

# AULA VIRTUAL: CONTENIDOS Y ELEMENTOS

Coordinadoras

Estela Bernad Monferrer

Magdalena Mut Camacho



MADRID • LONDRES • MÉXICO • NUEVA YORK • MILÁN • TORONTO  
LISBOA • NUEVA DELHI • SAN FRANCISCO • SIDNEY  
SAN JUAN • SINGAPUR • CHICAGO • SEÚL

McGraw-Hill/Interamericana de España, S.L.  
Edificio Valrealty, 1.<sup>a</sup> planta  
Basauri, 17  
28023 Aravaca (Madrid)

ISBN: 9788448612610

Código de VE: 9780008501433

Depósito Legal: M-42377-2016

**Editora:** Cristina Sánchez Sáinz-Trápaga

**Director General España y Portugal:** Álvaro García Tejeda

**Director Gerente Universidad y Profesional:** Norberto Rosas Gómez

**Diseño de interiores:** Estudio C.B.

**Diseño de cubierta:** ciannetwork

**Impresión:** Producciones Digitales Pulmen, S. L. L.

IMPRESO EN ESPAÑA - PRINTED IN SPAIN

# Capítulo 42

---

## CLASES VIRTUALES Y REPOSITORIOS *ONLINE* EN LA FORMACIÓN DE INTÉRPRETES DE CONFERENCIAS: EXPERIENCIAS Y PROPUESTAS

*María Dolores Rodríguez Melchor (Universidad Pontificia Comillas, España)*

### 1. INTRODUCCIÓN

La formación de intérpretes de conferencias ha experimentado una transformación tecnológica muy marcada en los últimos años gracias a las clases a distancia por videoconferencia, conocidas como clases virtuales, y al uso de repositorios *online* de material didactizado y auténtico como el Speech Repository 2.0<sup>1</sup>. El rápido desarrollo de las nuevas tecnologías y el giro de timón metodológico que supone el Proceso de Bolonia han repercutido en una fuerte sacudida en nuestras anteriores teorías sobre la educación en general y ninguna disciplina escapa a esta realidad. La formación de los intérpretes de conferencias, al tratarse de una instrucción de índole procedimental, ya se diferenciaba de la de otras disciplinas por ser eminentemente práctica y por su alto componente tecnológico. Una evolución más marcada, como la que se está viviendo en nuestro ámbito de estudio, es consecuente con el propio desarrollo tecnológico que impregna cada parcela del desempeño profesional del intérprete, desde la gestión de sus disponibilidades y contratos, hasta la documentación y elaboración de glosarios especializados. Sin embargo, el reto al que nos enfrentamos hoy los formadores de los intérpretes del futuro es incorporar metodologías no tradicionales a nuestra docencia que se puedan adaptar al binomio ejercicio-*feedback* de forma que puedan producir un enfoque de aprendizaje profundo en alumnos y formadores. Al tiempo, es necesario fomentar el compromiso de los alumnos con su propio proceso de aprendizaje y potenciar, mediante actividades presenciales y no presenciales, su dedicación al estudio.

---

1 Repositorio de discursos clasificados por niveles de dificultad, idiomas y temáticas, recopilado por la DG-Interpretation de la Comisión Europea. Cuenta con discursos auténticos y didactizados para la práctica de la interpretación sin notas, consecutiva y simultánea en los 24 idiomas oficiales de la Unión Europea, en los idiomas de algunos países candidatos y en árabe, chino y ruso. <https://webgate.ec.europa.eu/sr/>

En los siguientes apartados trazaremos un esbozo de la transformación sufrida en la formación de intérpretes en virtud de las nuevas tecnologías y adelantaremos una propuesta de avance metodológico en la docencia de nuestro ámbito de estudio.

## **2. LA FORMACIÓN DE INTÉRPRETES DE CONFERENCIAS: CARACTERÍSTICAS Y USOS DE LAS TIC**

Hemos mencionado con anterioridad que la formación de intérpretes de conferencias es de índole procedimental. Se trata, efectivamente, de desarrollar una técnica, no de aprender idiomas o de estudiar terminología. Son estudios profesionalizantes y de postgrado en los que las bases son, efectivamente, un perfecto dominio de la lengua materna y profundos conocimientos de las demás lenguas de trabajo. El acceso a los estudios de postgrado se realiza tras la superación de unas pruebas de admisión eliminatorias y las primeras semanas de la formación se dedican a desarrollar las capacidades de atención, memoria, análisis y síntesis de los alumnos. Sin embargo, por muy específico que nos parezca el aprendizaje de las técnicas de interpretación de conferencias, no deja de asemejarse al de otras muchas disciplinas, como veremos a continuación.

### **2.1. El carácter particular del aprendizaje de la interpretación: la formación de expertos**

El aprendizaje de la interpretación no difiere mucho del aprendizaje del ajedrez, la música, la danza u otras tareas complejas. El alumno ha de aprender una técnica, unos procedimientos de trabajo. Estos procedimientos se sustentan en una base teórica, pero la mayor parte del aprendizaje en sí se dedica a ejercicios prácticos.

La investigación científica señala que la formación de expertos, como en el caso que nos ocupa, requiere precisamente un enfoque dinámico, basado en ejercicios de resolución de problemas y en un acercamiento a la realidad profesional, teniendo en cuenta que el objetivo, en cualquier caso, es el de construir esquemas de conocimiento en vez de proceder a una asimilación directa de los nuevos contenidos de aprendizaje (Bereiter, Scardamalia, 1993). La exposición de los alumnos a diferentes situaciones, materiales y formadores refuerza la construcción del conocimiento en el caso de la interpretación de conferencias y prepara a los alumnos para la realidad profesional.

Siguiendo este enfoque de formación y pericia o *expertise* (Anderson, 1995), las fases del aprendizaje de la interpretación serían tres:

1. Cognitiva: se adquiere la estructura subyacente de la competencia.
2. Asociativa: se adquiere un nivel aceptable de rendimiento mediante ensayo-error.
3. Autónoma: rendimiento sin esfuerzo a mayor velocidad.

Para poder desarrollar las competencias asociadas a la pericia interpretativa, el alumno ha de trabajar con motivación, competencia a competencia, a través de tareas bien definidas y recibir un *feedback* adecuado. La repetición de los ejercicios destinados a desarrollar la técnica es imprescindible. Esta práctica ha de ser deliberada, es decir, requiere preparación, planificación, razonamiento, evaluación y control. De esta manera se pretende llegar a conseguir un aprendizaje metacognitivo.

Based on a review of laboratory studies of learning and skill acquisition during the last century, we found that improvement of performance was uniformly observed when individuals, who were motivated to improve their performance, were given well-defined tasks, were provided with feedback, and had ample opportunities for repetition (Ericsson, 2000:195).

El estudiante de interpretación es autónomo cuando es capaz de evaluar sus propias prestaciones y las de sus compañeros, diagnosticando las causas de los errores cometidos y las dificultades encontradas, y de proponer estrategias para subsanar sus carencias. Con la práctica, el intérprete llega a automatizar buena parte de estas estrategias, lo que le permite disponer de más recursos para el procesamiento cognitivo de la información. Este enfoque metacognitivo se plasma en la metodología para el aprendizaje en la alineación constructiva de las actividades formativas y de evaluación con los objetivos de aprendizaje preestablecidos. Mediante la práctica y la creación de actividades de aprendizaje variadas y que reproducen situaciones reales de interpretación profesional, se consigue que el alumno aprenda a adaptarse a nuevas situaciones, a que llegue a un nivel de pericia adaptativa<sup>2</sup>.

Las actividades de aprendizaje de la formación del intérprete de conferencias son, básicamente, ejercicios prácticos con materiales adecuados al nivel del alumno que reciben el *feedback* de un experto (intérprete profesional). Como veremos en el siguiente apartado, el contar con diferentes expertos resulta enriquecedor para el alumno al ampliar su contacto con diferentes experiencias profesionales.

## **2.2. Los requisitos de la formación de intérpretes y su resolución en la práctica a través de las nuevas tecnologías**

La formación del intérprete se estructura en diferentes etapas (*paliers*) de adquisición de destrezas (Seleskovitch, Lederer, 1989). En las clases prácticas, el *feedback* de los formadores está destinado, en primera instancia, a que el alumno comprenda las causas de sus dificultades en cada prestación. Se trata de una evaluación diagnóstica que debe ir adaptándose al desarrollo de la pericia de cada alumno ante cada nueva dificultad y a sus problemas de procesamiento particulares. El objetivo perseguido es que, antes de pasar a la etapa siguiente, el alumno sea capaz de autoevaluarse correctamente y de evaluar a sus compañeros. Por ello, aunque sea necesario en ocasiones ofrecer comentarios puntuales sobre algunos errores de transferencia lingüística, la

2 Adaptative expertise.

mayor parte del *feedback* ha de dedicarse a la técnica interpretativa, sobre todo con referencia al tipo de destreza que se pretende desarrollar. En el momento en que el alumno convierte el conocimiento declarativo en procedimiento, le resulta más fácil procesar la información de llegada y solucionar los problemas translativos que se le vayan presentando.

Once the novice has converted verbal or declarative knowledge into procedural knowledge the learning of a skill nears completion. In translation and interpreting novices still need to engage in tactical learning whereby they learn specific rules for solving specific problems, such as how to convert particular syntactic construction in the incoming message to matching constructions in the outgoing language (Moser-Mercer, 2000: 109-110).

Hace una década, las posibilidades de contar con la aportación de expertos en ejercicio en la formación de intérpretes eran muy limitadas. Debido a las particulares características de esta profesión, el intérprete trabaja normalmente desplazado de su domicilio profesional habitual. La profesión depende de los vaivenes estacionales de las distintas instituciones internacionales, e incluso del mercado local, que hacen que las épocas de más trabajo para el intérprete sean las estaciones de otoño y primavera, que coinciden con momentos clave de la formación universitaria, a saber, el inicio del curso y la cimentación de competencias básicas y el recorrido final y los exámenes que determinan la suerte de los alumnos<sup>3</sup>. Siguiendo estas pautas, la formación de los futuros intérpretes se ha entendido siempre como un esfuerzo colectivo en el que participaban distintos profesionales dependiendo de su disponibilidad y aportando su experiencia y saber hacer para beneficio de los alumnos. Dada la dificultad de poder contar siempre con profesionales de la interpretación disponibles de manera continuada en un programa de formación de postgrado, el advenimiento y desarrollo de recursos *online* para la formación de intérpretes y el comienzo de los programas de clases virtuales con las direcciones generales de interpretación de las instituciones europeas y entre diferentes universidades han representado un avance sustancial porque permiten contar con materiales multilingües clasificados por niveles de dificultad y con formadores expertos a distancia.

Las nuevas tecnologías aplicadas a la formación de intérpretes se empezaron a utilizar hacia mediados de los años noventa, en paralelo con el espectacular avance de internet. Las universidades comenzaron entonces a adaptar sus cursos a los nuevos entornos, integrando las TICs en sus programas de formación (Sandrelli,

3 En interpretación de conferencias, los exámenes finales representan el 100 % de la evaluación. En este sentido, se asemejan bastante a un examen para la obtención del carné de conducir. O bien se sabe conducir, o bien no se sabe. No hay término medio, por mucho que las asignaturas teóricas se puedan aprobar por separado. Cualquier alumno sometido a un postgrado en interpretación de conferencias no puede soslayar el hecho de que se lo juega todo en un examen en el que habrá de demostrar su técnica en interpretación consecutiva y simultánea, en todos los idiomas que configuran su perfil lingüístico. El tribunal que le juzgue, habrá de estar compuesto por expertos intérpretes, acreditados ante instituciones internacionales o nacionales. Citamos aquí los requisitos del Consorcio Europeo del Máster en Interpretación de Conferencias, que es el mayor referente en calidad en la formación de intérpretes en la actualidad. <http://www.emcinterpreting.org/>

de Manuel Jerez, 2007). En 1997, en aplicación del principio de subsidiariedad, se interrumpieron los programas internos de formación de intérpretes en la DG-Interpretation<sup>4</sup> de la Comisión Europea. Los esfuerzos en el ámbito de formación de las direcciones generales de interpretación de las instituciones europeas se centraron entonces en la asistencia pedagógica a las universidades de los países miembros y en la creación de materiales *online* para la formación de intérpretes de conferencias. Gracias a los esfuerzos desplegados por la DG-SCIC en este ámbito, las universidades cuentan ahora con un conjunto de recursos y herramientas específicos para la formación de intérpretes, SCICLOUD<sup>5</sup>, que aúna instrumentos como el repositorio Speech Repository 2.0, la colección de vídeos SCICTrain y los programas de asistencia pedagógica, visitas a las instituciones y clases virtuales por videoconferencia.

Por su parte, las universidades especializadas en la formación de intérpretes han sido muy activas en la creación de sus propios entornos virtuales y repositorios de material didáctico y han elegido diferentes soluciones para sus plataformas virtuales como puede ser el caso del Virtual Institute de la ETI de Ginebra o de Moodle en la Universidad Pontificia Comillas. Nunca antes, los formadores y alumnos de esta disciplina habían gozado de tanta abundancia y variedad de recursos. El aprendizaje semipresencial, que se alimenta de las nuevas tecnologías y la cultura audiovisual, que pone a los alumnos en relación directa con su propio aprendizaje y que permite el desarrollo de competencias, más que la transmisión de conocimientos, es ya una realidad en nuestro campo de estudio.

Pasaremos en sucesivos apartados a analizar hasta qué punto esta nueva realidad ha sido acompañada en su desarrollo por un auténtico cambio de mentalidad en los aspectos metodológicos y si el enfoque constructivista que preconiza el Proceso de Bolonia se aplica a la formación de intérpretes de conferencias.

### 3. LA PERSPECTIVA CONSTRUCTIVISTA FRENTE AL ENFOQUE TRANSMISIONISTA TRADICIONAL

Biggs y Tang (2011:17-20) describen tres niveles distintos de reflexión sobre la docencia-aprendizaje. La adaptación de estos tres niveles a la formación de intérpretes resultaría en las siguientes descripciones:

1. Primer nivel, centrado en el docente y en lo que el alumno es. Las actividades de aprendizaje se diseñan para contar solo con un *feedback* unidireccional y son altamente selectivas desde el inicio de la formación, pudiendo plantearse la eliminación del programa de aquellos alumnos que no superen los exámenes parciales.

4 Conocida como DG-SCIC.

5 [http://ec.europa.eu/dgs/scic/cooperation-with-universities/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/dgs/scic/cooperation-with-universities/index_en.htm)

2. Segundo nivel, también centrado en el docente y en lo que este hace para favorecer el aprendizaje de sus alumnos. Se multiplican las actividades y recursos para ofrecer más oportunidades de práctica para los alumnos.
3. Tercer nivel, centrado en el alumno y en lo que este hace. El docente diseña las actividades y los recursos con un objetivo específico en cada caso y deben estar alineados con los resultados de aprendizaje que se pretende conseguir en cada etapa de la progresión pedagógica.

La comunidad de formadores de intérpretes parece situarse en el segundo nivel, generando una gran cantidad de actividades y recursos, y comienza a avanzar hacia el tercero, franqueando la frontera entre la perspectiva claramente transmisionista hacia el enfoque constructivista (Kiraly, 2000).

### **3.1. La explotación de los recursos y materiales disponibles: repositorios de discursos**

Los primeros sistemas de aprendizaje de idiomas asistido por ordenador (Computer Assisted Language Learning o CALL) surgieron en la segunda mitad del siglo XX con un claro enfoque behaviorista. «According to the proponents of the behaviourist pedagogical model, repeated exposure to foreign language materials was beneficial to learning» (Sandrelli, de Manuel Jerez, 2007:271).

Posteriormente, estos sistemas fueron adquiriendo un carácter más interactivo que involucraba cada vez más al alumno en su propio aprendizaje de las lenguas extranjeras. De la misma manera, el desarrollo de los sistemas de formación de intérpretes asistidos por ordenador (Computer Assisted Interpreter Training o CAIT) ha sufrido una evolución en la que la repetida exposición del alumno a los materiales propios de la instrucción en dicha disciplina, básicamente discursos en lengua original para ser interpretados en lengua meta, ha dejado de entenderse como una mera cuestión acumulativa y de cantidad y ha pasado a convertirse en una cuestión de diseño de actividades de calidad.

Los recursos y materiales son abundantes, los expertos como Gillies (2007, 2013) han publicado nuevos manuales y se suceden los *webinars* y *ToTs*<sup>6</sup> para la formación de formadores, que están adaptando sus cursos a los nuevos entornos virtuales, al uso de repositorios y transformando la tradicional manera de dar *feedback* que consistía en señalar los errores cometidos por el alumno de manera sistemática en un ejercicio de diagnóstico y de *coaching*. No obstante, no podemos obviar el hecho de que los alumnos de interpretación no pueden desarrollar las competencias necesarias para mejorar sus prestaciones solo con los ejercicios realizados en la clase presencial (Hartley, Mason, Peng *et al.*, 2003). Las recomendaciones del EMCI (European Masters in Conference Interpreting) señalan que los programas de formación de in-

---

6 Training of trainers.

térpretes deben ofrecer, al menos 400 horas de clases presenciales, de las cuales un 75 % ha de estar dedicado a la práctica de la interpretación. Además, es necesario que los alumnos aporten por su parte tiempo de estudio, documentación y práctica individual y en grupo. El total de las horas de clase presencial y de las horas de actividades no presenciales no deber ser inferior a las 800 horas<sup>7</sup>. Es evidente que los alumnos de interpretación pasan muchas horas trabajando solos o con otros compañeros con los repositorios de discursos que están a su disposición.

Los problemas que la accesibilidad de los alumnos a una gran abundancia de materiales puede suponer son variados y nos hacen suponer que, con una mayor proliferación de recursos y herramientas, lejos de desaparecer, se acuciarán en un futuro. Entre dichos problemas cabe señalar los siguientes:

- El alumno puede acceder a discursos que no son de su nivel y tratar de adelantar etapas en el aprendizaje por su cuenta.
- El alumno puede limitarse a repetir el ejercicio una y otra vez sin un objetivo claro, cometiendo los mismos u otros errores.
- El alumno puede limitarse a hacer aquellos ejercicios que le resultan más fáciles, dejando de lado los que representen un reto por su dificultad adicional.
- El alumno puede llegar a concebir el ejercicio como una mera repetición de palabras que se traducen de un idioma a otro, centrándose en los aspectos terminológicos y no en la técnica interpretativa.

Observamos, por lo tanto, que la intervención del formador resulta imprescindible para pautar los ejercicios no presenciales y para guiar al alumno en su proceso de autoaprendizaje. En este sentido, las herramientas que permiten la grabación de los ejercicios por parte del alumno para ser posteriormente tutorizados por los docentes<sup>8</sup> se revelan como extremadamente útiles en el proceso formativo pero tienen la desventaja de requerir mucho tiempo y esfuerzo por parte del formador.

La experiencia de los autores de este artículo nos hace privilegiar la puesta a disposición del material<sup>9</sup> de manera pautada y paulatina con indicaciones precisas para los alumnos de los objetivos y resultados de aprendizaje esperados en cada etapa de su formación. El control del trabajo individual y grupal de los alumnos se efectúa a través de los diarios de aprendizaje semanales que son obligatorios y que requieren no solo un inventario de las actividades realizadas sino, también, una reflexión metacognitiva personal.

Siendo uno de los objetivos fundamentales de la formación de nuestros alumnos el desarrollar su capacidad de autoevaluación y de la evaluación de sus compañeros, se utilizan rúbricas de evaluación ipsativa que descomponen las competencias en

7 <http://www.emcinterpreting.org/?q=node/13>

8 Es el caso de la aplicación My Speech Repository del SR 2.0.

9 Trátese del material del SR 2.0 o del repositorio INTERP del Máster Universitario de Interpretación de Comillas disponible en Moodle para los alumnos.

resultados de aprendizaje muy detallados. Estas rúbricas se asocian a determinados ejercicios a lo largo del curso para poder garantizar un correcto seguimiento de las actividades no presenciales del grupo.

Por último, el uso de la aplicación SCICRec del SR 2.0, que permite al alumno grabar su prestación en simultánea para que el docente o sus compañeros puedan ofrecerle *feedback* a través de la propia plataforma, representa un avance muy significativo y poco explorado todavía. La posibilidad de que el oyente pueda escuchar la prestación en dos pistas, una con el discurso original y otra con la prestación del alumno, afina la corrección y permite comprobar si se domina la técnica de la segmentación del discurso y si el alumno lleva o no la distancia adecuada con respecto al original. Durante el curso 2015-16, el sistema se utilizó como parte de un proyecto piloto de creación de actividades formativas, con buenos resultados, dando lugar al diseño de dos clases invertidas (*flipped-classroom*) de nivel intermedio y avanzado.

### 3.2. La formación a distancia: clases virtuales por videoconferencia

A principios del siglo XXI, la formación de intérpretes sufre una transformación radical cuando se comienzan a utilizar los sistemas de videoconferencia para ofrecer clases de interpretación consecutiva a distancia. Las instituciones europeas comenzaron a ofrecer clases virtuales para potenciar sus programas de asistencia pedagógica a las universidades y para poner en contacto directo a los alumnos con los intérpretes funcionarios de las direcciones generales de interpretación. La Comisión Europea cuenta con un menú de clases virtuales en el que se incluyen clases tanto de ejercicios de consecutiva como temáticas y de formación de formadores. Las clases de *self-training* y de uso de *tablets* y de dispositivos electrónicos en cabina son de reciente oferta pero han tenido mucho éxito y demanda entre las universidades. En el curso 2015-16, nuestra universidad realizó la primera clase virtual sobre documentación en cabina con *tablets*<sup>10</sup> impartida por Alexander Drechsel.

La particular configuración de la clase virtual hace que sea complicada de planificar, preparar y realizar. El formato es mucho más rígido que el de una clase tradicional y requiere disciplina y mucha intervención técnica.

En la clase de consecutiva por videoconferencia el entorno virtual impone un uso estricto de los tiempos destinados a cada actividad. Para coordinar entre los dos puntos se elabora un guion/escaleta que incluye a los participantes con su afiliación, cargo o función en la clase y combinación lingüística, las actividades y duración de las mismas (Rodríguez, 2011:48).

Las clases de simultánea son más difíciles de realizar por motivos, fundamentalmente, técnicos. El programa que se utilizaba hasta el año 2015 para su realización,

10 [www.adrechsel.de/tabletinterpreter/](http://www.adrechsel.de/tabletinterpreter/)

JABBER, ha sido sustituido por VIDYO recientemente. Al igual que en las grabaciones del SCICRec, el oyente recibe la prestación del alumno en dos canales distintos, uno para el discurso original y otro para el discurso meta, para permitir una correcta evaluación.

Por otra parte, la Dirección General de Interpretación del Parlamento Europeo ofrece también clases virtuales y patrocina desde hace dos años, a un grupo de universidades<sup>11</sup>, coordinadas por la Universidad de Liubliana. Los proyectos EP 10/2014-15 y EP 06/2015-16, prorrogados un tercer año para el curso 2016-17, tienen como objetivo la creación de un entorno virtual para la difusión de buenas prácticas en la formación de intérpretes entre países miembros de la UE y países colindantes. Los socios realizan videoconferencias temáticas bilaterales o trilaterales y recopilan los discursos y los *feedbacks* clasificados por niveles y dificultad. Una novedad importante es la recogida de datos sobre la satisfacción de los alumnos con las clases y los materiales utilizados.

Los problemas que este tipo de clases presentan son complicados de solucionar, pero el potencial es enorme. Entre estos problemas cabe señalar:

- Problemas organizativos y técnicos.
- Diferentes concepciones del nivel y dificultad de los discursos.
- Dificultad para establecer la relación con la etapa de progresión pedagógica de los distintos cursos participantes en la clase.

#### 4. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Hemos expuesto las ventajas y dificultades de la utilización de repositorios y clases virtuales en la formación de intérpretes de conferencias. Somos conscientes de que esta cornucopia de recursos pedagógicos y nuevas tecnologías ha de ir de la mano con una profunda reflexión sobre los objetivos que se persiguen en realidad. En otros ámbitos de *expertise*, la combinación de resultados de aprendizaje claramente definidos con la innovación pedagógica, como el uso de rúbricas y diarios de aprendizaje y la metodología de la clase invertida ha conseguido un mayor entendimiento y compromiso de los alumnos con sus propios procesos de aprendizaje. La capacidad de aprender a aprender no solo es vital para conseguir el nivel de rendimiento que permitirá al alumno aprobar un examen, sino para acompañar al profesional en el camino hacia el completo desarrollo de su pericia, facilitando la adaptación del experto a nuevos entornos de trabajo en una profesión tan cambiante como la nuestra.

11 Universidad de Liubliana, Universidad de Astrakán, Universidad de Ginebra, Universidad Pontificia Comillas y Universidad Bogazici de Estambul.

En la 20.<sup>a</sup> Conferencia DG Interpretation-Universities<sup>12</sup>, celebrada en Bruselas en marzo de 2016, el título fue representativo de la realidad actual: *Modern Learning Times – New Learning Needs*. Al tiempo, la DG-Interpretation de la Comisión Europea expresó su intención de racionalizar el uso de sus recursos y avanzar hacia un enfoque que favorezca el aprendizaje semipresencial (*blended-learning*).

Para concluir, quisiéramos presentar nuestro proyecto piloto que, en el marco del grupo de investigación INTRA de la Universidad Pontificia Comillas, pretende identificar los problemas técnicos y metodológicos que puedan obstaculizar el uso de herramientas como el SCICRec o la correcta realización de clases virtuales por videoconferencia para la formación de intérpretes. Nuestro punto de partida es el diseño de actividades específicas en las que la innovación tecnológica se alíe con la innovación metodológica en la construcción del aprendizaje de los alumnos.

## 5. BIBLIOGRAFÍA

- Anderson JR. *Cognitive Psychology and its implications*. New York, W.H. Freeman, 1995.
- Bereiter C, Scardamalia M. *Surpassing ourselves*. Chicago, Open Court, 1993.
- Biggs J, Tang C. *Teaching for quality learning at university*. Glasgow, Society for Research into Higher Education & Open University Press, 2011.
- Ericsson KA. Expertise in interpreting: An expert performance perspective. *Interpreting*, 2000; 5:2:187-220.
- Gillies, A. *Note-taking for consecutive interpreting: A short course*. Manchester, St. Jerome, 2007.
- Gillies A. *Conference interpreting: A student's practice book*. New York, Routledge, 2013.
- Hartley T, Mason I, Peng G *et al*. Peer and self-assessment in conference interpreter training. En: *Pedagogical research fund report*. Disponible en [www.uclan.ac.uk/research/explore/projects/pedagogic\\_research\\_forum\\_prf.php](http://www.uclan.ac.uk/research/explore/projects/pedagogic_research_forum_prf.php) último acceso 17 de septiembre de 2016.
- Kiraly D. *A social constructivist approach to translator education: Empowerment from theory to practice*. Manchester, St. Jerome, 2000.
- Moser-Mercer B *et al*. Searching to define expertise in interpreting. En: Englund Dimitrova, Hyltenstam (eds). *Language processing and simultaneous interpreting: Interdisciplinary perspectives*. Amsterdam, John Benjamins Publishing Company, 2000; 107-131.

12 [http://ec.europa.eu/dgs/scic/cooperation-with-universities/universities-conferences/20-conference-dg-interpretation-universities/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/dgs/scic/cooperation-with-universities/universities-conferences/20-conference-dg-interpretation-universities/index_en.htm)

Rodríguez MD. La experiencia de las clases virtuales por videoconferencia para la enseñanza de la interpretación consecutiva. En: *Jornadas interuniversitarias de innovación docente*. Barcelona, Blanquerna Tecnologia i Serveis, Universitat Ramon Llull, 2011.

Sandrelli A, de Manuel Jerez J. The impact of information and communication technology on interpreter training: State of the art and future prospects. *The Interpreter and Translator Trainer*. London, Routledge, 2007; 1:2:269-303.

Seleskovitch D, Lederer M. *Pédagogie raisonnée de l'interprétation*. Paris, Didier érudition, 1989.