

REDEFINIR LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA INTERPRETACIÓN EN EL MARCO DEL EEES: PROPUESTAS EN UN CONTEXTO DE CAMBIO

MARTA ARUMÍ RIBAS

DEPARTAMENTO DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN

UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA

Resumen

En la actualidad somos testigos de una redefinición del papel del intérprete y de los entornos en los que trabaja así como de la aparición de nuevos enfoques pedagógicos. La profesión y, consecuentemente, la formación se están abriendo a nuevas formas para intentar dar respuesta a las demandas del entorno social, laboral y académico.

En el presente artículo describimos el papel de la interpretación en el nuevo Grado de Traducción e Interpretación de la Universitat Autònoma de Barcelona. Observamos cómo se ha evolucionado hacia una formación generalista, que da gran importancia a las técnicas y, a la vez, preparatoria de futuras formaciones específicas en las distintas modalidades de interpretación más demandadas. La adaptación de las asignaturas al EEES ha supuesto tres tipos de reajustes: uso de nuevos espacios y nuevas tecnologías, elaboración de materiales y diseño e integración en el aula de herramientas de apoyo y seguimiento del aprendizaje.

Palabras clave

Grado de Traducción e Interpretación; Espacio Europeo de Educación Superior; interpretación de conferencias; interpretación para los Servicios Públicos.

Abstract

We are currently witnessing a redefinition of the role of the interpreter and the environment in which they work as well as the appearance of new approaches to teaching. The profession and, as a consequence, training are changing to embrace new approaches in an attempt to meet demands from the society, the job market and the academic world.

This article describes the role of interpreting in the new Translation and Interpreting Undergraduate Degree at the Universitat Autònoma de Barcelona. It discusses how interpreter training has evolved in the direction of a more general training which places great importance on the techniques and preparatory exercises for the various interpreting modalities most demanded in the job market today. Adapting courses to the EHEA has meant introducing changes in three areas: using new spaces and technologies, preparing materials and creating and integrating new support and monitoring tools in the classroom.

Key words

Translation and Interpreting Degree; European Space of Higher Education; conference interpreting; public services interpreting

1 Introducción

Los numerosos cambios a nivel universitario así como los cambios sociales, que dan origen a nuevas modalidades de traducción e interpretación, ponen de manifiesto la necesidad de redefinir el papel del intérprete en la sociedad de hoy, su entorno de trabajo y los enfoques pedagógicos y programas de formación que mejor incorporen las necesidades actuales. No podemos olvidar tampoco la influencia actual de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación que han flexibilizado la profesión. Asimismo, vivimos cada vez más en sociedades multiculturales y plurilingües en las que la presencia del traductor e intérprete va ganando en importancia.

El actual proceso de reforma de la educación superior brinda la oportunidad de reflexionar y replantearnos la definición de unas asignaturas que, de por sí, tienen un alto grado competencial y en las que la selección de los contenidos y la relación de los objetivos con las competencias está dando lugar a una nueva organización de la docencia. Asimismo, la relación entre presencialidad y no presencialidad conduce a plantearse cuál es el procedimiento idóneo para que el estudiante pueda gestionar su propio proceso de aprendizaje. El hecho de que los estudiantes tengan que trabajar más fuera del aula pone de manifiesto la necesidad de disponer de espacios y materiales que le permitan seguir un aprendizaje autónomo guiado.

La Facultad de Traducción e Interpretación de la Universitat Autònoma de Barcelona participó, durante los cursos 2003-2008, en un plan piloto de adaptación al EEES impulsado por el Departamento de Universidades, Investigación y Sociedad de la Información de la Generalitat de Catalunya. Durante el curso 2009-2010 se ha iniciado el Nuevo Grado en Traducción e Interpretación. En este contexto, se ha realizado en los últimos años un trabajo sistemático de diseño de nuevos contenidos y de definición de las competencias transversales y específicas de las asignaturas en cuestión, competencias en torno a las cuales se organiza la actividad del estudiante. A su vez, se han establecido los mecanismos de evaluación que mejor responden a las nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje, y se han especificado las actividades más propicias para la adaptación de los estudiantes al nuevo marco educativo.

En el caso concreto de las asignaturas de interpretación y, ante el trasfondo de cambios mencionado, observamos como se hace necesario un replanteamiento y una redefinición a fondo de la práctica pedagógica de la interpretación, así como la evolución hacia nuevos enfoques más sistemáticos y basados en los resultados de investigaciones empíricas. En este sentido, el objetivo de este artículo es presentar las reflexiones de los últimos años de los docentes de las asignaturas de interpretación de la UAB y hacerlo alrededor de los tres ejes en los que hemos considerado que había que avanzar en la enseñanza-aprendizaje de nuestra materia: uso de nuevos espacios y nuevas tecnologías, elaboración de materiales y diseño e integración en el aula de herramientas de apoyo y seguimiento del aprendizaje. Asimismo, presentamos algunos ejemplos de instrumentos prácticos que hemos integrado en la docencia de la interpretación.

2 Evolución de la interpretación: formación y práctica profesional

2.1 La formación de intérpretes

Las primeras escuelas de interpretación se crearon en la Europa de los años 50 del siglo XX (École de Traduction et Interpretation (ETI) de Ginebra, École Supérieure d'Interprètes et de Traducteurs (ESIT) de París y el Institut für Dolmetscherausbildung de Viena), ante la necesidad inminente de formar a intérpretes profesionales. Hasta aquel entonces, no existía una formación específica y los intérpretes llegaban a la profesión por azar, tratándose normalmente de personas que, por circunstancias vitales, habían tenido contacto y dominaban o conocían distintas lenguas y culturas. Así es como surgen los primeros planes de estudios para la formación de intérpretes, unos planes altamente orientados a las necesidades de la profesión y encaminados a la formación en las modalidades de consecutiva y simultánea (Baigorri, 2000). En este sentido, Skuncke recuerda en los siguientes términos como se introdujo la interpretación simultánea en la École de Traduction et Interpretation (ETI) de Ginebra tras su vuelta de los juicios de Núremberg en 1946. Puso una nota en el Boletín de la Association des Anciens Elèves diplômés de l'École d'Interprètes que decía lo siguiente (1989:4):

Savez-vous qu'il me semble qu'il faudrait introduire, à l'École d'interprètes, l'enseignement de l'interprétation simultanée? Il y aurait évidemment pas mal de difficultés techniques, mais cela vaudrait la peine de les vaincre –car ce type d'interprétation, extrêmement pratique, demande tout de même pas mal d'entraînement.

En España, las primeras escuelas de traductores e intérpretes nacieron en los años 70 del siglo XX y adoptan las directrices de los planes de estudios europeos. El primer centro de formación de traductores e intérpretes en España nació en la Universitat Autònoma de Barcelona en 1972 con la creación de la Escuela Universitaria de Traductores e Intérpretes (EUTI). En España existieron tres EUTIs (UAB desde 1972, Granada desde 1980, Las Palmas desde 1988) que desempeñaron una gran labor de desarrollo de las enseñanzas, tanto en el campo pedagógico como en el de la investigación. La labor de estas tres EUTIs prestigió sobremanera la profesión, acentuó de modo notable la exigencia de los estudios, y permitió que en el año 1990 la diplomatura se convirtiese en licenciatura. Baste subrayar que, gracias al auge espectacular de aquellos inicios, en la actualidad los estudios de Traducción e Interpretación se imparten en veinte centros públicos y privados y se han asentado plenamente como una de las titulaciones recientes con mayor demanda.

Desde entonces, se han sucedido distintas reformas de dichos planes, las antiguas escuelas de traductores e intérpretes se transformaron en facultades en los años 90 y las diplomaturas iniciales se convirtieron en licenciaturas. Como señala el Libro blanco del Grado en Traducción e Interpretación,¹ la implantación de las licenciaturas de Traducción e Interpretación respondió a dos necesidades: favorecer la especialización de estudios anteriores y dar nueva forma académica a la enseñanza de la traducción y de la interpretación.

Si observamos los planes de estudios tradicionales de las instituciones de formación en interpretación, tanto nacionales como extranjeras, apreciamos la existencia de cierto consenso sobre cómo se enseña la interpretación en las diversas modalidades

¹Agencia Nacional de Evaluación de Calidad y Acreditación, Libro blanco. Título de grado de traducción e interpretación. Estudio para el diseño del título de grado de Traducción e Interpretación, Madrid, 2004.

(Mackintosh 1995:129). La mayoría de estos contenidos se fueron transmitiendo sin contrastar ni comprobar científicamente su eficacia (Gile 2009). La falta de estudios empíricos aplicados a estos postulados teóricos y didácticos contribuyó a que éstos se fueran estableciendo como los únicos válidos. Así, la didáctica de la interpretación cuenta con una serie de ideas categóricas que subrayan la eficacia de ciertos ejercicios y su secuencia de aparición, y critican otros, sin que estas críticas estén fundamentadas en principios empíricos contrastados (Gile 2009).

No obstante, a partir de los años 90 del siglo pasado, crece el interés por la didáctica, que se manifiesta en la publicación de diversas monografías (Gile 1995; Pöchhacker y Shlesinger 2001; Pöchhacker 2004; Ugarte 2010) y en la creación de formaciones específicas para profesores de interpretación,² normalmente intérpretes profesionales sin formación previa pero con un gran entusiasmo por transmitir y dar a conocer su profesión.

2.2 *Nuevos horizontes en la profesión*

También la profesión de intérprete de conferencias ha evolucionado desde sus inicios en los Juicios de Núremberg. En las últimas décadas, además, se han diversificado las formas más convencionales de ejercer esta profesión. Estas transformaciones socioeconómicas han delineado un perfil profesional pluridimensional capaz de dar respuesta a las nuevas necesidades del mercado laboral. La interpretación consecutiva, por la lentitud que introduce en la comunicación, ha venido perdiendo terreno ante la interpretación simultánea, y ésta se va usando en nuevos entornos, como en las videoconferencias o en la interpretación telefónica. Asimismo, disminuye la demanda de intérpretes de conferencia con las combinaciones lingüísticas más tradicionales y, en cambio, cada vez se requieren más expertos lingüísticos que dominen lenguas hasta ahora menos conocidas pero que, sin embargo, con las sucesivas ampliaciones de la Unión Europea, se emplean cada vez más en los foros internacionales.

En los últimos tiempos, surge con fuerza la interpretación social y en los servicios públicos. A semejanza de otros países, España se ha convertido en los últimos tiempos en un país de acogida de inmigrantes. Los nuevos ciudadanos son usuarios, al igual que la población autóctona, de los diferentes servicios sociales, administrativos, sanitarios, jurídicos o educativos. Sin embargo, la comunicación en dichas instituciones entre los proveedores de servicios y los usuarios extranjeros es difícil en muchos casos, a causa fundamentalmente de barreras lingüísticas y culturales. Esta necesidad de comunicación entre comunidades lingüísticas diversas ha hecho emerger un nuevo perfil profesional: el de traductor/intérprete para los Servicios Públicos, que ejerce la labor de hacer no sólo posible esa comunicación, sino también efectiva:

Community Interpreting enables people who are not fluent speakers of the official language(s) of the country to communicate with the providers of public services so as to facilitate full and equal access to legal, health, education, government, and social services. (Carr, S. *et al.* 1995:21)

Evidentemente, esta nueva forma de mediación lingüística requiere de habilidades distintas a las necesarias para ejercer la interpretación de conferencias, tal como expone Schackman (1984:84):

²Destacamos el Master of Advanced Studies for Interpreter Trainers, de la École de Traduction et Intéprétation de la Universidad de Ginebra.

The community interpreter has a very different role and responsibilities from a commercial or conference interpreter. He is responsible for enabling professional and client, with very different backgrounds and perceptions and in an unequal relationship of power and knowledge, to communicate to their mutual satisfaction.

Algunos autores (Wädensjö 1992, Valero 2006, Hale 2007) señalan cómo el traductor o intérprete en los Servicios Públicos no realiza un mero trasvase lingüístico sino que aúna funciones de coordinación, mediación y negociación de significados culturales y sociales. Gentile *et al.* (1996:18) citan los siguientes rasgos distintivos entre la interpretación de conferencias y la interpretación en los Servicios Públicos:

The physical proximity of the interpreter and clients; an information gap between the clients; a likely status differential between the clients; the necessity to interpret into both language directions; working as an individual and not as a part of a team.

Otros autores han indicado otras diferencias como el grado de implicación del intérprete en la situación comunicativa (Alexieva 1997), el carácter dialógico de la interpretación en los Servicios Públicos frente al carácter monológico de la interpretación de conferencias (Hale 2007) o la importancia de factores psicológicos en el trabajo del intérprete en los Servicios Públicos (Pöchhacker 2000).

Aunque los avances en nuestro país se encuentren lejos de los de otros países con mayor tradición de recepción de inmigración, la necesidad de la traducción e interpretación en los Servicios Públicos, junto con una práctica poco regulada de la profesión, ha puesto de manifiesto la necesidad de evolucionar hacia una formación que dé respuesta a esta nueva realidad social y profesional. Así, han sido diversas las universidades españolas que han integrado, dentro de su formación de grado o postgrado, la especialización de la traducción y la interpretación en los Servicios Públicos (Del Pozo *et al.* en prensa). En el mismo sentido, en el año 2005 se crea la Red Comunica, Observatorio Permanente de Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos en España, con la voluntad de agrupar a profesores e investigadores de distintas Facultades de España con un interés marcado por la Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos.

Existen también otros campos profesionales en los cuales pueden encontrar su espacio los profesionales formados en interpretación. El caso más paradigmático lo hallamos en el campo de la traducción audiovisual, con el subtulado basado en el reconocimiento de voz, conocido también como *respeaking*, y que parece irse consolidando como el método por el que están optando muchas cadenas de televisión para proporcionar subtítulos intralingüísticos y en directo para la población sorda (Arumí y Romero 2008; Eugenio 2009).

3 El papel de la interpretación en el nuevo Grado de Traducción e Interpretación de la UAB

Teniendo presente el carácter introductorio de la formación de grado, además de la reciente evolución de la profesión y la aparición de nuevos entornos vinculados a las tecnologías de la información y la comunicación, parece que la transformación impulsada por el EEES brinda una oportunidad para ofrecer una formación de grado propedéutica y generalista, que fomente en el estudiante, además de unos conocimientos teóricos, unas competencias y habilidades transversales de dominio de la comprensión y

expresión en la lengua oral y de aquellas técnicas y estrategias básicas necesarias para el buen dominio de la interpretación en cualquiera de sus modalidades. En este sentido, la formación de posgrado podrá asumir una mayor especialización en las habilidades, técnicas y estrategias que requiere cada uno de los perfiles profesionales existentes en la actualidad en el campo de la interpretación.

El ejercicio de la interpretación, especialmente en las modalidades de interpretación consecutiva y simultánea, requiere por parte del estudiante un dominio excepcional de su lengua materna, así como unos conocimientos lingüísticos y culturales muy amplios en un mínimo de dos idiomas extranjeros, que han de poder activarse de forma instantánea, sin poder revisar y sin poder recurrir a las fuentes de documentación habituales en la práctica de la traducción escrita. A diferencia de la antigua licenciatura de la UAB, en que las asignaturas de interpretación se vertebraban en torno a las modalidades de consecutiva y simultánea, en el nuevo grado, aunque se incluye una asignatura de iniciación a la interpretación en tercer curso, la formación en interpretación se reserva principalmente para una etapa de los estudios en la que el estudiante cuenta ya con una mayor madurez personal e intelectual y un nivel de competencia adecuada en los idiomas extranjeros cursados: cuarto curso del Grado (interpretación bilateral y consecutiva) y Máster (interpretación consecutiva y simultánea). Se recoge así la recomendación del Libro Blanco y de los estándares internacionales de la formación de intérpretes (AIIC).³

En los últimos años, la Facultad de Traducción e Interpretación de la UAB ha ido estableciendo los distintos perfiles formativos y ámbitos de actuación de los intérpretes, distinguiendo, por ejemplo, la interpretación de conferencias de la mediación lingüística, o de la interpretación bilateral en el ámbito comercial. En el curso 2006-2007 se creó un Máster de Interpretación de Conferencias. Asimismo, durante el curso 2007-2008, se incorporó una asignatura de mediación y traducción e interpretación en los Servicios Públicos en el marco del Máster Oficial de Traducción, Interpretación y Estudios Interculturales. Además, en el curso 2006-2007, se organizó, a través de un Convenio de colaboración entre la UAB y el Consell Comarcal del Vallès Occidental, un curso de “Iniciación a la Traducción e Interpretación para los Servicios Públicos”. En la misma línea, el año 2009 nace el grupo de investigación MIRAS (Mediació i Interpretació: Recerca en l'Àmbit Social) de la UAB, cuyo objetivo es el estudio de la traducción e interpretación en el ámbito de los Servicios Públicos en Cataluña.

En la propuesta del nuevo Grado de Traducción e Interpretación, la interpretación supone un 16,87% del total de créditos frente al 8,6 % anterior a la implantación de Bolonia.

³La AIIC es la Asociación Internacional de Intérpretes de Conferencia.

CURSO		créditos
3º	Técnicas de Interpretación Consecutiva	4
	Prácticas de Interpretación Consecutiva	4
	Técnicas de Interpretación Simultánea	4
	Prácticas de Interpretación Simultánea	4
4º	Prácticas de interpretación de conferencias. Itinerario de especialización	10

Tabla 1: Distribución de las asignaturas en la antigua licenciatura

4º MENCIÓN DE TRADUCCIÓN SOCIAL E INSTITUCIONAL	Traducción jurídica y financiera A-A y B-A	6
	Mediación social para traductores e intérpretes	3
	Introducción a las instituciones nacionales e internacionales para traductores e intérpretes	3
	Idioma D para traductores e intérpretes 1	9
	Idioma D para traductores e intérpretes 2	9
	Expresión oral A para intérpretes	3
	Expresión oral B para intérpretes	3

Tabla 2: Distribución de las asignaturas en el nuevo grado

Como se puede observar en la tabla anterior, para consolidar la formación en traducción, se introduce en el tercer curso una asignatura de iniciación a la especialización en interpretación, materia en la que el alumno podrá profundizar en las especializaciones de 4º curso. El objetivo de esta asignatura es desarrollar los principios metodológicos de la interpretación: escucha analítica, concentrada y selectiva; memorización; estructuración y análisis del discurso; cohesión del mismo discurso; reformulación. Puesto que se trata de la adquisición de las destrezas básicas para la interpretación, la asignatura se plantea a nivel intralingüístico, para permitir que el estudiante pueda concentrarse en la técnica y que, una vez adquirida ésta, pueda centrar su atención en el trabajo interlingüístico durante el 4º curso.

Por otro lado, el objetivo de la mención del 4º curso radica en que el estudiante pueda adquirir competencias aplicables a un amplio abanico de modalidades de interpretación. En este sentido, se han diseñado asignaturas destinadas a fomentar las competencias de interpretación bilateral y traducción a la vista, así como los fundamentos de la interpretación consecutiva. La oferta permite cursar interpretación a partir de la lengua A hacia el idioma B y viceversa. A partir de la base técnica proporcionada por la asignatura de 3er curso, la mención ofrece dos asignaturas de técnicas: Técnicas de preparación a la interpretación consecutiva B-A y Preparación a la interpretación Bilateral B-A-B, más una asignatura de Prácticas de interpretación bilateral B-A-B. Además, son fundamentales para esta mención las asignaturas de Expresión oral B para intérpretes, Expresión oral A para intérpretes, Mediación social para traductores e

intérpretes, e Introducción a las instituciones nacionales e internacionales para traductores e intérpretes. Se incluyen también asignaturas de conocimientos culturales sobre los idiomas B y C aplicados a la traducción y a la interpretación, así como asignaturas sobre la historia y la teoría de la traducción y la interpretación.

Asimismo, se ha diseñado una nueva modalidad en los estudios de Grado, relacionada con el ámbito de la mediación social, para responder a la demanda emergente del mercado. Aunque, como se puede observar en la tabla 2, comparte algunas asignaturas con la mención de interpretación, el rasgo distintivo de esta mención es la introducción de un tercer idioma extranjero (Idioma moderno D), que corresponde a la demanda laboral de conocimientos en más de dos idiomas extranjeros. Las asignaturas de Mediación social para traductores e intérpretes e Introducción a las instituciones nacionales e internacionales para traductores e intérpretes proporcionan la base conceptual, mientras que la vertiente práctica se materializa en las asignaturas de Traducción jurídica y financiera, y de Expresión oral para intérpretes A y B.

4 Reorganización de la docencia de interpretación en los nuevos grados

4.1 Menor presencialidad – hacia una enseñanza-aprendizaje centrados en el alumno

La aplicación del EEES supone una disminución de las horas de presencialidad de los estudiantes en el aula. Esta situación se ve complicada por el hecho de que los grupos de clase tengan un nivel muy heterogéneo en cuanto al dominio de la lengua extranjera y a motivación e intereses respecto a la interpretación. Ante ello, ha sido necesario empezar a desarrollar una serie de estrategias cuyo objetivo es compensar la reducción de la presencia del profesor y del alumno en clase, así como dar respuesta a la diversidad de niveles. A tal fin, la opción escogida ha sido la de favorecer que los estudiantes incorporen en su horario fuera de clase las actividades de autoaprendizaje de la interpretación, en palabras de Kiraly (2000:46): “helping them not to travel the teacher’s path, but to build viable roads of their own”. Ahora más que nunca el papel del profesor pasa por fomentar en los estudiantes la autorregulación y el control sobre su aprendizaje. Siguiendo a Corsellis (2005:157):

Trainers should encourage students from the outset, particularly those who come from more passive learning traditions, to take control of their own learning. This is an integral part of the working interpreter’s professional life and the earlier it starts the better. It has been found helpful to support students in creating their own profiles.

Según Little (1997), no puede haber autonomía sin una implicación consciente en el aprendizaje, ya que la finalidad básica consiste en preparar a los alumnos para un aprendizaje “de por vida”. La autonomía, en este sentido, se entiende como la capacidad de tomar decisiones, actuar de forma independiente y reflexionar de manera crítica y objetiva. La reflexión consciente incluye tanto los conocimientos y saberes como los procesos necesarios para adquirirlos y ha de conducir necesariamente a un proceso de autorregulación, sin el cual es imposible alcanzar el aprendizaje de por vida (Rampillon 1997).

Tal como apunta Moser-Mercer (2005:65), para que los estudiantes de interpretación puedan situarse en su proceso de aprendizaje y considerar el aprendizaje fuera del aula

como parte intrínseca de la experiencia en general, han de disponer de una buena comprensión de cómo funciona el proceso de interpretación y contar tanto con una adecuada división del proceso interpretativo, en habilidades y subhabilidades, como con una definición detallada de la progresión necesaria.

4.2 Necesidades que se derivan

Cualquier cambio trae consigo la aparición de nuevas necesidades a la hora de reorganizar la docencia. En este caso, la adaptación de las asignaturas al EEES supone tres tipos de reajustes:

- Uso de nuevos espacios y nuevas tecnologías;
- Elaboración de materiales;
- Elaboración e integración de herramientas de apoyo y seguimiento del aprendizaje.

4.2.1 Uso de nuevos espacios docentes y nuevas tecnologías

En la actualidad, la Facultad de Traducción e Interpretación de la UAB dispone de 3 aulas de interpretación, con 24, 15 y 14 cabinas respectivamente. El sistema técnico de estas aulas permite que los estudiantes interpreten a partir de fuentes diversas, normalmente archivos digitales de audio o de video. A su vez, el profesor tiene también la posibilidad de revisar y seguir el trabajo de los estudiantes. Es un espacio innovador que exige y posibilita la adaptación y evolución hacia nuevas formas de organización de la docencia.

Partiendo de la necesidad de orientar y guiar a los estudiantes ante la disminución de la presencialidad, los profesores que impartimos la formación de intérpretes en la FTI de la UAB nos planteamos el desarrollo de una herramienta virtual que pudiera servir de apoyo a la formación no presencial y crear así un sistema mixto para seguir la evolución de los estudiantes. Ante el cambio actual de paradigma, el aula deja de ser el espacio físico tradicional para convertirse en una realidad multidimensional, tanto en el tiempo como en el espacio, gracias a las posibilidades que nos ofrecen las nuevas tecnologías.

En este sentido, se decidió crear una plataforma, actualmente en proceso de elaboración, de feedback on-line para la formación en interpretación. El proyecto fue subvencionado mediante la concesión de una Ayuda a la Mejora de la Calidad Docente del AGAUR (Agencia de Gestión de Ayudas Universitarias y de Investigación de la Generalitat de Cataluña) en el año 2009. Este espacio servirá para que los estudiantes sigan haciendo un trabajo de revisión y reflexión sobre el aprendizaje fuera del aula contando con un apoyo a las clases presenciales. Los objetivos específicos de la plataforma son:

1. Facilitar la gestión de la evaluación continua;
2. Facilitar el acceso de los estudiantes al proceso de evaluación, a través del acceso constante al feedback de los profesores y/o compañeros y a través de sus propias respuestas a este feedback. La plataforma facilita un uso plural e integrado de las perspectivas de evaluación;

3. Potenciar el aprendizaje autónomo;
4. Incorporar la autoevaluación como práctica habitual en los procesos evaluativos.

Destacamos la importancia que están adquiriendo las nuevas formas de enseñanza-aprendizaje de la interpretación en modalidades a distancia. Ko (2006) hace una revisión tanto de las razones que llevan a la demanda de la enseñanza semi-presencial o no presencial de la interpretación así como de los avances tecnológicos más adecuados que en la actualidad permiten esta nueva modalidad de enseñanza-aprendizaje. El autor describe las experiencias existentes: por ejemplo, el Vancouver Community College ofreció el primer curso de interpretación por correspondencia en el año 1997 y, a partir de ahí, ofreció el Certificado de Interpretación Judicial semi-presencial en el año 2000. A partir del año 2002, se trata de un Certificado que se ofrece totalmente on-line. Del mismo modo, la University of South Africa (Unisa) desarrolló un Bachelor of Arts en Interpretación Judicial que empezó a impartirse en el año 1999 de manera semi-presencial. Esta misma institución introdujo, en el año 2004, un curso on-line de un año de Interpretación de lenguaje de signos. En Australia, el Adelaide Institute of Training and Further Education ofrece un programa de formación en interpretación que incluye algunos módulos de formación a distancia. Por último, la École de Traduction et Interprétation de la Université de Genève ha desarrollado la plataforma EVITA, que incluye algunos instrumentos para la práctica on-line y autónoma de la interpretación (Motta 2006).

Todavía en el campo de las nuevas tecnologías aplicadas a la interpretación, destacamos el EMCI Distance Learning Project, cuyo objetivo es la realización de clases de interpretación conjuntas, a través de videoconferencia, entre distintas universidades participantes.

4.2.2 *Elaboración de materiales digitales*

La didáctica de la traducción y la interpretación se encuentra todavía lejos de lo que se ha avanzado en otros campos. La ausencia de propuestas concretas para la enseñanza y el aprendizaje de la interpretación hace que una de las dificultades a que nos enfrentamos en la docencia consista en no poder contar con un volumen suficiente de materiales adecuados para alcanzar las competencias establecidas, situación que se agrava si tenemos en cuenta la necesidad de disponer de materiales didactizados para la práctica autónoma de la interpretación.

Con estas circunstancias como telón de fondo, han surgido diversas iniciativas para la creación de materiales didácticos. Se trata de recursos específicos elaborados por los propios formadores en respuesta a las necesidades didácticas planteadas en los distintos planes formativos. En ellos colaboran docentes, estudiantes, investigadores y profesionales de la interpretación de conferencias, de la interpretación en los servicios públicos y de la mediación. A continuación mencionaremos sólo algunos, conscientes de que existen muchas otras iniciativas interesantes a nivel de nuestro país.

En el marco de las ayudas a la Mejora de la Calidad Docente, la Universitat Pompeu Fabra (2005) obtuvo una ayuda para iniciar la elaboración de un banco de ejercicios preparatorios y la constitución de un corpus de discursos digitalizados para la práctica de la interpretación de conferencias. Los materiales cubren las modalidades de

consecutiva y simultánea y las cinco lenguas de los estudios (catalán, castellano, inglés, alemán y francés), y permiten trabajar en fases de trabajo autónomo, que complementan y profundizan el trabajo iniciado en el aula.

Por otro lado, en la Universidad de Salamanca, el grupo de investigación Alfaqueque, elaboró en el año 2004 los *Materiales para interpretación consecutiva y simultánea* (alemán, francés e inglés), publicados por la Universidad de Salamanca. Asimismo, en el año 2006 este mismo grupo elaboró los *Materiales didácticos para la enseñanza de la interpretación en el ámbito social (Alemán-francés-inglés-italiano-español)*, que incluyen un breve estado de la cuestión en varios países europeos junto con materiales de contextualización basados en experiencias de diferentes profesionales.

En la Universidad de Granada, en el año 2006, se crearon los *CD-ROMs multimedia interactivos para el autoaprendizaje en interpretación bilateral: alemán, español, francés e inglés* (sin publicar).

El grupo CRIT, en el año 2006, publicó *Culturas cara a cara. Relatos y actividades para la comunicación intercultural*. Se trata de una herramienta especialmente dedicada a desarrollar la competencia intercultural de los alumnos.

Por otro lado, Valero publica en el año 2006 *Formas de mediación intercultural: Traducción e Interpretación en los servicios públicos. Conceptos, datos, situaciones y práctica*. Pretende ser una guía práctica cuyos capítulos se estructuran en tres secciones: 1) conceptos, datos y situaciones; 2) actividades prácticas sobre contenidos y desarrollo de habilidades o estrategias de formación para la TISP; 3) referencias bibliográficas.

Finalmente, cabe señalar la publicación en el año 2010 del primer manual de interpretación inglés-catalán, elaborado por Ugarte, que ofrece un compendio importante de materiales para el aprendizaje de la materia. Las actividades están organizadas según la progresión de dificultad y según la modalidad de interpretación que se esté trabajando.

4.2.3 Herramientas de apoyo y seguimiento del aprendizaje

Para que el alumno pueda autorregular y gestionar su aprendizaje, a nuestro entender, se hace necesario la introducción en el aula y fuera de ella de una serie de instrumentos de apoyo y acompañamiento del proceso de aprendizaje que deben servir para que el estudiante planifique de forma concreta su trabajo, siempre en relación a las competencias que debe alcanzar, monitorice o controle su actuación y, por último, se corresponsabilice de la evaluación (Arumí 2009).

En su conjunto, los instrumentos de apoyo del aprendizaje que hemos ido introduciendo en las asignaturas de interpretación impartidas por la autora del presente artículo persiguen los tres objetivos siguientes:

- Transferir gradualmente el control y la conciencia de cada actividad a los alumnos sin perder la perspectiva externa que aporta el profesor u otros aprendices. Se trata de hacer más simétrica la relación docente y alumno, de tal forma que ambos participen con responsabilidad real en el proceso de evaluación.
- Fomentar una interacción que contribuya a que el aprendiz tome conciencia del aprendizaje. Se trata de una interacción consigo mismo y con los otros y en la cual, por regla general, la primera precede a la

segunda. Mediante el diálogo con los otros, el estudiante toma conciencia de su aprendizaje e inicia un diálogo interno que le ayuda a autorregularse. La base es la toma de conciencia sobre qué hace en el proceso y cómo lo hace.

- Fomentar en la evaluación la confluencia significativa de distintas perspectivas y en distintos momentos para obtener así varias instantáneas del proceso dinámico que implica el aprendizaje.

Para ello, en el momento actual utilizamos los siguientes instrumentos:

- Parrillas de autoevaluación;
- Tutorías con el profesor;
- Portafolio del estudiante.

Parrillas de autoevaluación

Están integradas por un conjunto de preguntas que deben contribuir a que los estudiantes revisen y evalúen el proceso cognitivo que han seguido al llevar a cabo una tarea y analizar así el producto resultante. Asimismo, se pretende que tomen conciencia de los problemas y dificultades que han afrontado y que analicen valorativamente las estrategias y los recursos que han utilizado para solucionar los problemas (Schjöldager 1996; Sainz 1996).

La corresponsabilidad en la evaluación sólo es posible si tanto los profesores como los aprendices disponen de la misma información, es decir, si el alumno está informado no sólo de las tareas y los objetivos de aprendizaje, sino también y, sobre todo, de la forma en que será evaluado y de los criterios que se aplicarán. Para que el estudiante comparta esos criterios, el profesor debe explicitar los aspectos, puntos, niveles, etc. que va a evaluar y cómo los evaluará. Asimismo, la participación del estudiante mediante la autoevaluación constituye una forma de responsabilizarle del proceso. A continuación, presentamos dos ejemplos de parrillas de autoevaluación, una dedicada a la habilidad de la toma de notas en la interpretación bilateral y consecutiva y otra dedicada a la autoevaluación de un ejercicio de interpretación simultánea:

AUTOEVALUACIÓN

SOBRE LA TOMA DE NOTAS

Reflexiona sobre los siguientes aspectos y contesta:

1. ¿En qué lengua tomo las notas? ¿Me es fácil encontrar la traducción de los términos en el caso de que las tome en la lengua meta?

2. ¿Mi toma de notas es suficientemente clara?

3. ¿Considero que escribo demasiado?

4. ¿Utilizo símbolos y abreviaturas? ¿Cómo consigo interiorizar los símbolos e ir desarrollando un sistema de símbolos propio?
5. ¿Podría tomar las notas de forma más concisa?
6. ¿Establezco una buena relación entre las ideas? ¿Utilizo conectores?
7. Después de escuchar el discurso original y tomar notas, suelo disponer de unos segundos antes de ponerme a hacer la interpretación del discurso. Con un simple vistazo a mis notas, ¿consigo tener una idea clara de la estructura del discurso, de las ideas principales y secundarias, causas y consecuencias, etc.?
8. ¿Deseo añadir alguna reflexión que no ha aparecido en las preguntas anteriores?

Tabla 3: Ejemplo de parrilla de autoevaluación sobre la toma de notas

AUTOEVALUACIÓN
INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA
Reflexiona sobre los siguientes aspectos y contesta:
1. Comprensión del discurso original
1) Mientras realizaba la interpretación, ¿no he entendido alguna idea? ¿Cómo lo he resuelto? ¿Se refleja de alguna forma en mi grabación?
2) Creo que los problemas de comprensión (en el caso de que haya detectado alguno) son debidos a cuestiones de léxico, de sintaxis, de desconocimiento del tema tratado, a la velocidad del discurso original o al acento del orador, entre otros?
2. Contenido e información
3) ¿He transmitido toda la información del original?
4) ¿Existen omisiones importantes de contenido?
5) ¿Hay cambios en el contenido? ¿A qué se deben?
6) En algún momento ¿he decidido añadir alguna información para que el original fuera más comprensible?
3. Reproducción del discurso
Presentación
7) ¿Se trata de un discurso ágil y fluido?

<p>8) ¿Realizo pausas innecesarias?</p> <p>9) ¿Noto la presencia de sonidos onomatopéyicos?</p> <p>10) ¿Vocalizo correctamente?</p> <p>11) ¿La entonación es adecuada? ¿Es natural?</p> <p>12) ¿Y el tono de mi voz?</p> <p>13) ¿Soy convincente? ¿Transmito seguridad?</p>
<p>Coherencia y sentido</p> <p>14) ¿Mi prestación es coherente?</p> <p>15) ¿Utilizo conectores del discurso oral para relacionar las ideas?</p> <p>16) ¿Hago contrasentidos?</p> <p>17) ¿Detecto ambigüedades?</p> <p>18) ¿Dejo frases sin terminar?</p>
<p>Expresión</p> <p>19) ¿Es un discurso claro e inteligible?</p> <p>20) ¿He sabido reproducir el mismo registro que el discurso original?</p> <p>21) ¿He utilizado un lenguaje suficientemente idiomático?</p> <p>22) ¿Mi vocabulario es rico?</p> <p>23) ¿La expresión es correcta desde un punto de vista gramatical?</p> <p>24) ¿Me falta precisión lingüística?</p> <p>25) ¿Soy capaz de transmitir fielmente las cifras, nombres propios, referencias culturales, etc.?</p>
<p>4. Técnicas y estrategias</p> <p>26) ¿Soy capaz de coordinar las actividades de escucha y análisis, reformular verbalmente y retener fragmentos de discurso en la memoria a corto plazo?</p> <p>27) ¿Aprovecho la redundancia del discurso (cuando éste es redundante) para recuperar información, por ejemplo?</p> <p>28) ¿Puedo anticipar información en algún momento? ¿Recuerdo algún ejemplo? ¿Qué me ayuda?</p> <p>29) En algún momento, ¿opto por resumir? Si es así, ¿en función de qué lo hago?</p>

Tabla 4: Ejemplo de parrilla de autoevaluación para un ejercicio de simultánea

Tutorías

La acción tutorial permite ofrecer al estudiante la retroalimentación que necesita para poder avanzar y permite ajustar la ayuda pedagógica que el docente puede aportarle. La

tutoría es uno de los principales instrumentos de orientación y de mediación del profesor en el proceso de instrucción. El proceso tutorial es una conversación guiada, a través de la cual se favorece el proceso de observación, exploración, construcción y reflexión de los contenidos de aprendizaje. En este diálogo se estimulan los logros, se cuestionan y formulan preguntas sobre ciertas afirmaciones, se reflexiona y se construyen nuevos compromisos para acciones futuras.

En el caso de las asignaturas de interpretación, los estudiantes cuentan con una guía de preparación de las tutorías. Éstas consisten siempre en una primera parte en que estudiante y docente comentan el resultado de la evaluación que, cada uno por su cuenta, han realizado de una misma prestación a partir de la parrilla de autoevaluación; y en una segunda parte en que se abordan temas más generales, como consecución de objetivos, planificación de nuevos retos, dudas, etc.

GUÍA DE PREPARACIÓN DE LAS TUTORÍAS
1. ¿Qué muestra selecciono para la autoevaluación? Será la muestra que haré llegar a la docente para que se trate de la misma que ella evalúe. Recuerda comunicarle la prestación seleccionada por correo electrónico.
2. ¿Por qué la he seleccionado?
3. ¿La autoevaluación me ha planteado algún problema?
4. Destaca tres aspectos en los que creas que has evolucionado desde la última tutoría.
5. Destaca tres aspectos en qué creas que todavía tienes que trabajar.
6. ¿Estoy alcanzado los objetivos que me planteaba al inicio?
7. En el caso de que se trate de la primera tutoría, ¿qué me planteo para la siguiente a partir de los objetivos establecidos, del análisis de mi evolución y de mis propios planteamientos?

Tabla 5: Guía de preparación de las tutorías

Portafolio del estudiante

El portafolio del estudiante es la recopilación de todos los documentos significativos que dan cuenta del proceso de aprendizaje de cada estudiante así como de sus progresos. El portafolio recoge muestras o evidencias de lo que el estudiante es capaz de hacer en un estadio determinado de su proceso. Es un procedimiento, no obstante, orientado no únicamente hacia el pasado (su función no se agota en el mero registro de lo que se ha hecho) sino que tiene una proyección hacia el futuro, por cuanto que sirve de base para que el titular del portafolio se marque objetivos en relación con un cambio o mejora de las competencias en cuestión. Existen diversas experiencias de la aplicación del portafolio en la enseñanza de la interpretación (Sawyer 2004; Esteve y Arumí 2005; Gross Dinter 2007 y Arumí en prensa).

No se trata de incluir únicamente los aspectos más positivos sino todo aquello que realmente documente el desarrollo y el cambio, aquello que sea realmente significativo

para el proceso en el que está inmerso el estudiante. En este sentido, cabe destacar que esas muestras o evidencias deben ir acompañadas siempre de la reflexión pertinente. Así, el portafolio es un instrumento eficaz de acompañamiento de toda la práctica reflexiva y autorreguladora del estudiante.

La función del portafolio es doble: por un lado, sirve para autoevaluarse y reflexionar sobre el propio proceso; por otro, sirve como muestra o evidencia del nivel de competencia que cada alumno va alcanzando. De ahí que sirva para evaluar el proceso de aprendizaje desde dos perspectivas (la del docente y la del alumno) y pueda resultar determinante de cara a la evaluación final de la asignatura, en tanto que representa una “radiografía” del alumno.

Las funciones específicas del uso del portafolio son las siguientes:

1. Analizar el propio proceso de aprendizaje, considerando todos los documentos que dicho portafolio contiene.
2. Reflexionar sobre las habilidades y los conocimientos que se van adquiriendo a lo largo del proceso recopilando las propias producciones.
3. Contribuir a establecer un diálogo sobre una base común entre alumno y docente y favorecer así una interacción simétrica en la tutoría.
4. Fomentar procesos autorreguladores a partir de la concienciación sobre las propias evidencias.

Para la consecución de los objetivos anteriores, el portafolio deberá contener:

1. trabajos correspondientes tanto a los estadios iniciales como posteriores de aprendizaje;
2. más de un documento para las distintas competencias;
3. una colección de grabaciones en audio o video.
4. cuestionarios de autoevaluación cumplimentados por el mismo alumno y en los que se establezca un diálogo por escrito con el docente.
5. las preguntas-guía que servirán para el desarrollo de las tutorías.

Sawyer (2004:157) indica que el portafolio de un estudiante de interpretación puede contener los siguientes materiales:

- Personal Statement / Self-evaluation
- Table of Contents
- Course Syllabus and Planner
- Statement of Personal Goals for the Instructional Unit or Course
- Video- and Audiotapes of Student Work: Speeches from the Classroom and Practicum
- Instructor Comments on Student Work
- Glossaries

- Preparation and Research Materials for Specific Events and Topics (Dictionary Lists, Webliographies, Parallel Reading, etc.)
- Journal or Log, other Reflective Statements on Interpretation Work
- Samples of Notes with Analysis
- Self-Assessment Statements
- Peer Review Statements
- Action Research Paper

Tabla 6: Relación de materiales que puede incluir el portafolio de un estudiante de interpretación (Sawyer 2004)

Presentamos a continuación el ejemplo de los elementos que incluye el portafolio de un estudiante de interpretación de las asignaturas en las que se aplica nuestra experiencia. Subrayamos la importancia que tiene el hecho de que el portafolio no sólo incluya muestras de las prestaciones que realiza el estudiante (el producto) sino también evidencias de su trabajo sobre el proceso de aprendizaje (parrillas de autoevaluación, diario de aprendizaje, etc.)

EVIDENCIAS DEL PROCESO		¿CÓMO SE ACOMPAÑA AL ALUMNO?
S I M U L T A N	1. Programa de la asignatura.	Entre la semana 2 y 3 del Semestre: Tutoría Inicial
	2. Hoja de objetivos personales.	
	3. Autocorrecciones semanales de las prestaciones (a partir de la parrilla de autoevaluación y de la hoja de tutoría)	
	4. Cassette o CD con las producciones orales de las interpretaciones.	Entre las semanas 7 y 8 del Semestre: Tutoría de Seguimiento
	5. Diario de las correcciones de clase	
	6. Hojas del resultado de las tutorías con la docente.	
	7. Presentaciones orales en clase.	

E A	8. Informe final con: a) reflexión sobre si se han alcanzado los objetivos del programa oficial y los objetivos personales y sobre cómo se han alcanzado; b) valoración del propio rendimiento y de los resultados del trabajo realizado. 9. Examen	Tras el examen: Tutoría de Revisión del Portafolio y del examen.
--------	--	--

Tabla 7: Relación de materiales que incluye el portafolio de un estudiante de interpretación y acompañamiento del aprendizaje

5 Consideraciones finales

Si el paso de la enseñanza de la consecutiva a la simultánea fue considerado un hito en la historia de la formación y de la profesión, tal vez otro hito se esté gestando en el momento actual en que la profesión y, consecuentemente, la formación, se están abriendo a nuevas formas intentando dar respuesta a las demandas del entorno social, laboral y académico.

El horizonte Bolonia supone un cambio de paradigma considerable para el mundo universitario. Si bien se ha ido instaurando una reflexión metodológica importante y son muchas las acciones de innovación docente iniciadas, se prioriza a menudo la transformación de los materiales mediante las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y se reflexiona menos sobre otros aspectos, como el cambio de rol que esa transformación supone para el docente universitario y para el estudiante. Asimismo, a nuestro entender habría que profundizar más en el debate sobre la evaluación, ya que ésta está estrechamente relacionada con la concepción que se tenga del aprendizaje y, consecuentemente, de la metodología que se aplique. Habría que dotar al estudiante de criterios y estrategias evaluadoras que éste pueda aplicar tanto a los formatos tradicionales de clase presencial como a sus sesiones de trabajo autónomo. En este sentido, conviene hallar mecanismos e instrumentos que tanto la institución como el docente pueden desplegar con el fin de alcanzar los objetivos de aprendizaje en las mejores condiciones.

Una de las funciones de la universidad es formar a los estudiantes con perspectivas de futuro, es decir, hacer que adquieran conocimientos y competencias hoy y ahora, pero también prepararlos para el aprendizaje de por vida. De ahí la importancia de proporcionar las herramientas necesarias para fomentar su autonomía en el desarrollo de sus competencias profesionales.

6 Referencias bibliográficas

- Alexieva, B. (1997). "A Typology of Interpreter-Mediated Events". En *The Translator*, 3/2: 153-174.
- Alonso, I.; Baigorri, J.; Pascual, M. (2004). *Materiales para interpretación consecutiva y simultánea: alemán, francés e inglés*. Universidad de Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca.
- Alonso, I.; Baigorri, J.; Pascual, M.. (2006). *Materiales didácticos para la enseñanza de la interpretación en el ámbito social (Alemán-francés-inglés-italiano-español)*. Universidad de Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca.
- Arumí, M.. (2009). "Nuevos Retos en la Formación de Intérpretes: la Integración del Componente Metacognitivo en el Aula". En *TRANS. Revista de Traductología*, 13: 149-162.
- Arumí, M. (en prensa). "Formative Assessment in the Interpreting Classroom: Using the Portfolio with Students Beginning Simultaneous Interpreting". En Garant, M. (ed.). *Current Trends in Translation Teaching and Learning*. Vol. III.
- Arumí, M. y Romero, P. (2008). "A Practical Proposal for the Training of Respeakers". En *Jostrans. The Journal of Specialised Translation*, 10: 106-127. <<http://www.jostrans.org/archive.php?display=10>>
- Baigorri, J. (2000). *La Interpretación de Conferencias: el Nacimiento de una Profesión. De París a Nuremberg*. Granada: Editorial Comares.
- Carr, S. E., et al. (1995). *The Critical Link: Interpreters in the Community. Papers from the 1st International Conference on Interpreting in Legal, Health, and Social Service Settings (Geneva Park, Canada, June 1-4, 1995)*. Amsterdam/Filadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Corsellis, A. (2005). "Training Interpreters to Work in the Public Services". En Tennent, M. (ed.) *Training for the New Millennium. Pedagogies for Translation and Interpreting*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins Publishing Company, 153-173.
- Del Pozo, M.; Valero, C.; Toledano, C.; Alonso, I. y Arumí, M. (en prensa). "Grupo Comunica: Panorama actual de la traducción e interpretación en los servicios públicos y retos futuros". En *Actas del IV Congreso de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación*, Vigo 2009.
- Esteve, O. y Arumí, M. (2005). "La Evaluación por Competencias y el Portafolio del Estudiante: Dos Experiencias en Asignaturas de Lengua Alemana y de Interpretación Simultánea". En *Actas del II Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación*, Granada 2005, 1086-1105.
- Eugenio, Carlo (2009). *Le sous-titrage en direct pour sourds et malentendants: aspects théoriques, professionnels et didactiques*. Macerata: CEUM
- Gentile, A.; Ozolins, U. y Vasilakakos, M. (1996). *Liaison Interpreting*. Melbourne: Melbourne University Press.
- Gile, D. (1995). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins Publishing Company.

- Gile, D. (2009). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training. Revised Edition*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins Publishing Company.
- Gross-Dinter, U. (2007). *Portfolio für das Bilaterale Konsekutivdolmetschen : Translationswissenschaftliche und Pädagogische Grundlegung, Entwicklung und Erprobung eines Didaktischen Konzepts*. Tesis doctoral inédita presentada en la Universidad de Innsbruck.
- Grupo CRIT. (2006). *Culturas cara a cara. Relatos y actividades para la comunicación intercultural*, colección E, serie recursos. Madrid: Edinumen.
- Hale, S.B. (2007). *Community Interpreting*. Londres: Palgrave Macmillan.
- Kiraly, D. (2000). *A Social Constructivist Approach to Translator Education. Empowerment from Theory to Practice*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Ko, L. (2006). "Teaching Interpreting by Distance Mode: Possibilities and Constraints". En *Interpreting*, 8 (1): 67-97.
- Little, D. (1997). "Language Awareness and the Autonomous Language Learner". En *Language Awareness*, 6.2 y 6.3: 93-104.
- Mackintosh, J. (1995). "A Review of Conference Interpretation: Practice and Training". En *Target*, 7.1: 119-133.
- Moser-Mercer, B. (2005). "Challenges to Interpreter Training". *20 Jahre Transforum: Koordinierung von Praxis und Lehre des Dolmetschens und Übersetzens*. Hildesheim: G. Olms, 61-72.
- Motta, M. (2006). "A Blended Tutoring Program for Interpreting Training". En Crawford et al. (eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, Chesapeake, VA: AACE, 476-481.
- Pöchhacker, F. (2000). "The Community Interpreter's Task: Self-Perception". En Roberts, R. et al. (eds.) *The Critical Link 2: Interpreters in the Community*, Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins Publishing Company, 49-65.
- Pöchhacker, F. (2004). *Introducing Interpreting Studies*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Pöchhacker, F. y Shlesinger, M. (2001). *The Interpreting Studies Reader*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Rampillon, U. (1997). "Be Aware of Awareness - or Beware of Awareness? Gedanken zur Metakognition im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I". En Rampillon, U. y Zimmermann, G. (eds) *Strategien und Techniken beim Erwerb Fremder Sprachen*. Ismaning: Hueber, 173-194.
- Sainz, M.J. (1996). "Awareness and Responsibility: Our Students as Partners". En Dollerup, C. y Appel, V. (eds) *Teaching Translation and Interpreting New Horizons*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins, 137-144.
- Sawyer, D. B. (2004). *Fundamental Aspects of Interpreter Education: Curriculum and Assessment*. Amsterdam/Filadelfia: Benjamins Publishing Company.

Shackman, J. (1984). *The Right to be Understood: A Handbook on Working With, Employing and Training Community Interpreters*. Cambridge: National Extension College.

Schjöldager, A. (1996). "Assessment of Simultaneous Interpreting". En Dollerup, C. y Appel, V. (eds) *Teaching Translation and Interpreting 3. New Horizons*. Amsterdam/Filadelphia: John Benjamins, 187-196.

Skuncke, M.F. (1989). "Tout a commencé à Nuremberg". *Parallels 11*, ETI Université de Genève,: 5-8.

Ugarte, X. (2010). *La Pràctica de la Interpretació Anglès-Català*. Vic: Eumo Editorial.

Valero, C. (2006). *Formas de Mediación Intercultural. Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos. Conceptos, Datos, Situaciones y Práctica*. Granada: Editorial Comares,.

Wädensjö, C. (1992). *Interpreting as Interaction*. Harlow, Essex: Addison Wesley Longman Limited.