



Experiencias de colaboración interdisciplinar en Traducción e Interpretación*



María Teresa Sánchez Nieto

Profesora del Dpto. de Lengua Española de la Universidad de Valladolid y responsable del Grupo de Innovación Docente | maysn@lia.uva.es



Jesús María Bachiller Martínez

Profesor del Departamento de Geografía de la Universidad de Valladolid
jbachiller@geo.uva.es



Esther Fraile Vicente

Profesora del Departamento de Lengua Española de la Universidad de Valladolid
frailes@lia.uva.es



Judith Carrera Fernández

Personal Investigador en Formación del Dpto. de Lengua Española de la Universidad de Valladolid
udicafe@tradsu.uva.es



Juan Carlos Frechoso Remiro

Profesor del Dpto de Economía Aplicada y Director de la Escuela de CC. Empresariales y del Trabajo de la Universidad de Valladolid | juancfre@ea.uva.es



Juan Miguel Zarandona Fernández

Profesor del Dpto. de Lengua Española de la Universidad de Valladolid y director de Hermeneus
www.uva.es/hermeneus | zarandon@lia.uva.es

| Fecha presentación: 19/07/2009 | Aceptación: 05/10/2009 | Publicación: 04/12/2009

Resumen

Presentamos una experiencia de innovación educativa llevada a cabo en la Facultad de Traducción e Interpretación de Soria (Universidad de Valladolid) entre los cursos académicos 2007/08 y 2008/09: Un proyecto de colaboración entre profesores y alumnos de diferentes asignaturas con el apoyo de las TIC. Explicaremos el contexto en el que surge el proyecto, el marco teórico que da sentido a nuestro trabajo, las actividades formativas llevadas a cabo (con los alumnos y entre los propios profesores), el papel que juegan las nuevas tecnologías y algunos resultados académicos conseguidos. En las consideraciones finales reflexionamos sobre los resultados metodológicos derivados de la experiencia.

Palabras clave: aprendizaje colaborativo, formación de traductores e intérpretes, interdisciplinariedad

Resum

Presentem una experiència d'innovació educativa desenvolupada en la Facultat de Traducció i Interpretació de Sòria (Universitat de Valladolid) entre els cursos acadèmics 2007/08 i 2008/09: Un projecte de col·laboració entre professors i alumnes de diferents assignatures amb el suport de les TIC. Explicarem el context en què sorgix el projecte, el marc teòric que dóna sentit al nostre treball, les activitats formatives desenvolupades (amb els alumnes i entre els propis professors), el paper que juguen les noves tecnologies i alguns resultats acadèmics aconseguits. En les consideracions finals reflexionem sobre els resultats metodològics derivats de l'experiència.

Paraules clau: aprenentatge col·laboratiu, formació de traductors i intèrprets, interdisciplinarietat

Abstract

This paper presents an educational innovation project which was carried out during the academic years 2007/08 and 2008/09 at the School of Translation and Interpreting at Soria (Universidad de Valladolid): this project involved the collaboration of teachers and students in different subjects with CIT support. We explain here the particular context of our project, its theoretical framework, some training activities (for students and for teachers, too), the role played by CIT and some academic results. Finally, we consider the methodological results of this experience.

Keywords: collaborative learning, translator and interpreter training, interdisciplinary approach

* Este proyecto se ha desarrollado bajo el marco de las Convocatorias de Grupos de Innovación Docente de la Universidad de Valladolid - Acciones Especiales para el EEES de los cursos 2007-2008 y 2008-2009.



1. Introducción

La cooperación docente interdepartamental en el ámbito universitario no siempre goza de suficientes estímulos. Son frecuentes los proyectos en que colaboran varios departamentos o distintas áreas de conocimiento, ya sea para poner en marcha doctorados conjuntos, másteres, proyectos de investigación, etc. Pero no son tan numerosas las experiencias en las que la colaboración se circunscribe al ámbito docente más primario y menos las que por ese camino acaban rompiendo el modelo docente tradicional, en el que cada profesor, en virtud de su libertad de cátedra, es el único protagonista ante los alumnos de la asignatura que imparte.

En el ámbito de la formación de traductores, si exceptuamos el ejemplo de Way (2002) ha habido pocos proyectos que estimulen este ámbito de colaboración. Las escasas experiencias se deben a las iniciativas voluntarias de algunos profesores, que han entendido que existen espacios de cooperación educativa entre áreas de conocimiento de diferentes departamentos, tremendamente beneficiosos para la formación de sus alumnos. Este tipo de iniciativas pueden extenderse a todas las disciplinas, pero, lógicamente, no se adaptan por igual en todas las licenciaturas. Quizá en aquéllas que se caracterizan por la transversalidad de sus conocimientos las posibilidades de colaboración sean más amplias y más profundas. Sin embargo, algunas actividades de este nuevo modelo de colaboración serían perfectamente extensibles a cualquier disciplina.

En la Facultad de Traducción e Interpretación de Soria, integrada en la Universidad de Valladolid, se imparte desde 1995 la licenciatura en Traducción e Interpretación. Se trata de una disciplina caracterizada por la transversalidad de sus conocimientos, ya que en torno a la traducción convergen, al menos, la formación en las distintas lenguas de trabajo, las técnicas de traducción, y el conocimiento cultural y temático. La distribución de áreas temáticas y la composición del propio profesorado en la facultad reflejan esta transversalidad y han favorecido la aparición de algunas iniciativas voluntarias de colaboración.

Pero para que todo esto germinara hacía falta un marco institucional que lo avalara y lo promocionara. Este marco lo constituye, en sentido amplio, la reforma del sistema de la educación superior en la que están inmersas las universidades europeas y españolas, que implica no sólo el cometido administrativo de reformar las estructuras y la organización de las enseñanzas universitarias y de los planes de estudio, sino también la tarea de contribuir al desarrollo de un nuevo modelo de enseñanza, “más centrado en los procesos de aprendizaje de los alumnos y dirigido a la adquisición y desarrollo de competencias” (cf. Universidad de Valladolid, 2007:1).

En esta línea, la Universidad de Valladolid ha comenzado a promover a partir del curso académico 2007-2008 los Grupos de Innovación Docente dentro de la línea de actuación en materia de innovación docente Acciones Especiales para el EEES (cf. Universidad de Valladolid, *ibid.*). Mediante una convocatoria se animaba a los profesores a reunirse en grupos o redes estables de trabajo para desarrollar métodos y/o contenidos docentes innovadores, o, siguiendo el texto de la convocatoria, “experiencias de adaptación al EEES que tengan como objetivo la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.” (cf. Universidad de Valladolid, 2007:2). Fue una buena oportunidad para crear un

marco de cooperación más institucionalizado, más comprometido, en el que libremente se encontraron profesores de diferentes áreas de conocimiento.

El grupo de profesores que firma este trabajo acudió a la convocatoria de Grupos de innovación docente de la Universidad de Valladolid para el EEES con el proyecto titulado *Traducción, profesión y docencia*. Nuestro proyecto incide especialmente en los aspectos de coordinación entre asignaturas e interdisciplinariedad, mejora y experimentación de la metodología docente, así como en la relación entre estrategias docentes y desarrollo de competencias. Concretamente, responde a las siguientes necesidades:

- Necesidad de que las diferentes áreas de conocimiento implicadas en la formación de traductores e intérpretes trabajen de manera cohesionada. Este trabajo en común ha de orientarse a proporcionar a los alumnos la necesaria conexión entre el acceso y procesamiento de la información y las destrezas comunicativas en una o más lenguas en situaciones concretas.
- Necesidad de que el mundo profesional de la traducción entre en el aula, esto es, de que los profesores asumamos con más decisión nuestra faceta –tradicionalmente menos enfatizada– de orientadores profesionales (cf. entre otros, Kelly, 2005, Kíraly, 2000, Vienne, 1994, 2004, Gouadec, 2003).
- Necesidad de diálogo regular y fluido para el intercambio de experiencias académicas y docentes entre los diferentes profesores de nuestro Centro (trabajo en red, action learning, cf. Dick, 1997 y 4.1, abajo) para hacer frente a las demandas referidas en los puntos 1 y 2, y para dar soporte a la mejora docente en el marco específico de nuestro Centro.

El programa de nuestro grupo comprende actividades formativas de colaboración no sólo entre profesores y alumnos de diferentes asignaturas, sino también entre los propios profesores, para trabajar por la mejora de nuestra enseñanza y, en última instancia, poner en valor la faceta docente del profesor universitario.

2. La colaboración en el contexto de la renovación metodológica

El aprendizaje en colaboración se está convirtiendo en un elemento característico de las nuevas metodologías docentes que se están implantando al hilo de la discusión impulsada por el desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior.

Para lograr una docencia de calidad basada en el aprendizaje y la consecución de competencias profesionales, nuestro grupo de trabajo aspira a superar hábitos pedagógicos tradicionales de la enseñanza universitaria (cf. Parejo Gámir, 2005: 6):

- una enseñanza esencialmente teórica de los contenidos de los programas, excesivamente fragmentada, con tendencia a la especialización y en absoluto interdisciplinar, poco preocupada por formar en valores y olvidada de las capacidades de asumir responsabilidades (trabajar en equipo, liderazgo);
- el trabajo aislado de los profesores, centrado especialmente en dar información a sus estudiantes y no en fomentar sus hábitos intelectuales y prácticos, su escasa preocupación por mejorar la pedagogía y por aplicar las nuevas tecnologías educativas;

- la insuficiente participación de los alumnos en clase y fuera de ella (biblioteca, seminarios, conferencias), su excesiva dependencia de los apuntes de clase como única fuente de lectura y estudio.

Nuestra manera de entender la interacción concreta entre alumnos y profesores dentro del grupo de trabajo está impregnada por principios socioconstructivistas que subyacen al concepto de aprendizaje colaborativo, que se caracteriza por:

- Tener lugar en colaboración: todos los agentes se benefician de las aportaciones del resto, puesto que cada uno contribuye desde su particular perspectiva a la solución de un problema, consiguiéndose así una visión más completa de la realidad (cf. Kiraly, 2000:33). Es el caso, por ejemplo, de nuestras actividades de traducción en colaboración (cf. 3.2), donde el contacto con docentes y estudiantes de otras asignaturas garantiza el acceso a nuevas perspectivas (la del experto en la materia o corrector de concepto, o la del revisor estilístico, en el sentido especificado en AENOR (2006));
- Tener lugar en situación: si procuramos que el objeto de estudio (una actuación traductora, en nuestro caso) esté integrado en una situación auténtica, lograremos un aprendizaje significativo y de calidad, puesto que cualquier actividad humana se produce en un contexto concreto, con un propósito y siguiendo unas convenciones de actuación socialmente negociadas por todos los miembros de la comunidad cultural de la que se trate. Nuestras actividades se enmarcan siempre en situaciones concretas, ya sean situaciones de traducción (cf. las actividades *glosario* y *traducción en colaboración* en los apartados 3.1 y 3.2 respectivamente), situaciones interacción entre estudiantes y profesionales de la mediación lingüística sobre cuestiones relativas a la profesión que preocupan al estudiante o sobre las que siente curiosidad (cf. 3.3 en relación a la actividad excursión y coloquio), o situaciones concretas de enseñanza-aprendizaje

sobre las que los docentes discuten en el grupo de trabajo sobre didáctica (cf. 4.1);

- Adaptarse a las circunstancias (*viability* en Kiraly, 2000:45): no se trata de adquirir un conocimiento y unas destrezas que nos sirvan para toda la vida, sino de que el individuo vaya remodelando, puliendo y ampliando sus destrezas, a medida que se enfrenta a nuevas metas en su recorrido profesional y vital;
- Promover la autonomía del estudiante: después de finalizar su periodo de formación, el recién licenciado o graduado tendrá que trabajar de manera autónoma. A los docentes nos corresponde procurar que durante su periodo de formación el estudiante aprenda a reflexionar y a monitorizar su actuación, comparándola con las prácticas profesionales sancionadas por la sociedad como aceptables y exitosas, y acometiendo los cambios que fueran necesarios (íbid.: 48). Por esta razón en nuestras actividades otorgamos una importancia especial a la retroalimentación (por parte de docentes y estudiantes de otras asignaturas) sobre cuya base el alumno practica la autoevaluación.

Esta noción de colaboración favorece la interacción docente a distintos niveles, no sólo entre profesores de distintas especialidades, sino también entre profesores y alumnos, y entre alumnos de distintas asignaturas y cursos. Las diferentes maneras de colaborar inciden siempre de manera positiva en la enseñanza de nuestras disciplinas, la Traducción y la Interpretación:

- La colaboración interdisciplinar entre profesores supone una coordinación de esfuerzos para desarrollar homogéneamente las competencias profesionales del traductor-intérprete. Estas competencias son a menudo transversales y, por lo tanto, se pueden desarrollar a la vez en asignaturas pertenecientes a diferentes disciplinas. Ello hace aconsejable un tratamiento más diversificado

SUBCOMPETENCIA ESTRATÉGICA: competencia esencial que afecta a todas las demás, sirve para detectar problemas, tomar decisiones, reparar errores ocasionales o deficiencias en alguna de las otras subcompetencias; comprende diversos tipos de estrategias: <i>de comprensión</i> del texto original, <i>de reformulación</i> de problemas de la reexpresión, <i>de documentación</i> o adquisición de la información y <i>de memoria</i> .
SUBCOMPETENCIA COMUNICATIVA TETXUAL: conocimientos y habilidades necesarios para la comunicación lingüística en las dos lenguas; abarca conocimientos gramaticales, discursivos y sociolingüísticos.
SUBCOMPETENCIA CULTURAL: conocimientos enciclopédicos de los países donde se hablan las lenguas correspondientes, los valores, mitos, percepciones, creencias y comportamientos y sus representaciones textuales.
SUBCOMPETENCIA TEMÁTICA: conocimientos básicos sobre los campos temáticos en los que trabaja el traductor que permiten el acceso a la comprensión del texto de origen o de la documentación adicional que emplee.
SUBCOMPETENCIA INSTRUMENTAL PROFESIONAL: conocimientos y habilidades relacionados con el ejercicio de la traducción profesional: conocimientos del mercado laboral (tarifas, contratos, tipos de encargos, comportamiento del traductor profesional), de las fuentes de documentación de todo tipo y las nuevas tecnologías necesarias para el traductor.
SUBCOMPETENCIA INTERPERSONAL: capacidad para interrelacionarse y trabajar profesionalmente en equipo, con otros traductores y profesionales del ramo (revisores, documentalistas, terminólogos) y también con los clientes, iniciadores, autores, usuarios y expertos en las materias objeto de traducción.
SUBCOMPETENCIA PSICOFISIOLÓGICA: habilidad de aplicación de recursos psicomotores, cognitivos y actitudinales como la memoria, los reflejos, la creatividad.

Tabla 1: Subcompetencias de la competencia traductora. Adaptación de PACTE (2000: 101-102, 2001: 40) y Kelly (2005: 14-16).

de los contenidos de las materias (cf. Escudero, 2004: 43).

- La colaboración alumno-profesor contribuye a enriquecer la función del profesor que, de mero receptor del trabajo y de las consultas de los alumnos (corrector), se convierte en guía de su proceso de aprendizaje y en colaborador-experto para alumnos de asignaturas diferentes a la suya.
- La colaboración entre alumnos transforma también el papel tradicional de los alumnos (productores de trabajos imperfectos, corregibles) y engrandece su labor convirtiéndolos en colaboradores-revisores del trabajo de sus compañeros.

Finalmente, el trabajo de nuestro G.I.D. reivindica la faceta docente del profesor universitario. En lugar de la dicotomía tradicional entre docencia e investigación, que con frecuencia ha lastrado la educación superior a lo largo del siglo XX, defendemos una universidad que se preocupa por el aprendizaje tanto de los profesores (investigación) como

de los estudiantes (docencia) y por cómo el aprendizaje de los primeros puede beneficiar al de los segundos (cf. Bain, 2006:195-196), sobre todo si el profesor reflexiona e investiga sobre su propia labor docente.

Pero, ¿cómo se plasman estas ideas en nuestra práctica docente? En los siguientes apartados describimos en primer lugar el trabajo práctico que hemos llevado a cabo con los alumnos y, a continuación, el trabajo formativo entre los propios profesores.

3. Actividades formativas con los alumnos

En el marco filosófico antes descrito, el G.I.D. ha emprendido varias acciones pedagógicas en sus dos años de funcionamiento. Naturalmente, algunas han resultado más exitosas que otras, aunque ninguna de ellas nos atrevemos a calificarla de errónea o ineficaz, pues todas ellas han aportado, al menos, una valiosa experiencia, tanto para los profesores, como, sobre todo, para los estudiantes. En todo caso, exponemos a continuación los detalles de aquellas que

ES	CDU	UNESCO	Definición	Contexto	EN	FR	IT	Fuentes
Producto interior bruto	33 Economía en general.	Economía R.e. Macroeconomía	Es el valor monetario de los bienes y servicios finales obtenidos en un territorio durante un periodo de tiempo	El producto interior bruto a precios de mercado (PIBpm) en una economía abierta tendrá los componentes siguientes : el gasto privado de consumo © que es igual al conjunto de gastos destinados a satisfacer las necesidades corrientes de las economías domésticas y el gasto en inversión (I), [...]	Gross Domestic Product	Produit Intérieur Brut	prodotto interno lordo	Principios de economía de Francisco Mochón página 212 Tema 3 del curso "Conceptos básicos de economía"
balanza comercial	33 Economía en general.	Economía R.e. Macroeconomía	La balanza comercial es la diferencia entre exportaciones e importaciones en otras palabras, el registro de las importaciones y exportaciones de un país durante un período de tiempo. [...].	Brasil registró en mayo un superávit en su balanza comercial de 2.650 millones de dólares, con una reducción del 34,9% en la comparación con el del mismo mes del año pasado (4.075 millones de dólares), informó hoy el Gobierno.	trade balance	balance commerciale	bilancia commerciale	http://es.wikipedia.org/wiki/Balanza_comercial http://www.adn.es/economia/20090601/NWS-1727-brasilena-superavit-comercial-balanza-encogio.html
proteccionismo	339 Comercio en general. Relaciones económicas internacionales. Economía mundial.	Economía R.e. Macroeconomía	Es el desarrollo de una política económica en la que, para proteger los productos del propio país, se imponen limitaciones a la entrada de productos extranjeros [...].	El proteccionismo es una política económica que preconiza la salvaguardia de la actividad económica nacional frente a la competencia internacional, a través del establecimiento de procedimientos de control del comercio exterior.	protectionism	protectionisme	protezionismo	http://es.wikipedia.org/wiki/Proteccionismo

Tabla 2: Extracto de glosario de un alumno de la asignatura *Conceptos básicos de economía*

nos parecen más interesantes para el lector y dejamos a su mejor juicio la valoración.

En la descripción de las actividades haremos especial hincapié en las ventajas que trae consigo el trabajo en común entre varias áreas de conocimiento para diseñar tareas que promuevan el desarrollo de los diferentes componentes de la competencia traductora. No obstante, con el fin de ayudar al lector no traductólogo a valorar las actividades que presentamos, incluimos a continuación una breve exposición del concepto de competencia traductora en los estudios de traducción, a partir de propuestas ampliamente reconocidas en nuestra área (PACTE, 2000, 2001; Kelly, 2005).

El objetivo final de la enseñanza de la traducción y la interpretación es desarrollar la *competencia traductora*, formar traductores o intérpretes aptos para desenvolverse en el mercado laboral, desarrollar los conocimientos, aptitudes y habilidades necesarios para saber traducir (PACTE, 2001: 41). Traducir es resolver problemas que no son exclusivamente *lingüísticos*, sino también *metodológicos* (recorrer correctamente el proceso traductor) y *profesionales* (conocer las cuestiones básicas que plantea el ejercicio de la traducción profesional) (Hurtado Albir, 1996: 35). Por lo tanto, saber traducir implica desarrollar ciertas destrezas contrastivas, textuales, metodológicas y profesionales, comporta poseer una *competencia traductora* que está formada por varias *subcompetencias* relacionadas con dichas destrezas (Tabla 1).

Dado que toda persona bilingüe posee conocimientos en dos lenguas y puede poseer también conocimientos extralingüísticos, las subcompetencias específicas de la competencia traductora son las restantes (estratégica, instrumental-profesional, interpersonal y psicofisiológica) (PACTE, 2005: 574). Todas estas subcompetencias se interrelacionan y compensan para constituir la competencia traductora, intervienen en mayor o menor grado en todo acto de traducción y cada traductor las desarrolla en diferente medida en diferentes etapas de su actividad profesional.

3.1. Creación de glosarios en colaboración

Recurriendo a la segunda acepción recogida en el Diccionario de la Lengua Española (cf. RAE, 2009), podemos definir un glosario como un catálogo de palabras definidas o comentadas. En el caso de la Traducción, los glosarios suelen recopilar términos en una de las lenguas de trabajo del traductor, sus definiciones y sus equivalentes en otras lenguas, contenido al que se puede añadir, según los gustos del usuario, ejemplos de su utilización y comentarios esclarecedores. Se trata, por tanto, de un instrumento imprescindible en la labor profesional de los traductores.

Convencidos de la necesidad de enseñar a los alumnos la manera de elaborarlos y la oportunidad de su tenencia, varios profesores de la Facultad, entre los que se cuentan algunos de los que componemos el G.I.D., exigíamos su confección. Pero, concluida esa labor, en raras ocasiones el alumno empleaba el glosario en la asignatura y nunca lo utilizaba formalmente fuera de ella.

Los miembros del G.I.D. consideramos que esa forma de proceder contiene un error pedagógico. Si el glosario es uno de los instrumentos principales del traductor, no parece razonable que el alumno apenas pueda comprobar su potencial y, sobre todo, casi no obtenga rendimiento del esfuerzo empleado en su elaboración. Resulta necesario que el estudiante lo prepare para su utilización en otras asignaturas y, especialmente, para su actividad profesional. También vendremos en que es preferible que el discente no tenga que

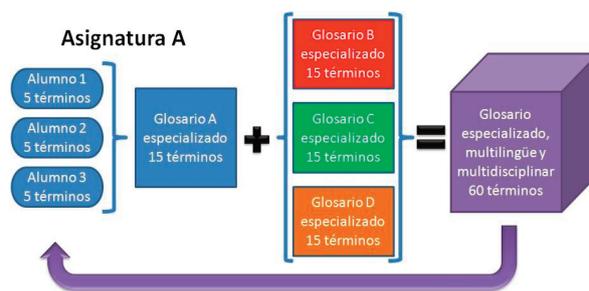


Figura 1: Proceso de elaboración de un glosario en colaboración

confeccionar exactamente el mismo glosario que sus predecesores cada vez que cursa una nueva asignatura, y en que es mucho más sensato que cuente con un glosario lo más amplio posible cuando se enfrente a sus primeras traducciones profesionales. ¿Cómo conseguir todos estos objetivos sin exigir un esfuerzo sobrehumano al estudiante?

La solución que hemos encontrado se basa en la cooperación y se apoya en las TIC. En cada asignatura, el alumno elabora un pequeño glosario sobre los términos seleccionados por él o por el docente, según el criterio de éste o la asignatura correspondiente (Tabla 2). Gracias a la plataforma educativa que emplea el G.I.D., los glosarios individuales se ponen a disposición de los compañeros para que estos amplíen los suyos. Si la selección de términos la realizó el alumno, cada estudiante podrá confrontar distintas aportaciones respecto de una misma palabra. Si la selección fue realizada por el profesor, no habrá confrontación, aunque sí habrá una revisión previa del docente y el instrumento será más amplio.

Lo descrito hasta aquí, probablemente no difiere mucho de lo que otros colegas realizarán en sus asignaturas. Lo novedoso en nuestro caso radica en poner todos los glosarios de esa asignatura a disposición de los restantes alumnos de las otras asignaturas. Naturalmente, los estudiantes de la primera también tienen acceso a los instrumentos elaborados en las segundas, de forma que cualquiera de los alumnos puede confeccionar un extenso glosario multidisciplinar con un muy pequeño esfuerzo (Figura 1).

Además, como la elaboración de este gran glosario involucra a estudiantes de distintos cursos, cuando se repite el proceso un año después, es perfectamente posible que el nuevo alumno de una asignatura cuente ya con muchos términos de la disciplina correspondiente, que podrá emplear desde el inicio de las clases. Bastará con que añada los nuevos términos seleccionados y con que se beneficie de las nuevas aportaciones de sus compañeros, para agigantar su glosario.

Adicionalmente, para quedar completamente convencidos de que el instrumento se ha empleado y no ha quedado en el olvido, animamos a su utilización en ciertas asignaturas. Así, por ejemplo, el glosario se utiliza en *Informática aplicada a la traducción*, asignatura de penúltimo curso de la Licenciatura, en la que se trabaja con él para importarlo a gestores terminológicos profesionales y aprender a diseñar instrumentos de los que el estudiante se sirva en su inicial labor profesional. De esta forma, a la cooperación interdisciplinar basada en la elaboración del instrumento, se suma una colaboración centrada en su utilización.

3.2. Traducción en colaboración

Una de las actividades que ha alcanzado mayor grado de desarrollo e integración dentro del G.I.D. ha sido la traducción

ción en colaboración. Esta actividad sintoniza estrechamente con las características de la licenciatura de la que formamos parte, ya suficientemente invocada, y supone un gran paso en el desarrollo de nuevos sistemas de organización docente, a la vez que un cambio de mentalidad y unas grandes dosis de generosidad por parte de los profesores implicados. La traducción en colaboración admite diferentes posibilidades. La primera, la que nos implica más directamente como docentes, es la que se produce entre distintas áreas de conocimiento o entre distintos departamentos. Pero existen también espacios de cooperación muy interesantes en el ámbito estudiantil, ya sea entre estudiantes de diferentes cursos de una misma licenciatura o incluso entre alumnos de distintos grados (posibilidad esta última que aún no hemos explorado en nuestro grupo).

Durante el primer año de de trabajo en nuestro grupo de innovación docente se pudo constatar la dificultad que entraña conseguir la colaboración de alumnos de diferentes asignaturas y de diferentes cursos de nuestra licenciatura en las distintas actividades que se propusieron. Todo ello ha podido deberse al hecho de que, o bien el objetivo de la actividad no quedaba claro, o simplemente no se ha conseguido superar la barrera del aula / asignatura en la que se originaba la *petición* de colaboración. El segundo año se intentó superar estas dificultades (i) haciendo hincapié en la explicación de los objetivos de las actividades en las que estaban implicados los alumnos y, (ii) facilitando la presencia del docente de la asignatura *colaboradora* en el aula complementaria.

Más sencilla ha resultado la colaboración entre profesores de distintas áreas de conocimiento. Este espíritu de colaboración ha partido tanto de profesores encargados de asignaturas auxiliares, interesados en aportar lo máximo posible de sus conocimientos a la nueva licenciatura a la que se adscribieron, como de profesores de traducción que han visto también la posibilidad de enriquecer la enseñanza de la traducción con el concurso de compañeros especialistas en distintas materias. Son dos visiones complementarias y compartidas sobre lo que debe ser la enseñanza de la traducción e interpretación, que contribuyen, a nuestro juicio, a enriquecer la formación del futuro traductor e intérprete y suponen, a la vez, un eficaz aprovechamiento de los recursos humanos disponibles en nuestro centro.

Se ha creado así un interesante marco de colaboración, que ha aumentado en cantidad y en calidad en el segundo año de experiencia, que ha supuesto cambios de cierto calado en algunos de los supuestos de nuestra profesión y que



Figura 2: Proceso de elaboración de una traducción en colaboración

alberga muchas posibilidades de exploración en el futuro. Esta tarea no resulta fácil y además precisa de unas dosis de generosidad todavía no suficientemente reconocidas en el sistema de valoración del profesorado universitario en España. Entra en juego, en primer lugar, un cierto riesgo personal y profesional, porque, a diferencia de lo que tradicionalmente se ha hecho, siempre conlleva un trabajo en común y, en nuestro caso, compartir clase con otros compañeros que son a la vez testigos de la actividad docente de uno mismo. Se necesitan, por tanto, grandes dosis de cooperación y comprensión mutua, de respeto y empatía, amén de un gran trabajo de preparación, coordinación y puesta en común. En segundo lugar, es fácil imaginar que se trata de una actividad que redobla el esfuerzo de los profesores implicados, ya que supone participar en otras clases además de las propias, con el consiguiente esfuerzo de preparación, documentación, presencia física en el aula en clases distintas a las tuyas y, en algunos casos, hasta la corresponsabilidad en la corrección de trabajos y concesión de calificaciones. Este último esfuerzo ha supuesto un salto cualitativo importante porque rompe en cierto modo con la concepción tradicional de la enseñanza.

Durante los dos últimos cursos académicos se han llevado a cabo un total de cinco actividades de traducción en colaboración entre las materias traducción alemán-español y traducción inglés-español, con las materias de economía aplicada y análisis geográfico regional. De entre todas ellas hemos seleccionado una, que describimos en el siguiente apartado.

3.2.1. Traducción en colaboración entre las asignaturas Traducción directa BII (inglés) e Historia y Geografía de los países de lengua B (inglés)

En el segundo cuatrimestre del curso 2008-2009, se ha llevado a cabo una experiencia de colaboración más planificada y más integrada que la anterior, entre dos asignaturas obligatorias de 2º curso de la licenciatura. Se trata de dos asignaturas que parten con la ventaja de impartirse en el mismo curso y ante, prácticamente, los mismos alumnos. Ello permite mayores posibilidades de trabajo conjunto.

Dentro de la asignatura dedicada al conocimiento de la cultura inglesa, que en nuestro centro es impartida por distintos especialistas, la parte relativa al territorio y sociedad británica es impartida por el área de Análisis Geográfico Regional. En su programa figura un apartado práctico dedicado al trabajo con textos originales sobre los distintos temas que se proponen en el curso y que se evalúan con un 25% de la nota final. Se tiene en cuenta, sobre todo, la comprensión de los textos y el dominio de la terminología, sobre la que se incide en las clases teóricas. Para llevarlo a cabo se consensúa la actividad con el profesor de Traducción Directa BII (Inglés). Se eligen, lógicamente, textos que se adecuen al nivel de los alumnos de segundo curso. Este año concretamente se han elegido tres textos, uno titulado *The Physiography of the British Isles*, y otro *Today's Weather: Friday 25 June / Weather Spain Today* y *Differences between English and Continental European Law*.

La Figura 2 ilustra el desarrollo de la actividad, que explicamos en detalle en lo que resta del presente apartado.

Una vez que los alumnos disponían del texto, el profesor de traducción estudió en su clase los conceptos y términos de geografía, y se resolvieron las dudas lingüísticas y de traducción. Con esta información, los alumnos elaboraron sus

propias traducciones y las pusieron en la plataforma Moodle.

El siguiente paso fue la discusión en clase, con presencia física y aportaciones de los dos profesores, desde sus respectivos ámbitos de especialidad, de los pormenores de la traducción. En esta clase conjunta se fueron resolviendo las dudas, explicando los contenidos y expresiones terminológicas, al tiempo que se procedió a valorar y a hacer propuestas de mejora de las traducciones ya efectuadas.

El profesor responsable de la asignatura procede entonces a la corrección de las distintas traducciones presentadas por los alumnos. Pero lo importante es que es el profesor de traducción quien valora esas correcciones y adjudica una nota a cada texto, en función de unos criterios establecidos. Con ello, se consigue la participación de otro profesor cualificado en la confección de la nota final de la asignatura. La valoración que hacemos de esta actividad es muy positiva puesto que los alumnos alcanzaron simultáneamente una comprensión profunda de los textos y una calidad destacable de sus textos meta, que no hubieran conseguido si no se hubiera trabajado de forma común y coordinada entre ambos profesores y asignaturas. La cooperación entre profesores y la conexión transversal entre asignaturas del plan de estudios, que permiten profundizar en su especialización en ciertas materias como traductor, ha conseguido, en definitiva, trabajar más eficientemente en la enseñanza de la traducción y la interpretación.

Los resultados de esta actividad han sido más que aceptables, a juzgar por las respuestas que los alumnos han dado a una encuesta anónima y voluntaria que se repartió el último día de clase. Se trata de una encuesta que ya se ha realizado en otras ocasiones, al objeto de conocer de primera mano la opinión de los alumnos sobre distintos aspectos de la asignatura. En este curso se ha incluido una pregunta relativa a la actividad de colaboración realizada. De un universo de 51 alumnos (descontando los que se encuentran disfrutando de una beca Erasmus), se rellenaron 27 encuestas, lo que significa un 53% de participación. El 77,8% de los alumnos ha considerado que la colaboración de un profesor del área de traducción mejora mucho o bastante la formación que se pretende con los trabajos prácticos de la asignatura. El mismo porcentaje valoraba como muy útil o bastante útil el trabajo con textos originales.

3.3. Excursión y coloquio

A esta acción le dimos el título *El aula hacia el experto - El experto en el aula*. Elegimos este título porque aunaba dos posibles direcciones en las que puede tener lugar la toma de contacto de un grupo de alumnos con representantes del mundo profesional de la traducción y la interpretación: mediante una invitación de un experto al aula o mediante una visita de los alumnos a un lugar en el que desarrollen su trabajo los profesionales del sector. Abriendo el aula a estos contactos, los docentes permitimos que los alumnos obtengan nuevas perspectivas para comparar con las adquiridas en los contextos docentes formales; de este modo, favorecemos que adquieran nuevas experiencias con las que continuar construyendo su conocimiento de la realidad de la mediación lingüística.

En primer lugar, el grupo organizó una visita-excursión a dos centros profesionales de traducción: una empresa de servicios lingüísticos y un servicio de traducción de una fundación. Como complemento de la actividad anterior, a las pocas semanas tuvo lugar una charla-coloquio con un intérprete y tres traductores profesionales procedentes de dife-

rentes entornos laborales para posibilitar diferentes perspectivas: la de los profesionales autónomos y la de los profesionales contratados en empresas de traducción.

Por lo que respecta a la visita-excursión, programamos una salida de un día a Madrid para visitar primero la Fundación de los Ferrocarriles Españoles (www.ffe.es/la_fundacion.htm), institución que cuenta con un servicio de traducción especializada (www.ffe.es/documentacion/traduccion.htm#t3); a continuación visitamos la empresa de traducción y servicios lingüísticos Hermes (www.hermestrans.com). Sin entrar en un nivel de descripción que no encajaría en el marco de este trabajo, sí diremos que elegimos ambos destinos porque representan dos realidades opuestas en el mundo de los servicios de traducción en cuanto a métodos de trabajo, recursos humanos, sectores de mercado implicados, etc. Por otra parte, a la Fundación de los Ferrocarriles Españoles nos vinculaba una relación previa, puesto que en años anteriores alumnos de nuestra Facultad habían realizado prácticas en empresa en esa casa. En ambas visitas los alumnos mantuvieron charlas distendidas con los representantes del servicio y de la empresa. Al observar la libertad con la que los alumnos hacían preguntas vimos cumplido el objetivo de la visita.

La segunda actividad, la charla-coloquio con profesionales, se organizó en tres fases: preparación, coloquio y documentación.

En la fase de preparación participaron activamente todos los profesores integrantes del grupo. Su responsabilidad consistía en explicar a los alumnos la existencia de la actividad y estimular una tormenta de ideas en la que fueran surgiendo todas las preguntas que cada alumno quisiera hacer a los expertos. Algunas clases utilizaron wikis o foros de sus respectivos cursos Moodle en los que los alumnos iban introduciendo las preguntas; otras clases prefirieron el formato tradicional de documento de texto. Los profesores centralizaron las preguntas de sus respectivas clases en una única wiki de acceso restringido, con el fin de ordenar preguntas por temas, eliminar preguntas repetidas en varias clases, etc. El propósito de esta fase de preparación de la charla fue el de hacer entrar a los alumnos en situación, entrenarlos como *emisores* (de interrogantes) y luchar así contra la tendencia provocada por la presión de grupo o la comodidad que les hace habituarse al mero papel de *receptores* de información. Por otra parte, esta actividad facilita la construcción de conocimiento significativo, puesto que se ayuda a los alumnos a definir sus inquietudes y sus necesidades particulares de información.

Una vez organizadas en una única lista, las preguntas de los alumnos fueron enviadas a cada uno de los expertos que iban a participar en el coloquio. Con excepción de las preguntas repetidas, decidimos por principio no eliminar ninguna pregunta por irrelevante que pareciera, puesto que todas reflejaban inquietudes reales de los alumnos y contribuían a que los profesionales pudieran formarse una idea más cercana de su auditorio.

El resultado fue que los alumnos no asistieron a una charla unilateral, sino que facilitamos un entorno en el que los alumnos se sintieron a gusto preguntando a los expertos cara a cara por las cuestiones elaboradas por cada uno de ellos previamente. Por otra parte, la asociación de ideas permitió que algunas preguntas que no habían sido formuladas previamente por escrito surgieran en el momento de la charla al hilo de otras preguntas relacionadas.

Se tomaron apuntes de las preguntas de los alumnos y las

intervenciones de los expertos. Con estas anotaciones se elaboró una documentación que se hizo llegar a los alumnos, como testimonio de su encuentro con los expertos en la Facultad.

4. Actividades formativas entre docentes

La valoración de las actividades llevadas a cabo por nuestro G.I.D. en el curso 2007-2008, nos sugirió, entre otras medidas, la necesidad de conferir una nueva dimensión al Grupo de Innovación Docente para el curso académico 2008-2009 siguiente: la formación de un grupo de autoayuda para la mejora docente.

Nuestro objetivo era poner en marcha un foro de discusión y autoayuda entre profesores, en el que buscar la mejora docente reflexionando sobre nuestra actividad, exponiendo a los compañeros las ideas propias sobre docencia, explicando ejemplos de programaciones adaptadas al sistema ECTS y creando una base de datos con recursos sobre didáctica de la Traducción y la Interpretación (véase 4.2). Hubscher-Davidson (2008: 87-88) insiste en que la docencia es un largo proceso de investigación-acción, en el que es esencial la comunicación entre sus participantes (los docentes) para poner en común métodos y perspectivas que cada cual ha experimentado y de los que cada cual deriva beneficios de cuya existencia el resto del grupo no tiene por qué estar al tanto. La modalidad de trabajo para esta actividad del G.I.D. fue doble, ya que todos los participantes asumimos el doble rol de profesores y alumnos.

4.1. Grupo de trabajo sobre didáctica de la traducción e interpretación

En esta acción se implicaron más directamente tres profesores del grupo. A lo largo de otras tantas sesiones, cada profesor expuso ejemplos de su programación (una unidad docente, una asignatura entera y el apartado de evaluación de una asignatura) adaptada al sistema ECTS, para aportar soluciones a cuestiones como las siguientes:

- Cómo identificar y definir competencias relevantes en el trabajo de nuestra asignatura.
- Cómo definir los objetivos de trabajo a partir de esas competencias.
- Cómo repartir la carga de trabajo entre profesor y alumno.
- Qué modalidades docentes son posibles (seminarios, trabajos dirigidos, trabajos en grupo...) y cómo las podemos explotar para que el alumno acabe aprendiendo lo que queremos.
- Cómo relacionar objetivos del aprendizaje con la evaluación.
- Cómo evaluar nuestra acción docente individual, con métodos distintos a la encuesta de opinión de los alumnos (por ejemplo, mediante la autoobservación o la observación de compañeros).
- Cómo abordar las dificultades que encontramos en el desarrollo de nuestra labor docente (la dificultad de los alumnos para trabajar en equipo, su desmotivación ante cierto tipo de actividades).

Estos encuentros suscitaron preguntas, discusiones y debates al hilo de las exposiciones. En los debates se proporcionó la retroalimentación tan necesaria para obtener perspectivas ajenas con arreglo a las que evaluar el propio trabajo. Se discutió también sobre asuntos de interés común y se produjeron intercambios de información en los que todos los profesores matizaron, aplaudieron o hicieron sugerencias

sobre las actuaciones, aprendiendo así todos de todos.

Si bien esta acción no tuvo como principales protagonistas a los alumnos, sino a los profesores, evidentemente los segundos se beneficiarán a corto plazo de la apuesta de los primeros por la reflexión sobre su docencia.

4.2. Bibliografía colaborativa sobre didáctica de la traducción y la interpretación

Como instrumento para la formación continua y la mejora docente en colaboración, el Grupo de Innovación Docente TEISO se propuso elaborar una bibliografía comentada sobre formación de traductores, intérpretes y mediadores culturales. Con este objetivo en mente, con la ayuda de un gestor de bibliografía agilizamos la creación y el manejo de una base de datos bibliográficos sobre los temas que ocupan a nuestro grupo, tales como didáctica de la traducción o la traducción profesional.

A la hora de planificar este recurso, no sólo buscamos almacenar las referencias bibliográficas de forma sistemática, sino también compartir una base de conocimiento elaborada a partir de las reseñas que van escribiendo los integrantes del G.I.D. De esta manera, no sólo es más sencillo archivar nuestras impresiones sobre las lecturas relevantes que vamos haciendo a lo largo del desarrollo de este proyecto, sino que también es posible recuperar fácilmente la información. Asimismo, se fomenta el trabajo colaborativo, en consonancia con las nuevas prácticas pedagógicas, puesto que todos los miembros del equipo pueden consultar y enriquecer las entradas con sus aportaciones. Es una manera eficiente y práctica de recomendar lecturas, pues gracias al buen criterio de los miembros del grupo, disponemos de una serie de recursos imprescindibles en torno a la didáctica de la traducción.

Si bien existen diversos programas de gestión bibliográfica en el mercado, nos decidimos por RefWorks, porque es fácil de manejar, intuitivo y potente. Cabe destacar que se trata de un programa en línea, lo cual facilita el acceso a la información desde cualquier ordenador conectado a Internet. Entre otras funciones básicas para la gestión de recursos bibliográficos, por un lado, permite guardar datos importados desde catálogos de bibliotecas e incluir documentos adjuntos en cada entrada de la base de datos; por otro lado, el motor de búsqueda, incluido en la interfaz del programa, recupera con gran eficacia la información almacenada. Aparte de esto, una función especialmente interesante de RefWorks es la suscripción a *blogs* mediante redifusión web RSS.

Todas estas características, así como la documentación de ayuda y los cursos en línea, disponibles en el sitio web del programa, se van actualizando periódicamente. De este modo, los usuarios pueden aprender a usar Refworks de forma autodidacta y estar al día de sus últimas novedades. Además, al ser un programa que se utiliza en numerosos centros de investigación (cf. RefWorks, 2009), es posible asistir a cursos gratuitos impartidos por expertos, como los que ofrece la Biblioteca de la Universidad de Valladolid.

Dado que nuestra base de datos bibliográficos tiene proyección de futuro, hemos creado una cuenta común para todos los miembros del grupo. Consideramos que una cuenta independiente era la opción más adecuada para organizar esta actividad del G.I.D. Una vez abierta la cuenta, cada miembro del grupo ha ido incorporando referencias sobre los temas de trabajo. Al ser un programa en línea, todos podemos acceder al sitio para consultarlo o modificarlo siempre que estemos conectados a Internet. Cada vez

que introducimos una nueva referencia, se avisa a través del foro de nuestro curso de Moodle, alojado en una de las plataformas de la Universidad de Valladolid.

La base de datos está organizada en carpetas temáticas: *Didáctica de la traducción y la interpretación, Herramientas profesionales, Informática para traductores e Innovación docente*. Con el fin de facilitar la recuperación y la elaboración de bibliografías, es preciso colocar cada entrada en la carpeta que le corresponde y, si todavía no hay una carpeta específica sobre el tema, hay que crear una nueva. De esta manera, si queremos elaborar una bibliografía con los elementos de una carpeta, se efectúa con sencillez gracias a la herramienta de exportación del propio programa.

Hasta ahora, hemos conseguido como resultado sistematizar las contribuciones de los miembros del G.I.D. en una base de datos con diversos recursos, tales como monografías, artículos de revistas científicas, bitácoras virtuales. Nuestra base de datos bibliográficos se va construyendo paulatinamente, de forma colaborativa y está a disposición de los miembros del grupo. En el futuro, seguiremos aumentando el número de registros, no sólo con entradas sino también con reseñas y comentarios útiles para nuestros compañeros.

5. Consideraciones finales

A lo largo de estas páginas hemos presentado un proyecto de innovación docente que está desarrollando un grupo de profesores en el campus universitario de Soria. Su origen hay que buscarlo en la implantación de los estudios de Traducción e Interpretación en el campus soriano, dependiente de la Universidad de Valladolid. La propia naturaleza de esta disciplina, caracterizada por la transversalidad de sus conocimientos, que ha tenido, a su vez, reflejo en la composición del profesorado del centro, motivó que algunos docentes, de forma voluntaria, entendieran que había espacios de colaboración muy interesantes entre las distintas áreas de conocimiento implicadas y que podían aportar mayor valor añadido a la formación de los alumnos.

Estas primeras iniciativas se vieron arropadas y relanzadas por el nuevo entorno en el que se mueve la enseñanza universitaria en España y en Europa, que ha supuesto la búsqueda de nuevos esquemas y nuevos entornos de trabajo para la enseñanza superior. En este contexto, la Universidad de Valladolid comenzó a promover Grupos de Innovación Docente en el curso 2007-2008, convocatoria a la que este grupo de profesores acudió con el título: *Traducción, profesión y docencia*. La concesión oficial de este grupo de innovación ha marcado un antes y un después en la colaboración entre profesores y alumnos, coordinación de asignaturas, experimentación y mejora de la metodología docente, así como en la relación entre estrategias docentes y desarrollo de competencias. Desde entonces se han multiplicado las actividades educativas, se ha creado una red de trabajo entre los docentes del grupo, se está tejiendo una malla de relaciones cada vez más estrecha y, lo que es más importante, se ha cimentado un espíritu de colaboración, unas sinergias colectivas que pueden alcanzar nuevos horizontes en la estrategia común de conseguir una docencia de mayor calidad.

Los resultados que podemos extraer de la experiencia acumulada a lo largo de estos dos cursos académicos en el Grupo de Innovación Docente TEISO son tanto de tipo metodológico general, como de aplicación concreta a la enseñanza de la traducción e interpretación. Las posibilidades

de aplicación a otras disciplinas forman parte también de una reflexión más amplia a la que como grupo de innovación no podemos ser indiferentes.

5.1. Resultados metodológicos de carácter general

El trabajo en el seno de nuestro grupo sintoniza con la llamada a dinamizar el panorama didáctico, aspecto sobre el que insisten los impulsores del proceso de convergencia europea en la universidad española. En concreto:

- a) el trabajo en equipo interdisciplinar ha hecho posible que algunas de las actividades que se vienen realizando durante años en las asignaturas se enriquezcan y adquieran una nueva dimensión gracias a la participación de docentes y estudiantes de las aulas colaboradoras;
- b) hemos experimentado con la flexibilidad de las materias o, lo que es lo mismo, hemos abierto en las asignaturas obligatorias espacios para la transversalidad y viceversa;
- c) hemos fomentado hábitos prácticos, proponiendo tareas vinculadas al mundo profesional de la traducción;
- d) hemos experimentado con modelos docentes diferentes al tradicional, en los que el profesor ya no es el único protagonista de la asignatura que imparte; por el contrario hemos dado entrada en nuestras aulas a otros agentes en el proceso de aprendizaje, profesores y alumnos de otras asignaturas, que han colaborado a distintos niveles;
- e) nuestras actividades nos han demostrado que merece la pena defender la faceta docente del profesor universitario y nos han ayudado a afianzar una red de apoyo mutuo y de generación de recursos para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

5.2. Resultados metodológicos para la enseñanza de la traducción y la interpretación

Como docentes hemos aprendido a interpretar las competencias específicas en equipo para buscar formas de desarrollarlas conjuntamente. Asimismo, hemos aprendido a desarrollar actividades que aprovechen eficientemente la dedicación de profesores y alumnos, p. ej., creando herramientas, como es el caso de los glosarios, cuyo alcance sobrepasa el de una única asignatura, e incluso el de los estudios, al poder usarlos durante su futura actividad profesional (cf. 3.1); o p. ej., programando actividades de traducción cuyo desarrollo cubra objetivos de dos asignaturas complementarias dentro de la formación de los traductores e intérpretes (cf. 3.2.).

Con respecto a los discentes, nuestras actividades en colaboración han sido programadas para desarrollar diferentes componentes de la competencia traductora, y en concreto:

- a) la interiorización por parte de los alumnos de la necesidad de comprender en profundidad los textos de partida;
- b) la habilidad para hacer preguntas y relacionarse con expertos, papel representado en este caso por los profesores de asignaturas auxiliares de Humanidades y Ciencias Sociales (Geografía, Economía) así como por los traductores profesionales con los que los alumnos han podido entrar en contacto (cf. 3.3);
- c) la comprensión de la necesidad de contar con ayuda experta puntual en la revisión para poder producir textos meta de calidad.

5.3. Posibilidades de aplicación en otras disciplinas

Creemos que este modelo de cooperación educativa es perfectamente aplicable en otras disciplinas que, como la Traducción y la Interpretación, se caractericen por la transversalidad de sus conocimientos. La colaboración entre profesores de diferentes disciplinas es la vía más evidente. No obstante, la colaboración podría extenderse al ámbito estudiantil, y entendemos que existen espacios para ponerla en práctica tanto entre estudiantes de diferentes cursos de una misma licenciatura o grado, como entre alumnos de distintas titulaciones. Un ejemplo sería la creación de una red de colaboración estudiantil con la ayuda de Moodle, posibilidad que nos parece especialmente interesante para campus periféricos como el nuestro. En una red de este tipo, colaborarían alumnos de grados de diferentes especialidades con estudiantes de Traducción, p. ej., como grupo de expertos al que se consulta vía foro; se emularía así el comportamiento de los traductores profesionales en las listas de distribución de traducción o de diferentes especialidades. Los futuros traductores practicarían la creación de contactos en el mundo de las especialidades, habilidad imprescindible en el mercado profesional de la traducción. Del mismo modo, los alumnos de Traducción e Interpretación podrían colaborar, por ejemplo, como expertos en comunicación y asesores editoriales con alumnos de cualquier otro tipo de grado.

6. Bibliografía

- Asociación Española de Normalización y Certificación - AENOR (2006). La importancia del español y su traducción multilingüe en la empresa. Nueva norma UNE-EN 15038:2006, Servicios de traducción, requisitos para la prestación del servicio, Madrid: AENOR, D. L.
- Bain, Ken (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.
- Dick, Bob (1997). Action Learning and Action Research. Disponible en: www.scu.edu.au_schools_gcm_ar_arp_actlearn.html Fecha de consulta, 16.05.2009.
- Escudero, Tomás (2004). ¿Cambiará la convergencia europea la pedagogía?. *El País* (1 de marzo de 2004), pp. 43.
- Gouadec, D. (2003). Position Paper: Notes on Translation Training. En Anthony Pym, Carmina Fallada, Jose Ramón Biau y Jill Orenstein (Eds). *Innovation and E-Learning in Translator Training*, Tarragona: Universitat Rovira i Virgili, pp. 11-19.
- Hubscher-Davidson, Séverine (2008). A reflection in Action Research Processes in Translation Training. *The Interpreter and Translation Trainer*, 2(1), pp. 75-92.
- Hurtado Albir, Amparo (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, pp. 31-56.
- Kelly, Dorothy (2005). *A Handbook for Translator Trainers*. Manchester: St. Jerome.
- Kiraly, Donald C. (2000). *A Social Constructivist Approach to Translator Education. Empowerment from Theory to Practice*. Manchester: St. Jerome.
- Michavila, F. (2004). Pedagogía, educación e innovación. En: F. Michavila y J. Martínez (Eds). *La profesión de profesor de universidad*. Madrid: Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria, 2004, pp. 61-74.
- Parejo Gámir, J.A. (2005). Hacia un nuevo modelo pedagógico universitario. Disponible en: http://www.laspau.harvard.edu/ceu/Recursos%20Docentes/discursos_JAP1.pdf Fecha de consulta, 11.05.2009.
- PACTE (2000). Acquiring translation competence: Hypotheses and methodological problems in a research project. En Allison Beeby, Doris Ensinger y Marisa Presas (Eds). *Investigating Translation*, Amsterdam: John Benjamins, pp. 99-106.
- (2001). La competencia traductora y su adquisición. *Quaderns: Revista de Traducción*, 6, pp. 39-45.
- (2005). Primeros resultados de un experimento sobre la Competencia Traductora. En *Actas del II Congreso Internacional de la AIETI (Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación) Información y documentación*, Madrid: Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas, pp. 573-587.
- RAE (2009). *Diccionario de la Lengua Española*, 22ª ed. Disponible en: <http://www.rae.es/rae.html> Fecha de consulta, 02.06.2009.
- Refworks (2009). Client List. Disponible en: <http://www.refworks.com/Refworks> Fecha de consulta, 19.05.2009.
- Universidad de Valladolid (2007). Plan de innovación docente en el marco del EEES. Acciones especiales. Disponible en: [http://www.uva.es/cocoon_uva/impe/uva/contenido?pag=/contenidos/gobiernoUVA/Vicerrectorados/VicerrectoradoCalidadInnovacion/espacio_europeo_educacion_superior/areaDeGrado/Convocatoriaspasadas/Convocatoria_GID_0708&tamLetra=&idMenu="](http://www.uva.es/cocoon_uva/impe/uva/contenido?pag=/contenidos/gobiernoUVA/Vicerrectorados/VicerrectoradoCalidadInnovacion/espacio_europeo_educacion_superior/areaDeGrado/Convocatoriaspasadas/Convocatoria_GID_0708&tamLetra=&idMenu=) Fecha de consulta, 25.09.2009.
- Vienne, Jean (1994). Towards a Pedagogy of 'Translation in Situation'. *Perspectives*, 2(1), pp. 51-59.
- Vienne, J. (2000). Which Competences Should We Teach to Future Translators, and How? En C. Schäffner y B. Adab (Eds). *Developing Translation Competence*, Amsterdam: John Benjamins, pp. 91-100.
- Villa, M. (2004). Educadores orientados al aprendizaje. En: F. Michavila y J. Martínez (Eds). *La profesión de profesor de universidad*. Madrid: Cátedra UNESCO de Gestión Política, 2004, pp. 53-60.
- Way, C. (2002). Traducción y derecho: iniciativas para desarrollar la colaboración interdisciplinar. En *Puentes*, 2, pp. 15-26. Disponible en: <http://www.ugr.es/~greti/puentes/puentes2/02-montaje%20puentes%202.pdf> Fecha de consulta, 30.05.2009.

| Cita recomendada de este artículo

Sánchez Nieto, María Teresa et al. (2009). Experiencias de colaboración interdisciplinar en Traducción e Interpretación. @tic. revista d'innovació educativa. (3) [Docentia] URL. Fecha de consulta, dd/mm/aa