) o del «profesor en su aula» (Colás Bravo 1998) en la que «son los propios docentes quienes diseñan y llevan a cabo investigaciones para la mejora de sus propias clases, a título individual o dentro de un programa institucional» (Monzó 2005, 161). En España contamos con la tesis doctoral de De Manuel (2005) y posteriores trabajos junto con Boéri (2011), en los que se plantea la investigación-acción aliada a las nuevas tecnologías para incorporar la realidad profesional a la formación de intérpretes. A nivel internacional, destacan las contribuciones de investigadoras australianas como Napier (2005), que recurrió a este enfoque en un posgrado en interpretación en lengua de signos para introducir cambios y mejoras en el plan de estudios, o Slatyer (2006) para la que la investigación-acción fue el modo de poner en marcha un plan de estudios para formar a intérpretes *ad hoc* en idiomas menos comunes en Australia. Mencionamos asimismo el estudio realizado por las investigadoras Gorm Hansen y Shlesinger (2007) por resultar en cierto sentido paradigmático. Y es que ambas iniciaron su estudio sobre la introducción de nuevos equipos y herramientas pedagógicas en el aula de interpretación consecutiva sin tener en mente la investigación-acción, pero pronto se dieron cuenta de que al plantear, poner en marcha y reflexionar sobre sus intervenciones, surgía la espiral característica de este método de investigación.

## 6. LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN EL AULA DE INTERPRETACIÓN

Como docentes, a través de la observación de las propias prestaciones de los estudiantes e incluso de sus actitudes, no somos ajenos a las dificultades que experimentan estos en las aulas, especialmente en las fases iniciales de adquisición de la técnica en interpretación consecutiva y simultánea. Si estas se enquistan u observamos que lastran su progreso, nuestra intervención mediante la investigación-acción práctica puede resultar apropiada, puesto que, de este modo, el profesor podrá actuar en tiempo real y será él mismo quien investigue y controle todo el proceso, aligerándolo incluso al poder trabajar, en alguna o todas las fases, de forma individual. A continuación, planteamos un ejemplo de utilización de investigación-acción en el aula de interpretación, inspirado en los modelos de Lewin (1946), Stringer (1999) y Martínez Miguélez (2000). Coincidimos, además, con todos ellos al estimar que, para cada situación, el investigador adoptará los aspectos más importantes de cada etapa, descartando o fusionando aquellas que resulten menos adecuadas o que no se adapten a la situación y problema en cuestión.

ÉTAPA 1: IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA	Constatamos la existencia de un problema en el aula que afecta al rendimiento de los alumnos e influye en su aprovechamiento de la asignatura.
ÉTAPA 2: ANÁLISIS DEL PROBLEMA Y RECOGIDA E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS	A través de diversas herramientas profundizamos en el origen de las dificultades, recogiendo las impresiones de los estudiantes, categorizando y codificando la información con la que contamos e interpretando los datos resultantes.
ÉTAPA 3: DISEÑO DEL PLAN DE ACCIÓN	A partir de los datos disponibles, elaboramos un plan de acción que siga una secuencia lógica; tendremos en cuenta el contexto, los destinatarios de la acción, el marco temporal, los objetivos que pretendemos alcanzar, las dificultades con las que podemos toparnos, etc. Así, iremos proponiendo diversas actividades individuales y grupales, encaminadas a que los alumnos se familiaricen con el tema objeto de nuestra acción.

LETICIA MADRID GONZÁLEZ  
LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN EL AULA DE INTERPRETACIÓN

ETAPA 4: EJECUCIÓN DEL PLAN DE ACCIÓN	Ponemos en práctica las acciones descritas en la etapa anterior. Estas podrán tener lugar en horario de clase, en tutorías o durante las horas de trabajo autónomo de los estudiantes.
ETAPA 5: EVALUACIÓN DE LA ACCIÓN EMPRENDIDA	Esta última etapa de reflexión resulta clave, pues dependiendo de la situación que hayamos alcanzado gracias a los pasos anteriores, sabremos si hemos de retomar el proceso, efectuando las modificaciones necesarias para lograr el cambio pretendido. Para ello, podremos contar con la observación del profesor, con entrevistas a los alumnos, cuestionarios, listas de control, etc.
* REPETICIÓN DE LA ESPIRAL	Una vez completado este primer ciclo, seremos capaces de reevaluar la situación final, compararla con la inicial y decidir si el problema identificado ha quedado resuelto, si son necesarios ajustes en el plan de acción (retomando así la espiral) o si, por el camino, han surgido otros aspectos que consideramos necesario mejorar, iniciándose de este modo un nuevo ciclo de acción.

Tabla 1: Modelo de investigación-acción espiral en interpretación, elaboración propia.

En las aulas de interpretación consecutiva, por ejemplo, uno de los aspectos en los que venimos observando que los alumnos se topan con dificultades es el miedo escénico y la vergüenza a hablar en público. Evidentemente, la oratoria resulta esencial para ejercer la actividad de interpretación. Por tanto, siguiendo la máxima de que «ningún conocimiento proviene directamente de la práctica sola, sino de una reflexión sobre ella» (Martínez Miguélez 2000, 36), nos planteamos actuar sobre el problema desde la perspectiva de la investigación-acción, estableciendo un ciclo de actuación por etapas, que podrán repetirse tantas veces como se estime necesario hasta lograr las metas deseadas.

ETAPA 1	El docente constata, durante las primeras sesiones, que los alumnos tienen dificultades para expresarse ante un público y sienten miedo, vergüenza o falta de práctica en expresión oral. Se trata de un problema que se viene observando en cursos anteriores, por lo que decide actuar al respecto.
ETAPA 2	Se introduce un diario de aprendizaje, en el que los alumnos escriben libremente, de forma individual, sobre su experiencia en el aula. El docente recoge semanalmente los datos, los analiza buscando patrones y categoriza la información resultante, rica en comentarios sobre sensaciones y actitudes.
ETAPA 3	Teniendo en cuenta el perfil y nivel de los estudiantes del grupo, se diseñan actividades iniciales destinadas a favorecer la improvisación y a que los estudiantes se acostumbren a convivir con los nervios propios de la oratoria, perdiendo el miedo a enfrentarse a un público. El docente examina los aspectos que entran en juego a la hora de hablar en público, como la voz, la respiración, la conducta corporal, etc. y prepara talleres y actividades prácticas: debates con o sin preparación previa, power point, karaokes, entrevistas improvisadas entre estudiantes, etc.
ETAPA 4	Se lleva a cabo una primera sesión, que consiste en un taller sobre oratoria impartido por algún antiguo compañero con conocimientos del tema, el propio formador o un experto externo, y en la que los alumnos son receptores de la información, sin tener que participar activamente.

ETAPA 5	El docente observa el funcionamiento de la sesión, reflexiona sobre lo acontecido y contrasta sus resultados con los obtenidos de los diarios de los estudiantes, entrevistándose con ellos en caso de que sea necesario aclarar y ampliar alguna respuesta. A partir de ello, se plantea si ha resultado suficiente esa primera intervención para que los alumnos venzan el miedo a hablar en público y, en caso contrario, examina las causas por las que puede no haberse registrado el cambio necesario.
*REPETICIÓN	En caso de no haberse logrado el objetivo marcado en las etapas iniciales relativos al miedo a hablar en público, o si el formador descubre en la fase de análisis de la información otros factores que pudieran entorpecer la correcta adquisición de la técnica (como pudieran ser dificultades en la toma de notas, en el caso de la interpretación consecutiva), se dará inicio a un nuevo ciclo de acción, produciéndose así una espiral, formada por tantos ciclos como sean necesarios.

Tabla 2: Ejemplo de ciclo de investigación-acción espiral en interpretación, elaboración propia.

## 7. CONCLUSIONES

Pese a tratarse de un método relativamente nuevo, la investigación-acción presenta algunos rasgos, como el de la constante reflexión y la posibilidad de actuar sobre la práctica en tiempo real, que resultan, a nuestro entender, especialmente adecuados en el ámbito de la formación en traducción e interpretación. Uno de los aspectos más destacados cuando se implica a estudiantes universitarios es su participación activa en los procesos de aprendizaje que tienen lugar en el aula y de manera individual, así como el hecho de que aprendan a pensar de manera autónoma y reflexiva. En el caso que hemos expuesto, el pensamiento reflexivo, base sobre la que se sustenta el método, procede de todos los participantes: formador-investigador y estudiantes, gracias a la introducción de herramientas de seguimiento y auto-evaluación como los diarios de aprendizaje, los cuestionarios o rúbricas. Estas sirven asimismo al docente como base a partir de la cual extraer datos del problema observado y del funcionamiento de las acciones emprendidas. Al involucrar a los estudiantes en los proyectos en el aula estaremos, además, contribuyendo a formar a futuras generaciones más preparadas, con mayor metacognición y más cercanas a la realidad profesional (Angelelli y Baer 2015; Cravo y Neves 2007; De Manuel 2005). Todos estos aspectos resultan clave en una profesión, la de intérprete, que requiere un continuo examen de las propias prácticas, enmendar aquello que no funciona y aprender de los errores propios, en un proceso cíclico (Cravo y Neves 2007; Elliott 1993; Latorre 2003).

## BIBLIOGRAFÍA

- Abuín González, Marta. 2007. *El proceso de interpretación consecutiva. Un estudio del binomio problema/ estrategia*. Granada: Editorial Comares.
- Álvarez-Gayou, Juan Luis. 2003. *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.
- Angelelli, Claudia V. y Baer, Brian James (eds.). 2015. *Researching translation and interpreting*. Routledge.
- Boéri, Julie y de Manuel Jerez, Jesús. 2011. «From training skilled conference interpreters to educating reflective citizens: A case study of the Marius Action Research Project». *The Interpreter and Translator Trainer*, 5 (1): 41-64.
- Carbajal, Roberto. 2011. «Investigación-acción como un apoyo para la enseñanza-aprendizaje». *Realidad y Reflexión* 11 (33): 61-72.
- Carr, Wilfred y Kemmis, Stephen. 1988. *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

- Colás Bravo, M<sup>a</sup> Pilar. 1998. «Métodos y técnicas cualitativas de investigación en psicopedagogía». En *Métodos de investigación en psicopedagogía*, ed. por Colás Bravo, M<sup>a</sup> Pilar y Buendía Eisman, Leonor. Madrid, España: Editorial Mc Graw Hill Latinoamericana: 291-315.
- Corey, Stephen M. 1953. *Action research to improve school practices*. Oxford, Inglaterra: Bureau of Publications, Teachers Co.
- Cravo, Ana y Neves, Josélia. 2007. «Action research in translation studies». *The Journal of Specialised Translation* (7): 92-107.
- De Manuel Jerez, Jesús. 2005. «La incorporación de la realidad profesional a la formación de intérpretes de conferencias mediante las nuevas tecnologías y la investigación-acción». Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Elliott, John. 1993. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata: España
- Gile, Daniel. 2004. «Translation research versus interpreting research: Kinship, differences and prospects for partnership». En *Translation Research and Interpreting Research: Traditions, Gaps and Synergies*, ed. por Schäffner, C. Clevedon: Multilingual Matters: 10-34.
- Gorm Hansen, Inge y Shlesinger, Miriam. 2007. «The silver lining: Technology and self-study in the interpreting classroom». *Interpreting*, 9(1): 95-118.
- Goyette, Gabriel y Lessard-Hébert, Michelle. 1987. *La recherche-action: ses fonctions, ses fondements et son instrumentation*. Quebec: Presses de l'Université du Québec.
- Hale, Sandra y Napier, Jemina. 2013. *Research methods in interpreting: A practical resource*. Londres y Nueva York: Bloomsbury Academic.
- Hamme, Martyn y Atkinson, Paul. 1994. *Etnografía. Métodos de investigación*. Etnografía Métodos de Investigación. Barcelona: Paidós.
- Hatim, Basil. 2013. *Teaching and Researching Translation*. Harlow, Essex: Pearson Education Limited.
- Hustler, David, Cassidy, Anthony y Cuff, E.C. (eds.). 1986. *Action Research in Classrooms and Schools*, Londres: Allen & Unwin.
- Kelly, Dorothy. 2010. «La investigación sobre formación de traductores: algunas reflexiones y propuestas». En *I Congreso Internacional de Innovación Investigadora en Traducción e Interpretación [Recurso electrónico]: 26-27 de noviembre de 2009* (p. 1). Universidad Pablo de Olavide, Sevilla.
- Kemmis, Stephen y Taggart, Robin. 1998. *The Action Research Planner*. Victoria, Australia: Deaken University.
- Latorre, Antonio. 2003. *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: GRAÓ.
- Lewin, Kurt. 1946. «Action research and minority problems». En *Journal of social issues*, 2 (4): 34-46.
- Martínez Miguélez, Miguel. 2000. «La investigación-acción en el aula». *Agenda académica*, 7 (1): 27-39.
- Monzó Nebot, Esther. 2005. «Investigar con los profesionales: colaboraciones de investigación-acción». En *La traducción y la interpretación en las relaciones jurídicas internacionales* (13). Publicacions de la Universitat Jaume I: 153-169.
- Muñarriz, Begoña. 1992. «Técnicas y métodos en Investigación cualitativa». Fecha de acceso 10 de septiembre de 2018. <https://core.ac.uk/download/pdf/61903317.pdf>
- Napier, Jemina. 2005. «Making learning accessible for sign language interpreters: a process of change». *Educational Action Research*, 13 (4): 505-524.
- Nicodemus, Brenda y Swabey, Laurie. 2015. «Action research». En *Researching Translation and Interpreting*. Routledge: 175-185.
- Pöchhacker, Franz. 2011. «Researching interpreting». En *Advances in interpreting research: Inquiry in action* (99): 5-25.
- Recio Ariza, M<sup>a</sup> Ángeles. 2008. «La investigación-acción como modelo de autoformación del profesorado de lenguas extranjeras para traducción/interpretación». En *La adaptación al espacio europeo de Educación Superior en la Facultad de Traducción y Documentación* (137). ed. por Torres del Rey, J. y Moro Cabero, M. Universidad de Salamanca: 47-67.

- Sampieri, Roberto H., Fernández Collado, Carlos y Baptista Lucio, Pilar. 2006. *Metodología de la investigación* (3). México: McGraw-Hill.
- Sánchez Ramos, María del Mar. 2005. *El uso de los diccionarios electrónicos y otros recursos de internet como herramienta para la formación del traductor (inglés-español)*. Tesis Doctoral. Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Slatyer, Helen. 2006. Researching Curriculum Innovation in Interpreter Education: The Case of Initial Training for Novice Interpreters in Languages of Limited Diffusion. Ed por C.B. Roy: 47-66.
- Stenhouse, Lawrence. 1975. *An introduction to curriculum research and development*. Londres: Heinemann.
- Stringer, Ernest. 1999. *Action Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Taylor, Stephen y Bogdan, Robert. 1987. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (1). Barcelona: Paidós.
- Turner, Graham H. y Harrington, Frank. 2009. «Issues of power and method in interpreting research». *Intercultural Faultlines: Research Models in Translation Studies (1): Textual and Cognitive Aspects*. Routledge.