



Frente a los grandes cambios que se avecinan en la enseñanza superior española y europea, la autora describe la situación actual del docente de Traducción e Interpretación en el doble contexto del área de conocimiento y de la universidad española. A continuación, se centra en la cuestión de la formación del profesorado para sus tareas docentes, y termina realizando una serie de propuestas de actuación en este campo tan olvidado de nuestro sistema universitario.

PALABRAS CLAVE: formación universitaria de traductores, formación de formadores, Espacio Europeo de Enseñanza Superior.

El profesor universitario de Traducción e Interpretación ante el reto del Espacio Europeo de Enseñanza Superior.

In the light of the substantial changes which are underway in the Spanish and European Higher Education systems, this paper first describes the current situation of staff teaching Translating and Interpreting in the twin context of our particular field in Spain and the Spanish university system in general. It then goes on to explore the issue of the training of university staff for their teaching activity, and concludes by offering a series of proposals to improve this too often neglected aspect of our university system.

DOROTHY KELLY
Universidad de Granada

KEYWORDS: translator training at university, training the trainers, European Higher Education Area.

INTRODUCCIÓN



62

En este artículo pretendemos pasar revista a la situación actual y futura del profesorado universitario en el sistema español en general, y en el área de la Traducción y la Interpretación en concreto para, a continuación, plantear algunas propuestas de actuación.

DOCENCIA UNIVERSITARIA EN TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN Y EXPERIENCIA PROFESIONAL

Para situar nuestro punto de partida, recogemos el que constituye prácticamente el único debate que existe en torno al cuerpo docente universitario responsable de la formación de futuros profesionales en nuestra área de conocimiento. Se trata de si los y las profesores de Traducción e Interpretación deben o no ser profesionales de la actividad correspondiente. En este debate lo que más nos llama la atención no es la conclusión habitual, es decir la conveniencia de que la persona que se encargue de la formación de futuros profesionales de nuestro campo tenga una experiencia previa o simultánea en el mundo profesional de la Traducción y/o de la Interpretación, conclusión que podemos compartir, en la línea de Kiraly:

It cannot be expected that language instructors without professional translation expertise will have a professional translator self-concept themselves or that they will be able to help their translation students develop one. Kiraly 1995: 3

Lo que más nos llama la atención es la contraposición explícita o implícita de «profesional» y «docente». ¿Es que los docentes no son profesionales? Nuestra premisa básica es que sí lo son: de la docencia, y que por tanto no todo profesional de la Traducción y/o Interpretación está capacitado para ejercer como docente (Kelly, 1999; Mayoral, 2000). Christine Durieux, ella misma traductora antes que

docente, nos dice en este sentido:

Il est certainement enrichissant pour les étudiants dans une école de traducteurs d'avoir pour enseignants des traducteurs professionnels, mais cela ne va pas sans inconvénient; en effet, il manque à ceux-ci une formation spécifique. Durieux 1988: 8

Entendemos, sin embargo, que en nuestra área de conocimiento (relativamente nueva, recordémoslo, en el mundo de la Universidad) la tendencia a la profesionalización, fruto seguramente de una comprensible resistencia activa al papel tradicional de la traducción en el ámbito universitario, así como de la necesidad de formar traductores e intérpretes capaces de incorporarse sin dificultad excesiva a un mundo laboral cada vez más especializado, ha relegado la cuestión de la capacidad (o competencia) docente a un segundo plano. Como botón de muestra de esta actitud, citemos a Daniel Gouadec, quien en respuesta a la pregunta ¿cómo se debería formar a los formadores? dice lo siguiente:

Another simple answer to a simple question: teachers on a translator-training programme should spend one month in all three of the following situations:

- (1) Working in a translation firm (either as a translator or a reviser or a terminologist)
- (2) Working in an in-house translation service (same as above)
- (3) Being a free-lance professional (same as above).

That should be enough for a start. And that should clearly determine on their teaching approaches. Gouadec 2000a: 224-5

UN PUESTO MULTIFACÉTICO: DOCENCIA, TUTORÍA, INVESTIGACIÓN, GESTIÓN...

Paralela a esta situación propia de nuestra área de conocimiento en este momento determinado, nos encontramos con la situación general

de la docencia universitaria. Nos referiremos esencialmente al caso de España, aunque nuestra experiencia en el campo de las relaciones internacionales nos indicaría que al menos parte de nuestros planteamientos son también de aplicación a la situación de otros sistemas universitarios.

Es notoria la estrecha relación que existe en la Universidad entre la actividad investigadora y la actividad docente. Huelga decir que la primera es imprescindible para el avance del conocimiento y que ese avance redundará sin lugar a duda de forma positiva en la actividad docente. Nos encontramos, sin embargo, ante la gran paradoja de que el propio sistema universitario y la carrera académica, en lugar de promover una relación recíproca fluida y mutuamente enriquecedora entre ambas, a menudo contraponen las dos actividades. Es queja frecuente entre el profesorado universitario que la sobrecarga de horas lectivas (por no hablar de otras actividades docentes y tutoriales, o de gestión) entorpece la actividad investigadora. Y ante la disyuntiva de cuál de las dos actividades merece mayor dedicación, es lógico que la gran mayoría del profesorado opte por primar aquella que mayor influencia tiene en su acceso a un puesto de trabajo estable, y más tarde en sus posibilidades de promoción: la investigación. De hecho tanto el muy denostado sistema antiguo español de acceso a plazas de profesorado funcionario (titular o catedrático) como la igualmente denostada actual habilitación priman el curriculum investigador, y por tanto de facto convierten al profesorado universitario en profesionales de la investigación.

En relación con nuestra área de conocimiento en concreto, y siguiendo a Gile (1995: 248 y ss), esta situación se complica a causa de la poca consolidación de la disciplina en sí, y la falta de un cuerpo común de conocimientos y métodos cuyo dominio el autor denomina «*research competence in IT*».

EL PROFESORADO NOVEL ALTAMENTE CUALIFICADO



Vemos pues que la universidad española en general obliga al profesorado a ser profesional de la investigación, incluso en disciplinas en las cuales ésta está aún en desarrollo; por otra parte, vemos que nuestra disciplina en concreto incentiva la práctica profesional de la actividad objeto de estudio entre su profesorado. La persona que se incorpora a la docencia universitaria en nuestra área de conocimiento será pues normalmente una persona que tiene experiencia como traductor y/o intérprete profesional, y posiblemente mantenga esa actividad al menos a tiempo parcial; será también una persona que tenga o está iniciando una experiencia investigadora. Ya nos comenta Gile la dificultad de combinar en una misma persona estas dos actividades a los niveles de competencia que serían deseables (*ibid.*). No obstante esta dificultad, para ambas existen mecanismos establecidos de formación que, aunque sin duda con alguna deficiencia, funcionan. Existen ya innumerables programas de formación de profesionales de la traducción y la interpretación. Y existen cada vez más programas consolidados de posgrado en Traducción e Interpretación que tienen por función principal (aunque no única) la iniciación a la investigación.

Por lo general, por tanto, ingresan a formar parte del cuerpo docente personas con un alto nivel de preparación como traductores y/o intérpretes, y como investigadores. Ahora, ¿cuál es la primera actividad que deben realizar al incorporarse a su puesto de trabajo? Con algo de suerte, tendrán que impartir el programa ya elaborado de una o varias asignaturas en colaboración con algún compañero/a de mayor experiencia dispuesto a ofrecer consejo. Pero, una situación más habitual sería encontrarse con el encargo de impartir varias asignaturas diferentes para las que no existe más que



un programa marco muy amplio, ninguna indicación concreta sobre metodología; y encontrarse a la vez con que la mayoría de los y las compañeros están sobrecargados de trabajo, por lo que disponen de poco tiempo para ofrecer consejos o ayuda.

Resulta en suma que, a pesar de reunir los requisitos típicamente exigidos por nuestra disciplina y la universidad en general, de haber ganado un concurso supuestamente diseñado para medir su idoneidad para ocupar su nuevo puesto de trabajo, nuestro profesor novel ha recibido (o recibe simultáneamente en el caso de la investigación) una formación sólida de alto nivel en los aspectos que inicialmente *menos* tienen que ver con su actividad principal diaria, la que justifica seguramente su contratación y la que da nombre a su nueva profesión: la de profesor. Para impartir docencia en los niveles inferiores del sistema educativo es imprescindible haber cursado estudios específicos o al menos un curso de aptitud pedagógica (en vías de reforma sustancial que sin duda lo mejorará considerablemente). Pero, para impartir clase en la universidad, en el nivel más alto del proceso de enseñanza/aprendizaje, no hace falta ninguna formación pedagógica en absoluto. Se presupone que, adaptando a Shaw, el que sabe, sabe enseñar (ver la postura de Gouadec arriba).

Todo esto en un momento de grandes cambios en ciernes en el sistema universitario europeo, debidos al llamado proceso de Bolonia, convergencia, o Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Además de los cambios más debatidos en este momento como son los que podemos tipificar como diseño curricular (modelo de planes de estudios, catálogo de titulaciones), en los que no entraré en esta ocasión, este proceso supone otra gran reforma, en mi opinión de bastante mayor calado que el curricular: el cambio del modelo de enseñanza basado en la transmisión de conocimientos a un modelo de enseñanza/aprendizaje basado en la adquisición de conocimientos, compe-

tencias y destrezas por parte del estudiantado. Podemos ver en la tabla de la página siguiente un resumen comparativo de los dos paradigmas (TABLA I: Vila, 2004: 57).

Esta transformación es la que informa y da sentido a la implantación del crédito ECTS que, aunque su nombre da énfasis a su naturaleza transferible (concepto también clave), se centra en este cambio de paradigma, como unidad de medida del aprendizaje del estudiante y de la adquisición de conocimientos, competencias y destrezas. No me cabe la menor duda de que es este cambio, si es que llega a implantarse de verdad, el que más va a afectar a la actividad diaria del profesorado universitario en España y en otros países europeos (no en todos, puesto que en algunos este sistema es ya el que rige).

Todo ello hace que podamos resumir como sigue las competencias profesionales para la actividad docente universitaria (dejo a un lado las otras actividades propias de la condición de profesor de universidad). La relación se la cojo prestada a D. Francisco Michavila cuya labor al frente de la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria en la UPM merece toda clase de elogio. La reciente publicación de la Cátedra *La profesión de profesor de Universidad* es una lectura altamente recomendable para todos los interesados en esta cuestión:

- Definir y elaborar los objetivos docentes de los cursos que imparte
- Buscar los métodos adecuados para conseguir la motivación de los alumnos
- Actualizar y optimizar los contenidos
- Preparar los materiales didácticos necesarios, tanto en soporte físico como virtual
- Revisar las metodologías didácticas, incorporando las técnicas y los recursos convenientes
- Desarrollar los métodos de evaluación idóneos para que se estimule la enseñanza activa
- Diseñar las actividades formativas complementarias para la formación de los alumnos en la disciplina correspondiente.

TABLA I

Características metodológicas de los programas basados en el aprendizaje o en la enseñanza

<i>Programas basados en el aprendizaje</i>	<i>Programas basados en la enseñanza</i>
Adquisición del conocimiento	Transferencia del conocimiento
Centrado en el estudiante	Centrado en el profesor
Dinámico y flexible	Estático y rígido
Objetivos de aprendizaje	Objetivos de enseñanza
Individualizado	Uniforme
Refuerza la actividad	Refuerza la pasividad
Los estudiantes pueden descubrir	Los estudiantes se dejan llevar
Se dan vías de aprendizaje	Se describen las vías de aprendizaje
Los profesores formulan preguntas	Los profesores dan respuestas
Los profesores guían a los estudiantes	Los profesores dirigen a los estudiantes
Aprender es esencial	Enseñar es esencial
La evaluación formativa es esencial	La evaluación sumativa es esencial
La búsqueda de información es esencial	Las clases son esenciales
Biblioteca y recursos de aprendizaje son esenciales	Las aulas son esenciales
La demanda es esencial	La oferta es esencial
Independiente del lugar	Dependiente del lugar
Independiente del tiempo	Dependiente del tiempo
Ritmo de estudio individualizado	Ritmo de estudio uniforme
Secuencia de estudios variables	Secuencia de estudio uniforme
Contenido variable	Contenido uniforme
Los profesores trabajan en colaboración	Los profesores trabajan aisladamente
La gestión educativa es esencial	La autonomía departamental o individual son esenciales



— Establecer nuevos programas de tutorías presenciales y virtuales más adecuados y útiles. (Michavila, 2004: 66)

POSIBILIDADES DE FORMACIÓN ACTUALES

Tras dibujar este panorama algo desalentador de la situación de nuestra profesión, parecería prudente ofrecer un breve esbozo de algunas circunstancias atenuantes. Existen iniciativas esencialmente a nivel de universidades individuales diseñadas para paliar esta deficiencia que, en esta nueva cultura de la calidad (otro pilar del proceso de convergencia), sólo se puede definir como grave. Puesto que aquí no cabe describir todo lo que se está haciendo en este sentido en detalle, baste lo siguiente como ilustración tanto de las iniciativas más generales como de la situación concreta del área de conocimiento.

Planes y acciones de formación (iniciación y continua) organizados por las universidades para el profesorado en general En la práctica totalidad de las universidades españolas las nuevas unidades de calidad, tomen la forma que tomen, están fomentando a través de diferentes instancias el diseño de actividades puntuales de formación de profesorado (tanto de iniciación como de actualización o formación continua). Así, existen programas de tutoría de profesorado novel siguiendo un sistema parecido al de *mentor* de algunas asociaciones profesionales de la traducción: un profesor experimentado se hace cargo de tutelar a un nuevo compañero durante un período de tiempo. Del mismo modo, se organizan con cada vez mayor frecuencia cursillos, jornadas y seminarios sobre aspectos concretos del ejercicio de la docencia: acción tutorial, nuevas tecnologías en el aula... Se han creado incluso servicios pedagógicos de apoyo al profesorado, siguiendo el modelo norteamericano (ver Delisle, 1998). Curiosamente, en algunas universidades estos cursillos se organizan para ayudar en la preparación del

proyecto docente para la habilitación, después de varios años de rodaje en un puesto docente.

Planes de formación individuales Aquellos que tengan la suerte de iniciar su carrera académica con una beca de formación de personal docente e investigador disponen de cuatro años para completar un programa de formación tanto en investigación como en docencia. La posibilidad de incorporarse a un departamento sin tener que asumir responsabilidad inmediata de asignaturas y grupos y así poder aprender sobre el terreno con compañeros más experimentados es sin duda positiva, aunque por lo general hemos constatado cómo se dedica mucho más tiempo y esfuerzo al aprendizaje como investigador que como docente. Sin embargo, existen iniciativas en algunos Departamentos y grupos de investigación diseñadas para asegurar que se garantice una formación en ambos aspectos de la profesión. Por poner un ejemplo cercano, en nuestro grupo de investigación se inició hace cuatro años un plan de diseño de programas de formación docente individualizados para becarios de investigación, partiendo de los conocimientos previos y experiencia personal individuales y con una planificación de actividades de aprendizaje de muy diversa índole (lecturas teóricas, prácticas docentes tuteladas, participación en proyectos de innovación docente, iniciación a la acción tutorial, entre otros) para los cuatro años de duración de la beca.

Publicaciones en el área En cuanto a las iniciativas concretas de nuestra área de conocimiento, cabe resaltar que en general se trata de un área que ha prestado mucha atención a todo lo relacionado con la didáctica. Cualquier revisión bibliográfica de lo publicado en los últimos veinte años así lo confirma. No sólo se ha publicado mucho específicamente sobre la didáctica, sino que un gran número de las monografías sobre la Traducción y/o la Interpretación en general incluyen capítulos dedicados a las aplicaciones didácticas. El

profesorado novel tiene por lo tanto a su disposición abundante material escrito, sobre todo en relación con qué enseñar y algo menos en relación con el cómo; entre los más destacables en Traducción podríamos mencionar los trabajos realizados en Alemania (Nord 1988/91, Kusssmaul 1995, Kiraly 1995, 2000), en Francia (Gile 1995, Gouadec 2000b), en Estados Unidos (Robinson 1997), en Canadá (Delisle 1980, 1993, 1998, Bédard 1986), o en España (Mayoral et al. 1986, Mayoral 1998, 2001, Hurtado 1995, 1996, 1999, González Davies et al. 2003); en cuanto a la Interpretación, aparte del clásico de Seleskovitch y Lederer (1989), hay trabajos interesantes provenientes de los Estados Unidos (Bowen y Bowen 1984) o de Italia (Gran y Dodds 1989), así como algunos más recientes realizados en España (Padilla 1999, Martin 2000). Gile (1995) y Weber (1984) cubren ambos campos. Existen iniciativas editoriales en diferentes países encaminadas a ofrecer recursos docentes al profesorado, tales como la colección *Translation Practices Explained* de St Jerome Publishing, o la de *Aprender a traducir* de la Universitat Jaume I de Castellón, de próxima aparición. Conviene señalar que los diferentes títulos adoptan enfoques muy distintos en cuanto a su propia finalidad y que conviene distinguir entre manuales para estudiantes, propuestas metodológicas para profesorado, monografías más generales sobre formación, enseñanza/aprendizaje o didáctica.

Cursos de doctorado Al ser la didáctica uno de los campos que mayor interés ha suscitado en el área, no es de extrañar que los programas de doctorado existentes suelen ofrecer cursos de diferentes tipos sobre la cuestión. Cabe diferenciar aquí entre aquéllos que tienen como objetivo la formación de investigadores en el campo de la didáctica de la traducción y aquéllos que pretenden sentar las bases para el ejercicio profesional de la docencia en el área de conocimiento. Podríamos citar en concreto los programas de la Universitat Autònoma de

Barcelona (UAB), de la Universitat Jaume I de Castellón (UJI), de la Universidad de Granada, o de la Universidad de Málaga como ejemplos de programas de doctorado que contienen cursos sobre la didáctica de la traducción y/o de la interpretación.

Cursos de especialización y reciclaje Desde la aprobación de la licenciatura en 1991, se han organizado varios cursos de especialización para futuros profesores de Traducción. Éste fue muy especialmente el caso de los años 1991-1993, en los que se organizó una serie de cursos por parte de profesorado de la Universidad de Granada y la Universitat Autònoma de Barcelona —las dos decanas de la disciplina en España—, destinados a la iniciación a la formación de traductores para profesores ya experimentados en otras áreas de conocimientos que se iban a encargar de la implantación de la licenciatura en sus respectivas universidades. En estos cursos participaron también especialistas de otros países tales como Jean Delisle o Christiane Nord.

Congresos y grupos de investigación Tras el *boom* inicial producido por la aprobación de la licenciatura, los cursos dan paso a jornadas, seminarios y congresos, algunos específicos de la didáctica. Podríamos mencionar concretamente, por novedosos en la forma, los dos simposios *on-line* sobre la formación de traductores e intérpretes coordinados por Anthony Pym y el Intercultural Studies Group desde la Universitat Rovira i Virgili de Tarragona, o el Simposio celebrado en el mes de octubre de 2003 en la Universidad de Málaga bajo la coordinación de Emilio Ortega, en el que se dedicó una sesión entera a la cuestión de formación que además surgía en multitud de ocasiones de forma espontánea en otras sesiones, poniendo una vez más de manifiesto la gran importancia de la cuestión. Aquí también conviene señalar la creación de grupos o proyectos de investigación dedicados a cuestiones relacionadas con la didáctica (el Departamento de Traducción



y Comunicación de la Universitat Jaume I, el grupo PACTE de la UAB, ambos en diferentes momentos bajo la dirección de Amparo Hurtado, o el grupo AVANTI de la Universidad de Granada, que tengo el placer de coordinar yo misma).

CTTT Otra iniciativa que merece mención es la del consorcio para la formación de formadores en Traducción, en el que participan varias universidades europeas: Marie-Haps (Bélgica), Rennes (Francia), Turku (Finlandia) y Tarragona (España). La iniciativa está coordinada en España por Anthony Pym, que tiene una dilatada experiencia como miembro de la Comisión de Formación de la FIT. De momento, el consorcio ha organizado seminarios en Tarragona (en dos ocasiones), en Vicenza (Italia), y en Granada. Estos seminarios ofrecen la posibilidad de obtener un título propio (certificado) para aquellos participantes en los seminarios que elaboren un pequeño trabajo de investigación en didáctica.

Asociaciones Conviene señalar, por último, que diferentes asociaciones nacionales e internacionales relacionadas con la traducción y la interpretación (de tipo profesional: BDÜ, ITI, FIT, AIIC; de tipo académico: EST, IATIS) han mostrado interés por la cuestión de la formación, dando lugar en alguna ocasión a seminarios y otras iniciativas para formadores. En este sentido, es digno de resaltar el hecho de que la recién constituida Asociación Internacional para la Traductología y los Estudios Interculturales (IATIS) ha creado una comisión de formación que tiene entre su cometido realizar iniciativas diseñadas para la formación de formadores.

PROPUESTAS DE ACTUACIÓN

Realizado el diagnóstico de la situación tanto en lo negativo como en lo positivo, conviene ahora plantear una serie de propuestas de actuación con vistas a mejorarla en el futuro.

Hemos visto que existen planes o acciones parciales que paliar de alguna manera las deficiencias actuales. A pesar de ello, entendemos que convendría que se emprendieran acciones más sistemáticas en diferentes niveles con el fin de abordar diferentes aspectos de la necesidad de formación de los formadores en nuestro campo.

Para lanzar propuestas de formación y aplicando los criterios básicos que deben regir cualquier intervención formativa, es importante distinguir entre la formación inicial y la continua, o de actualización. Abordaremos aquí esencialmente la inicial, por ser la más básica, la que se puede emprender de la forma más sistemática, y por ser la que se puede implantar con más facilidad. Está claro, en todo caso, que algunos de los elementos de un plan integral de formación inicial para formadores tendrían también aplicación en un plan de formación continua o de actualización. En el caso de la formación continua o actualización del profesorado que lleva algún tiempo ejerciendo, es importante, sin embargo, señalar que la efectividad de cualquier plan de acción dependerá en gran medida de las necesidades detectadas por el propio grupo afectado; cualquier acción de este tipo debe por tanto implantarse de forma negociada y consensuada. En este sentido, la fallida implantación de la LOGSE en la enseñanza secundaria española ofrece lecciones importantes.

Pasemos a esbozar de forma breve y esquemática algunas propuestas de actuación.

ACCIONES GENERALES A NIVEL DE UNIVERSIDAD

- Publicación (en soporte tradicional, electrónico o preferentemente en ambos) de una guía del profesorado (información sobre derechos y deberes, estructura de la institución, personal, información administrativa, servicios disponibles, etc.). Todos conocemos

publicaciones de este tipo destinados al estudiantado. Parece de absoluta lógica que el profesorado tenga una necesidad parecida y paralela, y que los contenidos, al igual que para el estudiantado, deben ser específicos.

- Organización de cursos cortos de iniciación a la docencia universitaria antes del inicio de cada curso académico, dirigidos a profesores nuevos, becarios de investigación, ayudantes, o incluso candidatos a ocupar plazas convocadas. Estos cursos tendrían contenidos generales con respecto a la planificación e impartición de docencia universitaria (entre otros: evaluación diagnóstica, formulación de objetivos, tipos de estudiante, estilos de aprendizaje, tipos de enseñanza/aprendizaje, diseño de actividades, ejercicios, tareas, medios (nuevas tecnologías, viejas tecnologías, etc.), uso profesional de la voz, evaluación formativa y sumativa, acción tutorial de diferentes tipos, cuestiones relacionadas con la calidad y su evaluación).
- Creación de servicios pedagógicos destinados a ofrecer consejo y apoyo a aquellos docentes que así lo soliciten para la resolución de problemas específicos, para el diseño de proyectos de innovación, para la búsqueda de bibliografía y documentación pertinente, etc.
- Reconocimiento explícito y efectivo en el plan de organización docente, y posiblemente incluso en complementos específicos establecidos para ello, de toda actividad de formación realizada por el profesorado. Este reconocimiento debe ser tanto para el profesorado novel que reciba formación, como para aquellos profesores más experimentados que participen en programas de actualización, o que actúen como formadores de sus compañeros menos experimentados

en las diferentes acciones que describimos aquí.



ACCIONES MÁS ESPECÍFICAS A NIVEL DE CENTRO, DEPARTAMENTO O ÁREA

69

Las experiencias llevadas a cabo en algunas áreas de conocimiento parecen aconsejar que el mayor peso de las actividades formativas recaiga en los niveles más cercanos al profesorado (centro, departamento, área de conocimiento) con el fin de asegurar la pertinencia de los contenidos y acciones para su actividad docente concreta. Estas acciones podrían coordinarse entre varias universidades por cercanía geográfica, interés académico, etc. para permitir su mayor aprovechamiento. Del mismo modo, no tienen por qué ser cursos tradicionales presenciales, sino que las nuevas tecnologías permitirían que se realizasen en varias universidades a la vez y a distancia, o en formatos semipresenciales, lo que asimismo posibilita la participación de profesorado muy especializado de diferentes instituciones y países.

- Organización de cursos cortos de iniciación a la problemática específica de la docencia en el campo en cuestión (en nuestro caso de la Traducción y/o de la Interpretación). Hemos comentado arriba que este tipo de curso ya existe en nuestra área, por una parte en algunos programas de doctorado, y por otra organizado por el consorcio CTTT; entendemos, no obstante, que cabe aún una mayor potenciación y sobre todo sistematización.
- Organización de cursos cortos sobre aspectos concretos de la formación de traductores e intérpretes: nuevas tecnologías, acción tutorial, aprendizaje a distancia...
- Publicación de guías específicas sobre el funcionamiento de los niveles de



organización correspondientes: centro, departamento, área. Estas publicaciones complementarían las generales de cada universidad, del mismo modo que suelen existir guías del estudiantado generales para toda la universidad y además guías de centro y/o departamento más específicas.

- Publicación de breves guías específicas sobre enseñanza/aprendizaje en el área. Hemos comentado que nuestra área de conocimiento es especialmente rica en aportaciones a la didáctica. Una guía de este tipo podría incluir desde bibliografías comentadas, hasta artículos cortos de interés escritos por especialistas sobre aspectos concretos (trabajo en pareja, en grupo, integración de estudiantes internacionales, evaluación...).
- Implantación de un sistema de tutela de profesores noveles por profesores de mayor experiencia.
- Generalización de la elaboración de planes de formación individualizados adaptados a los conocimientos y experiencia previos de cada profesor o becario; implantación de mecanismos de apoyo institucional a estos planes (recursos, reconocimiento de la consecución de objetivos específicos...).

CONCLUSIÓN

La docencia y específicamente la formación de docentes sigue siendo una asignatura pendiente en las universidades españolas en general, a pesar de algunas iniciativas puntuales de interés. Sin embargo, existen muchas posibilidades de implantación de acciones más sistemáticas e integrales —no muy costosas por lo general en términos económicos— tanto a nivel de universidad como a nivel de centro y departamento, tanto a nivel de universidades individuales

como a nivel interuniversitario, que ayudarían a garantizar ese servicio de calidad que todos perseguimos.

RECIBIDO EN OCTUBRE DE 2004

BIBLIOGRAFÍA

- Bédard, Claude. 1986. *La traduction technique. Principes et pratique*. Montreal: Linguattech.
- Bowen, David y Margareta Bowen. 1984. *Steps to Consecutive Interpretation*. Washington D.C.: Pen & Booth.
- Delisle, Jean. 1980. *L'analyse du discours comme méthode de traduction: Initiation à la traduction française de textes pragmatiques anglais, théorie et pratique*. Ottawa: Université d'Ottawa.
- 1993. *La traduction raisonnée. Manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français*. Ottawa: Université d'Ottawa.
- 1998. Définition, rédaction et utilité des objectifs d'apprentissage en enseignement de la traduction. En García Izquierdo, Isabel y Joan Verdegall (eds.) 13-44.
- Durieux, Christine. 1988. *Fondement didactique de la traduction technique*. Paris: Didier Érudition.
- García Izquierdo, Isabel y Joan Verdegall (eds.) *Los estudios de traducción: un reto didáctico*. Castellón: Universitat Jaume I.
- Gile, Daniel. 1995. *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam: John Benjamins.
- González Davies, María (dir.) 2003. *Secuencias*. Barcelona: Octaedro.
- Gouadec, Daniel. 2000a. Position paper 2: Innovation in Translator and Interpreter Training. Report on an on-line Symposium. *Across Languages and Cultures* 1, no. 2: 222-31.
- (ed.). 2000b. *Formation des traducteurs. Actes du colloque international Rennes 2 (24-25 septembre 1999)*. Paris: Maison du Dictionnaire.
- Gran, Laura y John Dodds (eds.). 1989. *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpretation*. Udine: Campanotto.
- Hurtado Albir, Amparo. 1995. La didáctica de la traducción. Evolución y estado actual. En Purificación Fernández Nistal y José María Bravo

- Gozalo (coords.). *Perspectivas de la traducción inglés/español*. coords. Valladolid: ICE, Universidad de Valladolid. 49-74.
- 1996. La enseñanza de la traducción directa «general». Objetivos de aprendizaje y metodología. En Amparo Hurtado Albir (ed.). *La enseñanza de la traducción*. Castellón: Universitat Jaume I. 31-56.
- Hurtado Albir, Amparo (ed.). 1999. *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Madrid: Edelsa.
- Kelly, Dorothy. 1999. *Proyecto docente*. Universidad de Granada: (sin publicar).
- Kiraly, Donald. 1995. *Pathways to Translation. Pedagogy and Process*. Kent, Ohio: Kent State University Press.
- 2000. *A Social Constructivist Approach to Translator Education*. Manchester: St Jerome.
- Kusmaul, Paul. 1995. *Training the Translator*. Amsterdam: John Benjamins.
- Martin, Anne. 2000. *Proyecto docente*. Universidad de Granada: (sin publicar).
- Mayoral Asensio, Roberto. 1998. Aspectos curriculares de la enseñanza de la traducción e interpretación en España. En García Izquierdo, Isabel y Joan Verdegal (eds.) 117-30.
- 2000. Position paper 1: Innovation in Translator and Interpreter Training. Report on an on-line Symposium. *Across Languages and Cultures* 1, no. 2: 212-21.
- 2001. *Aspectos epistemológicos de la traducción*. Castellón de la Plana: Universitat Jaume I.
- Mayoral, Roberto, Dorothy Kelly y Natividad Gallardo. 1986. La enseñanza de la traducción. *Pasado, presente y futuro de la Lingüística Aplicada en España*. Actas del III Congreso Nacional de Lingüística Aplicada. Valencia, 16 - 20 de abril de 1985. Valencia: Universidad de Valencia. 107-16.
- Michavila, Francisco. 2004. Pedagogía, educación e innovación. En Francisco Michavila y Jorge Martínez (eds.) *La profesión de profesor de universidad*. Madrid: Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria. 61-74.
- Nord, Christiane. 1991. *Text Analysis in Translation. Theory, Methodology, and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*. Amsterdam: Rodopi. [trad. inglesa de Penelope Sparrow y Christiane Nord del original en alemán: 1988. *Textanalyse und Übersetzen*. Heidelberg: Groos]
- Padilla Benítez, Presentación. 1999. *Proyecto docente*. Universidad de Granada: (sin publicar).
- Robinson, Douglas. 1997. *Becoming a Translator. An accelerated course*. Londres: Routledge.
- Seleskovitch, Danica y Marianne Lederer. 1989. *La pédagogie raisonnée de l'interprétation*. Paris: Dider Érudition.
- Villa, Manuel. 2004. Educadores orientados al aprendizaje. En Francisco Michavila y Jorge Martínez (eds.) *La profesión de profesor de universidad*. Madrid: Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria. 53-60.
- Weber, Wilhelm. 1984. *Training Translators and Conference Interpreters*. Orlando (Florida): Harcourt Brace Jovanovich.

