



*UGR* | Universidad  
de **Granada**

Doctorado en Lenguas, Textos y Contextos  
Departamento de Traducción e Interpretación

*La interpretación simultánea árabe-español y  
sus peculiaridades. Docencia y profesión*

**TESIS DOCTORAL**

**Doctorando:** Bachir Mahyub Rayaa

**Directores:** Dra. Ángela Collados Aís  
Dr. Jesús Baigorri Jalón

Editorial: Universidad de Granada. Tesis Doctorales

Autor: Bachir Mahdjour Radjeaa

ISBN: 978-84-9125-085-2

URI: <http://hdl.handle.net/10481/40099>

*A mis dos grandes familias,  
a la de acá y a la de allá*



## AGRADECIMIENTOS

Mi eterno agradecimiento y gratitud a todas aquellas personas que directa o indirectamente me han enseñado algo en esta vida y a los que lo siguen haciendo. En especial a mis directores Dra. Ángela Collados y Dr. Jesús Baigorri, por su constante disponibilidad, sus sabias orientaciones, sus observaciones constructivas y sus ánimos, sin los cuales este trabajo no habría concluido con bien.

Asimismo, hago extensiva mi gratitud a mis compañeros/as de la Escuela de Traductores de Toledo (Universidad de Castilla-La Mancha) –Luis Miguel P. Cañada, Mariluz Comendador, Bárbara Azaola, Ana Belén Díaz, Beatriz González, Fernando Antón, Ana Domingo...– así como a los compañeros de la especialidad de árabe (Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada), en especial al Prof. Manuel Feria por su inestimable ayuda, y a todos los colegas de este Departamento por su constante apoyo y empuje durante todos estos años.

A los colegas de profesión José García-Verdugo (ONU), Meriem Harbi (ONU), Dad Ould Mouloud (UA), Yusuf Colangelo (Aspire Academy, Catar) y a todas aquellas personas anónimas que se han prestado a cumplimentar el cuestionario, mil gracias por su disponibilidad y colaboración.

Gracias infinitas a familiares y amigos por aguantar pacientemente mis largas ausencias. Recibid este trabajo en señal de perdón por el tiempo que nos ha robado.

شكري الخالص من صميم قلبي لكل من ساعدني بالقليل أو بالكثير في انجاز هذه الرسالة.

## ÍNDICE GENERAL

Agradecimientos	I
Índice general	II
Índice de tablas	X
Índice de gráficos	XII
Listado de siglas y abreviaturas	XIII
<b>PLANTEAMIENTO GENERAL</b>	<b>1</b>
<b>1. INTRODUCCIÓN</b>	<b>2</b>
<b>1.1 Objetivos generales</b>	<b>7</b>
<b>1.2 Metodología general</b>	<b>8</b>
<b>1.3 Motivación</b>	<b>10</b>
<b>PRIMERA PARTE. LA INTERPRETACIÓN ÁRABE- ESPAÑOL: ESTADO DE LA CUESTIÓN</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO I. APROXIMACIÓN A LA HISTORIA DE LA INTERPRETACIÓN ÁRABE-ESPAÑOL</b>	<b>14</b>
<b>1.1 Introducción</b>	<b>15</b>
<b>1.2 La interpretación árabe-español hasta mediados del siglo XX</b>	<b>18</b>
<b><i>1.2.1 De los primeros indicios hasta la expulsión de los moriscos</i></b>	<b>18</b>
<i>1.2.1.1 El trujamán al servicio de la justicia eclesiástica</i>	23
<i>1.2.1.2 Origen y cualificación profesional de los trujamanes</i>	24
<b><i>1.2.2 Desde la última expulsión hasta la firma del Tratado de Paz y Comercio entre España y Marruecos</i></b>	<b>25</b>
<i>1.2.2.1 La Interpretación AR-ES en Berbería</i>	27
<b><i>1.2.3 Del Tratado de Amistad Hispanomarroquí hasta el establecimiento del Protectorado español en Marruecos</i></b>	<b>30</b>
<i>1.2.3.1 El intérprete de árabe entre la Iglesia, el Ejército y la Diplomacia</i>	34
<b><i>1.2.4 El Protectorado español</i></b>	<b>37</b>
<i>1.2.4.1 El gremio heterogéneo de los intérpretes</i>	39
<i>1.2.4.2 La élite de los trujamanes ante la Guerra Civil española</i>	42

<b>1.3 La Interpretación árabe-español desde mediados del siglo XX hasta los Juicios del 11-M</b>	<b>44</b>
<i>1.3.1 La Interpretación árabe-español después del Protectorado</i>	46
<i>1.3.2 La Interpretación árabe-español en los juicios del 11-M</i>	50
1.3.2.1 <i>El perfil de los intérpretes</i>	52
1.3.2.2 <i>Las variedades lingüísticas</i>	53
1.3.2.3 <i>Los problemas técnicos: eco mediático</i>	54
<b>1.4 A modo de conclusión</b>	<b>58</b>
<b>CAPÍTULO II. LA INVESTIGACIÓN EN INTERPRETACIÓN ÁRABE-ESPAÑOL</b>	<b>61</b>
<b>2.1 La investigación en Interpretación árabe-español en España</b>	<b>62</b>
<i>2.1.1 Historia de la Interpretación</i>	63
<i>2.1.2 Interpretación en los servicios públicos</i>	64
<i>2.1.3 Materiales didácticos para la enseñanza de la Interpretación</i>	66
<i>2.1.4 Otros ámbitos temáticos</i>	69
<b>2.2 La investigación en Interpretación con árabe fuera de España</b>	<b>70</b>
<b>2.3 A modo de conclusión</b>	<b>75</b>
<b>CAPÍTULO III. LA FORMACIÓN EN INTERPRETACIÓN ÁRABE-ESPAÑOL</b>	<b>77</b>
<b>3.1 Antecedentes históricos en la formación de intérpretes árabe-español</b>	<b>78</b>
<i>3.1.1 El Centro de Estudios Marroquíes en Tetuán</i>	80
<b>3.2 La formación en Interpretación árabe-español en la actualidad</b>	<b>83</b>
<i>3.2.1 La formación en Interpretación árabe-español en España</i>	83
3.2.1.1 <i>El árabe como “lengua B”</i>	85
<i>3.2.2 La formación en Interpretación árabe-español en el mundo árabe</i>	87
3.2.2.1 <i>Resultados por países</i>	88

<b>3.3 A modo de conclusión</b>	95
<b>CAPÍTULO IV. LA PRÁCTICA PROFESIONAL DE LA INTERPRETACIÓN ÁRABE-ESPAÑOL</b>	97
<b>4.1 La práctica profesional de la Interpretación árabe-español en España</b>	98
<i>4.1.1 La Interpretación de conferencias</i>	99
<i>4.1.2 La Interpretación en los servicios públicos</i>	101
<i>4.1.3 La Interpretación para los medios de comunicación</i>	103
<i>4.1.4 Aspectos importantes en la práctica profesional de la Interpretación árabe-español en España</i>	104
<i>4.1.4.1. La necesidad de formación y de personal cualificado</i>	104
<i>4.1.4.2 El papel del intérprete: el prestigio profesional</i>	106
<i>4.1.4.3 La realidad lingüística y sociocultural árabe: diglosia y asimetrías culturales</i>	108
<b>4.2 La Interpretación del árabe en el contexto internacional</b>	109
<i>4.2.1 Naciones Unidas</i>	109
<i>4.2.2 Unión Africana</i>	112
<i>4.2.3 Otros ámbitos</i>	114
<b>4.3 A modo de conclusión</b>	116
<b>SEGUNDA PARTE. INVESTIGACIÓN EMPÍRICA EN INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA ÁRABE-ESPAÑOL: ASPECTOS DEFINITORIOS</b>	117
<b>CAPÍTULO V. DISEÑO METODOLÓGICO</b>	118
<b>5.1 Introducción</b>	119
<i>5.1.1 Hipótesis de partida</i>	123
<i>5.1.2 Objetivos</i>	124
<b>5.2 Material y método</b>	126

<b>5.2.1 Metodología general</b>	126
<b>5.2.2 Ámbito de investigación</b>	129
<b>5.2.3 Sujetos</b>	129
5.2.3.1 Docentes	130
5.2.3.2 Alumnado	130
5.2.3.3 Intérpretes profesionales	131
<b>5.2.4 Material</b>	132
5.2.4.1 Cuestionario “Docentes”	133
5.2.4.2 Cuestionario “Alumnado”	134
5.2.4.3 Cuestionario “Intérpretes profesionales”	134
<b>5.2.5 Soporte</b>	135
5.2.5.1 Incidencias con el formato	135
<b>CAPÍTULO VI. RESULTADOS</b>	137
<b>6.1 Aspectos generales. Perfil académico y profesional: docencia, formación y lenguas de trabajo</b>	138
<b>6.1.1 Docentes</b>	138
<b>6.1.2 Alumnado</b>	139
<b>6.1.3 Intérpretes profesionales</b>	140
6.1.3.1 Centro formador y grado de formación	140
<b>6.2 Aspectos específicos I: formación y práctica profesional</b>	141
<b>6.2.1 El uso de la teoría en la enseñanza de la interpretación simultánea</b>	141
6.2.1.1 Docentes	141
6.2.1.2 Alumnado	142
6.2.1.3 Intérpretes profesionales	143
<b>6.2.2 El uso de un modelo teórico-didáctico en la enseñanza de la interpretación simultánea</b>	143
6.2.2.1 Docentes	143
6.2.2.2 Alumnado	143
6.2.2.3 Intérpretes profesionales	144
<b>6.2.3 El uso de ejercicios de introducción a la interpretación simultánea, su tipología y valoración</b>	144
6.2.3.1 Uso y frecuencia	144
6.2.3.2 Tipología de los ejercicios	145
6.2.3.3 Valoración de los ejercicios	148

6.2.3.4 Empleo de ejercicios de relé	151
<b>6.3 Aspectos específicos II: materiales didácticos para la enseñanza-aprendizaje de la interpretación simultánea árabe-español</b>	<b>152</b>
6.3.1 <i>El uso de materiales didácticos y su descripción</i>	152
6.3.1.1 <i>Uso de materiales didácticos</i>	152
6.3.1.2 <i>Descripción de los materiales didácticos</i>	153
6.3.2 <i>La temática y su adecuación a la demanda del mercado</i>	163
6.3.2.1 <i>Temática tratada</i>	163
6.3.2.2 <i>Adecuación a la demanda del mercado</i>	168
6.3.3 <i>La interpretación simultánea con texto</i>	169
6.3.3.1 <i>Docentes</i>	169
6.3.3.2 <i>Alumnado</i>	170
6.3.3.3 <i>Intérpretes profesionales</i>	171
6.3.4 <i>El uso de la grabación de los ejercicios prácticos como herramienta didáctica</i>	171
6.3.4.1 <i>Docentes</i>	171
6.3.4.2 <i>Alumnado</i>	172
6.3.4.3 <i>Intérpretes profesionales</i>	172
6.3.5 <i>Observaciones adicionales sobre materiales didácticos</i>	172
6.3.5.1 <i>Docentes</i>	172
6.3.5.2 <i>Intérpretes profesionales</i>	172
<b>6.4 Aspectos específicos III: especificidades de la interpretación simultánea en la combinación árabe-español</b>	<b>173</b>
6.4.1 <i>Existencia y tipología</i>	173
6.4.1.1 <i>Docentes</i>	173
6.4.1.2 <i>Alumnado</i>	174
6.4.1.3 <i>Intérpretes profesionales</i>	175
6.4.2 <i>Posibles problemas con las especificidades y posibles soluciones</i>	176
6.4.2.1 <i>Problemas o dificultades</i>	176
6.4.2.2 <i>Soluciones</i>	179
6.4.3 <i>Enfoques específicos en la combinación árabe-español</i>	180
6.4.3.1 <i>Necesidad de enfoques específicos</i>	180
6.4.3.2 <i>Tipos de enfoques y su justificación</i>	181
6.4.4 <i>Aspectos complementarios</i>	183
6.4.4.1 <i>Docentes</i>	183

6.4.4.2 Alumnado	183
6.4.4.3 Intérpretes profesionales	184
<b>CAPÍTULO VII. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN</b>	<b>187</b>
<b>7.1 Aspectos generales. Perfil académico y profesional</b>	<b>188</b>
<b>7.1.1 Perfil general del profesorado</b>	<b>188</b>
<b>7.1.2 Perfil general del alumnado</b>	<b>191</b>
<b>7.1.3 Perfil general de los intérpretes profesionales</b>	<b>192</b>
7.1.3.1 Centro formador y grado de formación	193
7.1.3.2 Grado de dedicación profesional	194
<b>7.1.4 Perfil lingüístico de los tres grupos de árabe-español</b>	<b>195</b>
<b>7.2 Aspectos específicos I: formación y práctica profesional</b>	<b>201</b>
<b>7.2.1 El uso de la teoría en la enseñanza de la interpretación simultánea</b>	<b>201</b>
7.2.1.1 Cómo debería ser el uso de la teoría	204
<b>7.2.2 El uso de un modelo teórico-didáctico en la enseñanza de la interpretación simultánea</b>	<b>206</b>
7.2.2.1 El modelo teórico-didáctico en la clase de interpretación simultánea	206
7.2.2.2 La necesidad de un marco teórico para la didáctica de la interpretación simultánea árabe-español	208
<b>7.2.3 El uso de ejercicios de introducción a la interpretación simultánea, su tipología y valoración</b>	<b>211</b>
7.2.3.1 Frecuencia de uso de los ejercicios de introducción a la interpretación simultánea	213
7.2.3.2 Los ejercicios empleados	215
7.2.3.3 Valoración de los ejercicios de introducción a la interpretación simultánea	217
7.2.3.4 Ejercicios de relé	220
<b>7.3 Aspectos específicos II: materiales didácticos para la enseñanza-aprendizaje de la interpretación simultánea árabe-español</b>	<b>224</b>
<b>7.3.1 El uso de materiales didácticos</b>	<b>224</b>
7.3.1.1 Fuente de los materiales didácticos	226
7.3.1.2 Fin original de los materiales didácticos	231
7.3.1.3 ¿Cómo debería ser la incorporación de estos materiales didácticos?	233
7.3.1.4 Naturaleza de los materiales didácticos	234

7.3.1.5 <i>Duración de los materiales didácticos</i>	235
7.3.1.6 <i>Soporte de los materiales didácticos</i>	237
<b>7.3.2 <i>El uso de materiales de apoyo en la presentación de los discursos</i></b>	<b>240</b>
7.3.2.1 <i>Naturaleza de los materiales de apoyo</i>	241
7.3.2.2 <i>Frecuencia de uso de los materiales de apoyo</i>	242
<b>7.3.3 <i>La temática abordada y su adecuación a la demanda del mercado</i></b>	<b>243</b>
7.3.3.1 <i>Temas específicos tratados recientemente</i>	246
7.3.3.2 <i>Relación con la demanda profesional</i>	247
<b>7.3.4 <i>La interpretación simultánea con texto</i></b>	<b>249</b>
7.3.4.1 <i>¿Se reciben los textos con antelación?</i>	250
<b>7.3.5 <i>El uso de la grabación de los ejercicios</i></b>	<b>253</b>
<b>7.3.6 <i>Otros aspectos adicionales sobre materiales didácticos</i></b>	<b>254</b>
<b>7.4 Aspectos específicos III: especificidades de la combinación árabe-español</b>	<b>255</b>
7.4.1 <i>El árabe normativo y sus variedades dialectales</i>	258
7.4.2 <i>Variación y code-switching terminológicos en lengua árabe</i>	263
7.4.3 <i>Problemas y soluciones</i>	266
7.4.4 <i>Propuestas de resolución de las dificultades de árabe-español</i>	276
7.4.5 <i>Posible incidencia sobre la calidad de la interpretación</i>	277
7.4.6 <i>Enfoques docentes específicos</i>	279
7.4.7 <i>Otros aspectos adicionales por combinación lingüística</i>	284
<b>CAPÍTULO VIII. CONCLUSIONES Y LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN</b>	<b>287</b>
<b>8.1 Conclusiones relativas al perfil de los tres macrogrupos árabe-español</b>	<b>289</b>
8.1.1 <i>Perfil lingüístico</i>	289
8.1.2 <i>Perfil profesional</i>	291
<b>8.2 Conclusiones sobre la docencia y la práctica profesional de la interpretación simultánea árabe-español</b>	<b>292</b>

8.2.1 <i>Marco teórico de la docencia</i>	292
8.2.2 <i>Asimetrías</i>	293
8.2.3 <i>Asimetrías y docencia</i>	294
8.2.4 <i>Asimetrías y práctica profesional</i>	295
<b>8.3 Conclusiones sobre el empleo de materiales didácticos en interpretación simultánea árabe-español</b>	296
<b>8.4 Conclusiones metodológicas</b>	299
<b>8.5 Conclusiones generales</b>	301
8.5.1 <i>Docencia</i>	301
8.1.2 <i>Profesión</i>	303
<b>8.6 Líneas futuras de investigación</b>	304
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	307
<b>1. Bibliografía general</b>	308
<b>2. Bibliografía específica de la combinación lingüística árabe-español</b>	322
<b>ANEXOS</b>	337
<b>Anexo I:</b> Plan de estudios del Centro de Estudios Marroquíes de Tetuán a partir de 1947	338
<b>Anexo II:</b> Algunas de las fuentes utilizadas en la elaboración del estado de la docencia de la Interpretación en el mundo árabe	340
<b>Anexo III:</b> Entrevista a Mériem Harbi, intérprete (AR-FR-IN) de las Naciones Unidas	341
<b>Anexo IV:</b> Entrevista breve a Lehbib Breica, ex embajador de la República Árabe Saharaui Democrática (RASD) en Addis Abeba (Etiopia)	345
<b>Anexo V:</b> Cuestionario para docentes de interpretación simultánea B-A	346
<b>Anexo VI:</b> Cuestionario para alumnos/as de interpretación simultánea B-A	355
<b>Anexo VII:</b> Cuestionario para intérpretes profesionales (interpretación simultánea) árabe-español-árabe	364
<b>Anexo VIII:</b> Resultados adicionales de las otras tres combinaciones lingüísticas	373

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 01: Número de plazas que es necesario cubrir en virtud de la Real Orden castrense de 21 de febrero de 1920	41
Tabla 02: Tipología de los ejercicios de introducción a la IS según <i>docentes</i>	145
Tabla 03: Tipología de los ejercicios de introducción a la IS según <i>alumnado</i>	146
Tabla 04: Tipología de los ejercicios de introducción a la IS según <i>intérpretes profesionales</i>	147
Tabla 05: Valoración de los ejercicios de introducción a la IS según <i>docentes</i>	148
Tabla 06: Valoración de los ejercicios de introducción a la IS según <i>alumnado</i>	149
Tabla 07: Valoración de los ejercicios de introducción a la IS según <i>intérpretes profesionales</i>	150
Tabla 08: Fuente de los materiales didácticos según <i>docentes</i>	153
Tabla 09: Fuente de los materiales didácticos según <i>alumnado</i>	153
Tabla 10: Fuente de los materiales didácticos según <i>intérpretes profesionales</i>	155
Tabla 11: Fin original de los materiales didácticos según <i>intérpretes profesionales</i>	157
Tabla 12: Temática abordada en el aula según <i>docentes</i>	163
Tabla 13: Temática abordada en el aula según <i>alumnado</i>	165
Tabla 14: Temática abordada en la práctica profesional de IS AR-ES según <i>intérpretes profesionales</i>	166
Tabla 15: Percepción de los estudiantes de TeI (ES-AR) de su nivel lingüístico en árabe y español	198
Tabla 16: Listado de las fuentes de los materiales según los tres grupos	228
Tabla 17: Listado de las fuentes de los materiales según los sujetos de AR-ES	228
Tabla 18: Dificultades de cada combinación y vías de resolución	269
Tabla 19: Los aspectos “Enfoques especif.”, “formación” y “docencia” en	280

*intérpretes profesionales*

Tabla 20: Valoración de los ejercicios de introducción a la IS según los alumnos de AL-ES	377
Tabla 21: Valoración de los ejercicios de introducción a la IS según los alumnos de FR-ES	378
Tabla 22: Valoración de los ejercicios de introducción a la IS según los alumnos de IN-ES	379
Tabla 23: Temas tratados recientemente según <i>docentes</i>	384
Tabla 24: Temas tratados recientemente según <i>alumnado</i>	385
Tabla 25: Porcentaje de la vinculación de la temática tratada con la demanda profesional según <i>docentes</i>	386
Tabla 26: Porcentaje de la vinculación de la temática tratada con la demanda profesional según <i>alumnado</i>	388
Tabla 27: Frecuencia con la que se practica la IS con texto según <i>docentes</i>	389
Tabla 28: Frecuencia con la que se entregan los textos con antelación a la práctica de la IS con texto según <i>docentes</i>	389
Tabla 29: Antelación con la que se entregan los textos cuando se practica la IS con texto según <i>docentes</i>	390
Tabla 30: Frecuencia con la que se reciben los textos cuando se practica la IS con texto según <i>alumnado</i>	391
Tabla 31: Antelación con la que se reciben los textos cuando se practica la IS con texto según <i>alumnado</i>	392
Tabla 32: Uso de la grabación de los ejercicios prácticos como herramienta didáctica por parte de los docentes	394
Tabla 33: Uso de la grabación de los ejercicios prácticos como herramienta didáctica por parte de los alumnos	394

**ÍNDICE DE GRÁFICOS**

Gráfico 01: La formación en Interpretación AR-ES en el mundo árabe	89
Gráfico 02: Peculiaridades intra-grupos/combinación según <i>docentes</i>	174
Gráfico 03: Peculiaridades intra-grupos/combinación según <i>alumnado</i>	175
Gráfico 04: Peculiaridades de la combinación según <i>intérpretes profesionales</i>	175
Gráfico 05: Problemas con las especificidades según <i>docentes</i>	177
Gráfico 06: Problemas con las especificidades en <i>alumnado</i>	178
Gráfico 07: Problemas con las especificidades en <i>intérpretes profesionales</i>	178
Gráfico 08: Porcentaje de respuesta sobre temática abordada en la práctica profesional	245
Gráfico 09: Frecuencia de la IS con texto en la práctica profesional	250
Gráfico 10: Valoración media 1 de los ejercicios de introducción a la IS según <i>alumnado</i>	380
Gráfico 11: Valoración media 2 de los ejercicios de introducción a la IS según <i>alumnado</i>	380
Gráfico 12: Enfoques específicos/combinación según <i>alumnado</i>	397

## LISTADO DE SIGLAS Y ABREVIATURAS

<b>AL-ES</b>	Combinación lingüística alemán-español
<b>AME</b>	Árabe moderno estándar
<b>AR-ES</b>	Combinación lingüística árabe-español
<b>DO</b>	Discurso original
<b>ESIT</b>	Escuela Superior de Intérpretes y Traductores (París)
<b>EEES</b>	Espacio Europeo de Enseñanza Superior
<b>ETIB</b>	Ecole de Traducteurs et d'Interprètes de Beirut
<b>EUTI</b>	Escuela Universitaria de Traductores e Intérpretes
<b>IN-ES</b>	Combinación lingüística inglés-español
<b>FR-ES</b>	Combinación lingüística francés-español
<b>FTI</b>	Facultad de Traducción e Interpretación
<b>IaV</b>	Interpretación a la vista
<b>IC</b>	Interpretación consecutiva
<b>ICC</b>	Interpretación de conferencias
<b>IS</b>	Interpretación simultánea
<b>ISSPP</b>	Interpretación en los servicios públicos
<b>LM</b>	Lengua meta
<b>LO</b>	Lengua origen
<b>NN.UU.</b>	Naciones Unidas
<b>NS/NS</b>	No sabe/no contesta
<b>OIT</b>	Organización Internacional del Trabajo
<b>ONU</b>	Organización de Naciones Unidas
<b>SCIC</b>	Servicio Común de Interpretación de Conferencias
<b>SDN</b>	Sociedad de Naciones
<b>SSPP</b>	Servicios Públicos
<b>TaV</b>	Traducción a la vista
<b>TeI</b>	Traducción e Interpretación
<b>TPCEM</b>	Tratado de Paz y Comercio entre España y Marruecos (1767)
<b>UA</b>	Unión Africana
<b>UAH</b>	Universidad de Alcalá de Henares

**UCLM** Universidad de Castilla-La Mancha

**UGR** Universidad de Granada

# **PLANTEAMIENTO GENERAL**

## 1. INTRODUCCIÓN

Aunque la Interpretación es uno de los oficios más antiguos del mundo, se acepta universalmente que la profesión específica de intérprete de conferencias como la conocemos hoy da sus primeros pasos en la primera mitad del siglo pasado (*cf.* Martin, 1999; Baigorri, 2000; Pöchhacker, 2004; Iglesias Fernández, 2007, entre otros). La organización y la institucionalización de su enseñanza como disciplina académica son aún más recientes.

Según Baigorri (2000: 2-4), la Interpretación de Conferencias (ICC) como la entendemos hoy nació al término de la Primera Guerra Mundial en un entorno marcado por la voluntad manifiesta de los aliados victoriosos de establecer una organización en la que las relaciones diplomáticas abiertas sirvieran como mecanismo de prevención de futuros conflictos entre Estados. Fruto de esa voluntad fue el establecimiento de la Sociedad de Naciones (SDN). En la SDN se usaban dos idiomas oficiales (el inglés y el francés), lo que obligaba a recurrir a traductores e intérpretes. La práctica de interpretación más habitual era entonces la consecutiva. La considerable lentitud que implicaba esta modalidad de interpretación ralentizaba todos los procesos, lo que terminó por favorecer la aparición de las primeras aplicaciones técnicas que posibilitaron el nacimiento de la Interpretación Simultánea (IS), aunque hasta los juicios de Núremberg (20/11/1945-1/10/1946) la IS no alcanzó la mayoría de edad (*idem*: 269-270).

En ese contexto de relaciones multilaterales y transfronterizas comienzan a experimentarse necesidades crecientes de intérpretes cualificados. Para cubrir estas necesidades se inauguran los primeros centros de enseñanza especializada. En los años veinte se crea la Escuela de Heidelberg, en 1941 la Escuela de Traducción e Interpretación de Ginebra y, en 1953, la Escuela Superior de Intérpretes y Traductores (ESIT) de París. En la década de los sesenta aparecen las primeras investigaciones en Interpretación, procedentes de la rama de la psicología (*cf.* Oléron y Nanpon, 1965; Goldman-Eisler, 1972; Gerver, 1976, entre otros). Entrada la década de los setenta, los autores de la llamada “Teoría del Sentido” (*cf.* Seleskovitch, 1978; García Landa, 1981;

Déjean Le Féal, 1981 y Seleskovitch y Lederer, 1984 y 1989, entre otros), desde un enfoque principalmente intuitivo, inauguran una nueva línea de investigación que se interesa por la Interpretación como proceso mental. Al mismo tiempo, en la Unión Soviética, autores como Chernov (*cf.* 1979) comienzan a interesarse por el proceso cognitivo y la dualidad de tareas (escucha y habla) que requiere el ejercicio de la Interpretación.

En lo referente a la didáctica de la Interpretación, en la década de los noventa comienzan a aplicarse conceptos, métodos y principios propios de la pedagogía (Sawyer, 2001:13 y 2004). Los trabajos que abordan la formación de intérpretes mediante estudios que comporten alguna forma de investigación empírica seguían siendo escasos (*cf.* Gile, 1995b; Pöchhacker, 2002). Hoy, sin embargo, la investigación en ICC cuenta ya con una abundante literatura que no ha dejado de incrementarse desde comienzos de los noventa hasta la actualidad. Buena parte de esta literatura aborda su enseñanza-aprendizaje (Manuel Jerez, 2006: 3).

En la combinación árabe-español, en cambio, la situación es bien distinta. Hasta época muy reciente, el único trabajo existente era el de Aguilera Pleguezuelo (*cf.* 1985). Si exceptuamos un trabajo reciente de Mahyub Rayaa y Zarrouk (*cf.* 2013), así como los trabajos realizados en los ámbitos de la historia de la Traducción y de la Interpretación (*cf.* Zarrouk, 2009 y Arias y Feria, 2012) y de la interpretación en los servicios públicos (ISSPP) (*cf.* Feria, 1999; Sali, 2003; Martín y Taibi, 2010 y 2012; Valero-Gracés y Abkari, 2010; Martín y Ortega Herráez, 2011a y 2011b, entre otros), la escasez de trabajos académicos en el terreno de la ICC AR-ES es patente.

Así las cosas, cabe resaltar que las combinaciones lingüísticas “clásicas” en España, es decir, inglés-español (IN-ES), francés-español (FR-ES) y alemán-español (AL-ES), llevan ventajas considerables a la combinación AR-ES en el campo de la investigación y la docencia de la ICC. Estas diferencias son por otra parte “lógicas”, puesto que se trata de una combinación que apenas supera la década de vida universitaria como especialización y que hasta la realización de esta tesis doctoral seguía sin contar con la atención de los investigadores. Como afirma Feria (*cf.* 2006), el

aumento experimentado por la producción científica en el caso de la Traducción no ha conocido la misma suerte la ICC (*ídem*: 21).

No obstante, quizás este auge que vive la producción científico-académica en el campo de la Traducción AR-ES termine por dirigir el interés de parte de esta comunidad investigadora hacia el terreno de los estudios en Interpretación AR-ES. De hecho, observamos en el panorama investigador cierto dinamismo que invita al optimismo, en especial en el campo de la historia de la interpretación y la ISSPP<sup>1</sup> como ya hemos mencionado más arriba. En este sentido, el volumen de trabajos (principalmente artículos) que versan sobre la ISSPP la sitúa como la cabeza visible de investigación en Interpretación AR-ES.

Por otro lado, en lo que atañe a la práctica profesional de la ICC en la combinación lingüística árabe-español, Aguilera Pleguezuelo (1985: VI<sup>2</sup>) sostiene que la interdependencia política y económica entre España y el mundo árabe y sus relaciones culturales trajeron consigo una inusitada proliferación de reuniones, simposios, congresos y conferencias en los primeros años del nuevo régimen democrático en España, lo que propició que “el trabajo de intérprete y traductor de conferencias, además de una necesidad de nuestra moderna sociedad, se haya convertido en una profesión muy prestigiosa y cotizada”. A ello convendría sumar el flujo migratorio que conoció España a partir de los años 90 y el creciente interés por el mundo árabe contemporáneo por motivos históricos, económicos, estratégicos o geopolíticos.

Sin embargo, hasta el curso 2002-2003 no se implantó por primera vez la especialidad en árabe como Lengua B<sup>3</sup> en el plan docente de la Facultad de Traducción e Interpretación (FTI) de la Universidad de Granada (UGR), la única en España que

---

<sup>1</sup> Véase la revista *Puentes* 8.

<sup>2</sup> Trabajo reeditado, junto con dos obras del mismo autor, por la Escuela de Traductores de Toledo en 2011. Véase referencia completa en Bibliografía.

<sup>3</sup> A language other than the interpreter's native language, of which she or he has a perfect command and into which she or he works from one or more of her or his other languages. Some interpreters into a "B" language in only one of the two modes of interpretation. Véase: AIIC's Conference Interpretation Glossary. Disponible en: <http://www.aiic.net/glossary/default.cfm?ID=49> [Consulta: 12/11/2014].

imparte esta especialidad. Dos cursos más tarde, en 2004-2005, la docencia reglada de la Interpretación AR-ES en España comenzó su andadura en el marco del tercer curso de la Licenciatura en Traducción e Interpretación.

Transcurrida una década hemos creído conveniente echar la vista atrás para analizar los avances alcanzados en la especialidad de ICC AR-ES en general y, en especial, en la IS AR-ES. En este trabajo, que se inscribe en la línea inaugurada por Aguilera Pleguezuelo (*cf.* 1985), tratamos de aliviar con el debido rigor la escasez de literatura y de datos cuantitativos y cualitativos sobre la realidad de la docencia y la práctica profesional de la Interpretación en la combinación AR-ES. Esta investigación se compone de dos grandes partes interconectadas: (i) Interpretación AR-ES: antecedentes históricos, docencia y profesión, e (ii) Investigación empírica exploratoria en IS AR-ES. Estas dos partes, cuyo contenido detallaremos a continuación, vienen introducidas por un planteamiento teórico y metodológico general y concluyen con la exposición de las conclusiones generales y de las líneas futuras de investigación.

- **Primera parte:** contiene un estudio retrospectivo en el que analizamos a lo largo de cuatro capítulos los antecedentes históricos del oficio del intérprete en la combinación AR-ES, además de describir el estado de la cuestión en el campo de la docencia y la investigación en Interpretación AR-ES, así como abordamos la realidad profesional de este oficio. Como se espera de un trabajo de estas características, el primero del que tenemos constancia en este campo, repasamos sus antecedentes en España y en el mundo árabe desde sus inicios hasta la actualidad.

Dada la escasez de literatura en nuestra combinación, creemos que un estudio retrospectivo del estado de la docencia y la práctica profesional fija una base sólida para la segunda parte de nuestra investigación al tiempo que brinda un marco teórico que define el objeto de estudio y sirve de punto de partida para futuras investigaciones.

Esta primera parte incluye los siguientes capítulos:

- Capítulo I. Aproximación histórica a la Interpretación árabe-español

- Capítulo II. La investigación en Interpretación árabe-español
  - Capítulo III. La formación en Interpretación árabe-español
  - Capítulo IV. La práctica profesional de la Interpretación árabe-español
- **Segunda parte:** recoge, a lo largo de cuatro capítulos, una investigación exploratoria compuesta de tres estudios paralelos cuyo objetivo es obtener datos empíricos cuantitativos y cualitativos y extraer conclusiones acerca del estado de la docencia y la práctica profesional de la IS AR-ES en España. Sabedores de la gran importancia que tiene la investigación empírica para el tema que nos ocupa, decidimos realizar tres estudios interconectados, en los que encuestamos a docentes y alumnos de las cuatro combinaciones lingüísticas impartidas en la FTI de la UGR, por un lado, y, por otro, a intérpretes profesionales de AR-ES. En esta segunda parte incluimos los siguientes capítulos:
- Capítulo V. Diseño metodológico
  - Capítulo VI. Resultados
  - Capítulo VII. Análisis y discusión
  - Capítulo VIII. Conclusiones y líneas futuras de investigación

## 1.1 Objetivos generales

Este apartado se completará con los objetivos específicos de la investigación empírica desarrollada en la segunda parte de esta tesis (véase apdo. 5.1.2). Después de analizar el alcance que deseamos lograr con nuestra investigación, los objetivos generales quedaron fijados como sigue:

- i. Realizar una aproximación a la evolución histórica del oficio del intérprete AR-ES con el fin de conocer mejor sus antecedentes y su desarrollo hasta la actualidad.
- ii. Obtener una visión panorámica lo más completa y fiel posible del estado de la cuestión en la esfera de la formación y de la práctica profesional de la Interpretación AR-ES en España.
- iii. Conocer y analizar la realidad de la formación en Interpretación AR-ES, tanto en España como en el mundo árabe, identificar los centros que la imparten, los problemas a los que se enfrenta, así como sus posibles necesidades.
- iv. Conocer y analizar el estado de la investigación en Interpretación AR-ES, tanto en España como en el extranjero, identificar sus líneas principales, así como sus posibles necesidades.
- v. Averiguar la posible existencia de otras experiencias formativas del pasado o presente que puedan ser de utilidad para la formación en Interpretación AR-ES en la actualidad.
- vi. Conocer y analizar la realidad de la práctica profesional de la Interpretación AR-ES, tanto en España como en el seno de las instituciones internacionales que contemplan la combinación lingüística AR-ES.
- vii. Aplicar el método empírico al estudio y el análisis de la realidad de la formación y la práctica profesional de la IS AR-ES. Con ello pretendemos

equiparar su estudio al nivel de la investigación en otras combinaciones lingüísticas de mayor difusión.

viii. Obtener conclusiones relevantes basadas en datos cuantitativos y cualitativos que contribuyan a un mejor conocimiento de la realidad docente y profesional de la IS AR-ES

ix. En lo referente al ámbito formativo, conocer el perfil de profesorado y alumnado, sus combinaciones lingüísticas, materiales didácticas, problemas a los que se enfrentan en la enseñanza-aprendizaje de la IS AR-ES, su percepción de la realidad formativa que les rodea, etc.

x. En lo referente a la práctica profesional, conocer entre otras cosas el perfil de los intérpretes profesionales, sus combinaciones lingüísticas, las temáticas que abordan en el ejercicio de su oficio, los problemas a los que se enfrentan, las soluciones que emplean, y su percepción de la realidad profesional y formativa.

## **1.2 Metodología general**

Con la finalidad de dar una visión lo más fidedigna y completa posible de la realidad analizada con el rigor requerido hemos recurrido a varias técnicas de investigación social (*cf.* Lafuente y Marín, 2008; Briones, 1996; Sierra Bravo, 1994, entre otros), al tiempo que hemos bebido de fuentes generales diversas (*cf.* Gile, 1994; Padilla Benítez, 2002; Collados Aís y Sabio Pinilla, 2003; Pöchhacker, 2004 y Ortega Arjonilla *et al.*, 2010, entre otros) que, si bien no abordan el estado de la cuestión en la combinación lingüística AR-ES, nos han sido de gran utilidad para contextualizar nuestro trabajo y obtener una visión panorámica del estado actual de la investigación en torno a la Interpretación en sus diferentes modalidades.

En la primera parte, de enfoque principalmente observacional, hemos realizado una recopilación bibliográfica<sup>4</sup> y un barrido de toda la información existente acerca de este tema con el objeto de analizar y extraer conclusiones relevantes para nuestra investigación. No obstante, como ya hemos mencionado, dada la escasez de fuentes –a excepción del campo de la historia de la Interpretación y la ISSPP–, hemos recurrido al método de la entrevista para cubrir ese vacío en campos como por ejemplo el estado de la práctica profesional de la Interpretación AR-ES en organismos internacionales o la realidad de la formación países árabes. En este sentido, el contacto personal con profesionales de organismos internacionales (ONU y UA) e instituciones educativas del mundo árabe se ha revelado de gran utilidad para acceder a información que, de otro modo, nos habría resultado inaccesible.

En la segunda parte hemos completado esa primera aproximación resultante del estudio retrospectivo con una investigación empírica cuantitativa y cualitativa, en línea con las afirmaciones de autores como Gile (*cf.* 1994) o Hurtado Albir (*cf.* 1999), que hacen hincapié en la necesidad de un enfoque empírico en la investigación en Interpretación. En esta investigación hemos empleado el cuestionario como método para encuestar a docentes de IS AR-ES, a alumnos y a intérpretes profesionales de AR-ES que trabajan en España. Los resultados obtenidos fueron analizados de forma exhaustiva horizontal y verticalmente con el objetivo de obtener conclusiones relevantes acerca del estado de la docencia y la práctica profesional de la IS AR-ES.

Este primer planteamiento metodológico general se irá completando a lo largo de los próximos capítulos. Huelga decir que, debido a la falta de literatura previa, la investigación relativa a algunos de los apartados de este trabajo no ha estado exenta de dificultades, como detallaremos más adelante.

---

<sup>4</sup> Nos han sido de mucha utilidad fuentes como *The Cirin Bulletin: Conference Interpreting Research. Information Network*. An independent network for the dissemination of information on conference interpreting research (CIR). Disponible en: <http://cirinandgile.com/Bulletin%2045.pdf> [Última consulta: 9/12/2014]. Véase además anexo II.

### 1.3 Motivación

El presente trabajo emana de un interés personal y profesional por la enseñanza-aprendizaje de la IS AR-ES y del deseo de conjugarla con la realidad del mercado profesional, alzarla al estado de la formación en las combinaciones habituales y sacar el máximo provecho a la etapa de formación del alumnado. Son muchos los autores de referencia que abogan por acercar la realidad profesional a la formación de intérpretes (*cf.* Seleskovitch y Lederer, 1989; Déjean Le Féal, 1992; Gile, 1995; Mackintosh, 1995) y en esta vía se encamina nuestra voluntad.

Para ello nos valemos de nuestra experiencia como egresado de la Licenciatura en Traducción e Interpretación con árabe como lengua B (UGR) y como profesional en ICC una vez concluida la carrera. Estas dos perspectivas se complementan con las observaciones que hemos recopilado acerca de la docencia de la Interpretación desde nuestro trabajo como profesor-investigador de la Escuela de Traductores de Toledo (Universidad de Castilla-La Mancha) y, más tarde, como docente de Interpretación en la FTI de la UGR.

También nos mueve la carencia de investigación en este campo, algo que en nuestra opinión no se corresponde con la realidad de la demanda formativa en España. El porcentaje de alumnos matriculados en la Licenciatura en Traducción e Interpretación con árabe como lengua B, Grado en la actualidad, se ha triplicado en poco más de cinco años. De la decena de alumnos con que se contaba en el año de su implantación se ha pasado a más de treinta<sup>5</sup>. Los alumnos de árabe inscritos en programas de postgrado en Traducción e Interpretación (TeI), como los de la FTI de la UGR, también representan un grupo importante.

Por otro lado, creemos firmemente que el estudio y análisis pueden contribuir sobremanera al conocimiento de la realidad que rodea esta combinación y que ello repercutirá, sin duda alguna, en beneficio de una mejor formación y un mejor conocimiento de lo que entraña su práctica profesional. Sin un estudio riguroso no

---

<sup>5</sup> Fuente: Secretaría de la FTI (UGR).

podemos asegurar que estamos pisando en firme o que no estamos aplicando conceptos válidos para otras combinaciones, pero no para la nuestra: por ejemplo, los enfoques y los ejercicios que se aplican en las otras tres combinaciones que se imparten en la FTI de la UGR (AL-ES, IN-ES y FR-ES).

De igual modo queremos hacer constar que uno de los factores que más nos motivaron en la realización de este trabajo, aparte de la motivación personal que se ha ido forjando a lo largo de los años, es el de contribuir humildemente a que se conozca y se reconozca la importante labor del intérprete simultáneo AR-ES y a que se contribuya a mejorar la docencia en esta especialidad y a planificarla mediante enfoques metodológicos validados.

En definitiva, realizamos este trabajo con la esperanza de contribuir al conocimiento de este campo aún inexplorable, aportar conclusiones relevantes para la formación y la práctica profesional de la Interpretación AR-ES, en cualquiera de sus modalidades, y animar futuras investigaciones.



## **PRIMERA PARTE**

### **LA INTERPRETACIÓN ÁRABE-ESPAÑOL:**

### **ESTADO DE LA CUESTIÓN**

# **CAPÍTULO I**

## **APROXIMACIÓN HISTÓRICA A LA INTERPRETACIÓN ÁRABE-ESPAÑOL**

## 1.1 Introducción

Si nos atenemos a la lógica, la práctica de la Interpretación es, sin duda, una de las profesiones más antiguas. Su existencia se remonta necesariamente a la confluencia de dos o más pueblos que no se comunicaran con el mismo código. Buena parte de los historiadores de la Traducción y de la Interpretación (*cf.* Herbert, 1978; Baigorri, 2000 y Hermann, 1956/2002, entre otros<sup>6</sup>) concluyen que el oficio del intérprete se remonta a los albores de la humanidad, que se trata de una de las profesiones más antiguas, y que es más antiguo que el oficio del traductor, ya que la palabra es anterior a la escritura (Haensch, 1965: 3 *ápu*d Baigorri, 2000). Autores como Hermann (*cf.* 1956/2002 *ápu*d Brander, 2005) sostienen que los dragomanes o truchimanes egipcios (2500 a.C.) fueron los primeros intérpretes documentados de la historia. La primera constancia que tenemos por escrito de la labor de los intérpretes se halla en los textos de Heródoto, en los que se mencionan los intérpretes de los faraones y los reyes persas (Vanhecke y Lobato Patricio, 2009: 3).

La Interpretación de conferencias tal y como la conocemos hoy nace en la primera mitad del siglo XX, a la conclusión de la Primera Guerra Mundial. La interpretación consecutiva, entendida como una de las modalidades de interpretación de conferencias (ICC), se empleó por vez primera en las negociaciones de la Conferencia de Paz de París en 1919, y vivió su período de esplendor durante el periodo de entreguerras (Baigorri, 2000: 142). La profesionalización de los intérpretes trajo consigo la inauguración de los primeros centros de enseñanza a partir de la década de los 40 del siglo pasado.

En este capítulo ofrecemos una panorámica lo más completa posible de la evolución histórica del oficio y del papel del trujamán en nuestra combinación lingüística, entendido éste *stricto sensu* como el intérprete de lenguas, truchimán, o lenguas<sup>7</sup> sin más, como era frecuente denominarlo por los siglos XV, XVI y XVII. Por tanto, nos ocuparemos de la traducción oral solamente, si bien somos conscientes de que algunos de los truchimanes compaginaba las dos modalidades y la propia denominación

---

<sup>6</sup> Para más referencias: Pöchhacker (*cf.* 2004).

<sup>7</sup> Aceptación ya en desuso que se empleaba para designar al intérprete como recoge la definición del Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (22.<sup>a</sup> edición).

“intérprete” se utilizaba hasta tiempos actuales para designar al profesional que ejerce labores tanto de traducción como de interpretación. No obstante, dado que la historia de la Interpretación no es el eje central de nuestro trabajo, en esta panorámica no profundizaremos en todos los hechos históricos tanto como nos hubiera gustado.

Somos conscientes de que quizás el título de este capítulo puede pecar de ambicioso al hablar de la “historia de la Interpretación árabe-español”, dado que no es hasta hace unas décadas cuando la Interpretación empieza a emerger como disciplina independiente de la Traducción, si bien ambas beben del mismo aljibe.

Sobre el terreno, esto se traduce, como tendremos ocasión de ver más adelante, en que la historia de la Interpretación y la de la Traducción serán indisolubles hasta tiempos relativamente recientes. Conscientes de ello y de la dificultad de establecer fronteras en una profesión de “lenguas”, consideramos que vale la pena correr el riesgo de trazar una aproximación histórica a la Interpretación AR-ES, concebida como disciplina independiente. Trataremos de hacerlo a partir de hechos históricos que influyeron de forma significativa en la profesión del intérprete, así como a partir de la propia trayectoria profesional de los trujamanes que la ejercieron.

Este acercamiento lo hacemos movidos por dos razones. La primera es analizar el importante papel, aunque no por ello reconocido, que han jugado los truchimanes en la historia hispanoárabe e hispanomusulmana en los siglos pasados, así como la evolución de su oficio a lo largo de la historia. En segundo lugar, ver hasta qué punto se podría hablar de “historia de la Interpretación” en nuestra combinación, en tanto que disciplina profesional independiente. Con esto pretendemos aportar nuestro granito de arena al estudio la Interpretación AR-ES. Lo hacemos convencidos de que el análisis de esta realidad puede contribuir a un mejor entendimiento de los aspectos que tratamos en este trabajo.

Si bien el panorama de la Traducción y la Interpretación AR-ES sigue siendo un terreno aún por arar a fondo, con sus zonas claras pero también con muchas oscuras, la historia es precisamente una de las líneas más investigadas en esta combinación. En este contexto, han visto la luz en la última década varios trabajos de gran valor para la

historia de la Traducción y la Interpretación en general y, en particular, para este par de lenguas (*cf.* Feria, 2001; Zarrouk, 2002a y 2009 y Arias y Feria, 2012, entre otros), los cuales están entre las principales fuentes que empleamos para elaborar esta aproximación.

Asimismo nos han sido muy útiles otras investigaciones procedentes del mundo del arabismo y el africanismo que, sin ser específicos de historia de la TeI, versan sobre las vidas de sus protagonistas, su trayectoria profesional y académica (*cf.* Gómez Font, 2000; Lourido Díaz, 1996, 2002, 2006 y Moscoso, 2008, entre otros). Estos trabajos nos han sido de especial utilidad para la primera de las dos etapas que contemplamos, que es en sí la que más dificultad entraña.

En otros casos, cuando nos ha sido posible, se ha recurrido a documentos primarios. Sin embargo existe una dificultad metodológica patente a la que se han referido los principales autores que han estudiado la historia de la Traducción y la Interpretación AR-ES (*cf.* Feria, 2001 y Zarrouk, 2006 y 2009), a saber: la historia que podemos conocer hoy en día viene determinada en gran medida por la escasez de fuentes acerca de los traductores e intérpretes, así como acerca de sus servicios. Los intereses de las instituciones estatales influyen sobremanera en el difícil acceso a esa documentación. Por ello, esta aproximación seguramente requerirá de futuras investigaciones que puedan profundizar en todos y en cada uno de los periodos contemplados.

Tras analizar la bibliografía recopilada en este ámbito, creemos necesario dividir esta aproximación histórica en dos grandes etapas:

- (i) La Interpretación árabe-español hasta mediados del siglo XX
- (ii) La Interpretación árabe-español desde mediados del siglo XX hasta la actualidad: los inicios de la interpretación simultánea

## **1.2 La Interpretación árabe-español hasta mediados del siglo XX**

Articularemos este primer apartado, cual mapa cronológico, en función de tres acontecimientos históricos relevantes para la Interpretación AR-ES:

1. La expulsión de los moriscos de la Península Ibérica (1609)
2. Tratado de Paz y Comercio entre España y Marruecos (1767)
3. Establecimiento del Protectorado español en Marruecos (1912)

### ***1.2.1 De los primeros indicios hasta la expulsión de los moriscos***

Si la Interpretación entendida como acto de mediación en la comunicación entre personas se remonta a los albores de la humanidad, el inicio de la Interpretación entre la lengua árabe y el español en su variedad romance habría que buscarlo a partir de la relación entre los pueblos árabe y castellano, presumiblemente en la Península Ibérica. Buena parte de las fuentes que manejamos indican que la relación entre las lenguas árabe y española remonta sus orígenes al establecimiento de Al-Ándalus en la Península Ibérica. Autores como Brasa Díez (*cf.* 1974), Caro Baroja (*cf.* 1991), Epalza (*cf.* 1992), Feria (*cf.* 2001 y 2002) o Peña Martín (*cf.* 2009), entre otros, apuntan a que los indicios de las primeras interpretaciones árabe-aljamía o castellano romance (aún no se había conformado el castellano como tal) se remontarían a los siglos XI y XII en plena convivencia de musulmanes, cristianos y judíos, especialmente después del inicio de la “Reconquista” de enclaves andalusíes importantes, a partir de finales del s. XI. En este sentido, si bien es difícil aventurar el momento exacto en el que empieza a darse la trujamanería AR-ES, hemos hallado noticias de las labores que desempeñaban los trujamanes en su calidad de mediadores o lenguas en las sociedades de los siglos X y XI. Existen indicios que apuntan a que trabajaban del latín o romance al árabe (dialectal probablemente) y beréber en la misma forma que lo que hoy entendemos por interpretación, es decir, actuando de enlace entre dos o más partes. No obstante, Ferrando (1998: 169) apunta al frecuente recurso a la traducción a la vista (TaV) cuando se trata de comunicar el contenido de un escrito notarial o similar. Este dato citado

asimismo por Feria (2001: 140) alude a la existencia de una fórmula repetida en actas de finales del siglo XII, en la que se lee: “Una vez se le hubo explicado en aljamía, manifestando que lo hubo comprendido”. Al parecer estas traducciones a vista venían realizadas en la mayoría de los casos por el propio escribano o notario que levantaba el acta.

Del siglo X nos han llegado noticias de la actuación de los intérpretes judíos de la corte del Califato de Córdoba. Es el caso del trujamán Hasdeu, a quien se encomendó la interpretación árabe-latín en una misión diplomática del emperador Otón I en Córdoba que tuvo lugar en el año 953 d.C., y quien, según Pym (2001 *ápu*d Feria, 2001), también representó al Califa en diversas embajadas al Reino de León y a la corte de Constantinopla.

Del siglo XI se conserva documentación que prueba la actuación de cristianos *dhimmíes* como intérpretes de los embajadores de los reinos cristianos del norte y del Califato de Córdoba (Lapiedra, 1997: 269-270 *ápu*d Feria, 2001).

Por otro lado, Peña Martín (2009: 45) sostiene que durante la baja Edad Media española se dieron rasgos propios de la actividad de los trujamanes –muchos de ellos de confesión judía o islámica– que mediaban entre los mudéjares hispanos, la primera gran comunidad islámica que vivió en territorio no islámico, y la mayoría cristiana. La convivencia entre estos pueblos se alternó entre el enfrentamiento y la tolerancia, el aislamiento y la influencia mutua. La actuación de los intérpretes debió de ser algo muy común dada la heterogeneidad social de la época. Tan común, que posiblemente eran muchas las profesiones y funciones públicas para las que resultaba imprescindible el conocimiento de la lengua árabe. La lógica apunta a que para desempeñar algunos servicios en la España medieval era muy necesario un buen conocimiento del árabe y el español. Este hecho explicaría, según Feria (2001: 131), el que no existan muchas referencias a las actuaciones de los intérpretes de árabe durante el periodo anterior al siglo XV. Prueba de ello son algunos oficios como el de alfaqueque en la orden de alfaqueques redentores de Alfonso X para el que el conocimiento de la lengua árabe era una condición imprescindible. Iglesias Sanlés (2000-2001: 202) recoge la descripción que se hace en las *Partidas* de las condiciones que ha de cumplir todo alfaqueque:

“la vna, que sean verdaderos, onde lleuan el nome. La segunda, sin cobdicia. La tercera, que sean sabidores. tambien del lenguaje de aquella tierra donde a que van como del de la suya. La quarta, que no sean malquerientes. La quinta que sean esforçados. La sexta que ayan algo de lo suyo” (PARTIDAS: II, XXX, I).

De igual modo, los intérpretes de este periodo solían prestar sus servicios como espías o como tratantes. En relación con la labor de la trujamanería en este campo, rescatamos de Feria (*ibídem*) una cita que a nuestro modo refleja muy bien el oficio del trujamán y el perfil de los intérpretes de este periodo. Citando a Cabrillana (1989: 190-191) sostiene que durante este periodo, “no podemos hablar de intérpretes profesionales tal y como entendemos hoy este concepto, sino más bien de tratantes que sirven por igual de intermediarios para el rescate de un cautivo que para la compra de ganado o el *correveydile*.”

Siguiendo este mismo razonamiento, podemos entender que el recurso a los truchimanes de árabe-castellano romance era imprescindible durante los primeros años de convivencia, los posteriores a la conquista de los diferentes enclaves andalusíes. En este sentido, no hemos hallado evidencias de que entre las tropas del rey Alfonso VI hubiera quien dominara el árabe a su entrada en Toledo, lo cual sugiere que habría sido necesaria la ayuda de truchimanes para entenderse con los habitantes de la ciudad, así como para interactuar con los mudéjares que en ella decidieron quedarse.

Si tomamos como ejemplo la actividad traductora patrocinada por el Obispo Raimundo de Sauvetat (m. 1152) primero y, más tarde, por el rey Alfonso X el sabio (1221-1284), en lo que ha pasado a la historia con el nombre de la “Escuela de Traductores de Toledo”, observamos que durante el primer periodo de esa actividad traductora, se vertía del árabe al latín y, más tarde, al romance (*cf.* Brasa Díez, 1974). En este proceso intervenía una suerte de TaV, a través del llamado método *viva voce* empleado en las traducciones toledanas durante el siglo XII. Una frase del prólogo del *Liber De Anima* de Avicena traducido por Ibn Daoud y Domingo Gundisalvo puede ayudarnos a entender la complejidad lingüística y el proceso traductológico de las

primeras traducciones toledanas. Brasa Díez (1974: 130) describe este proceso de la siguiente manera:

“El judío converso lee el texto árabe, lo traduce mentalmente al romance, dicta su traducción en romance y llega hasta los oídos de Gundisalvo que lo traduce mentalmente al latín y lo transcribe en latín [...] No busquemos manuscritos en los que pensemos encontrar las traducciones del árabe al romance. El autor del prólogo de *De Anima* nos habla de *verba vulgariter proferente* y no de *verba vulgariter scripta*.”

Observamos por lo tanto una cuestión importante que podría ser reflejo de la realidad sociolingüística y de la heterogeneidad cultural de aquel momento: la existencia de una lengua intermediaria, el romance. Durante este periodo y a través de dicho proceso, se puso en práctica, salvando cautelosamente las distancias, algo que es común en la docencia y práctica de la Interpretación hoy en día: la TaV y el relé. Esas escuelas de traductores, que no fueron un fenómeno exclusivo de la ciudad de Toledo sino que brotaron en distintos lugares de la Península (Ripoll, Tarazona, Sevilla, etc.), fueron un paradigma del meritorio afán del hombre por comprender a los demás y conocer su cultura, al tiempo que nos ofrecen indicios evidentes de la rica interacción entre el árabe y el latín/aljamía/castellano romance.

Los mozárabes, por su parte, gracias a que conservaron la lengua árabe y su propio rito como signos de identidad frente al resto de cristianos peninsulares, llegaron a desempeñar una importante labor como lenguas (Feria, 2001: 139-140).

El número de traductores e intérpretes de árabe variaba muy sustancialmente de unas regiones a otras en función, sobre todo, de la concentración de musulmanes y de su situación lingüística. Buena parte de la demanda se concentró en los reinos de Granada y Valencia, así como en menor cantidad, en el de Murcia o en Extremadura según afirma Feria (*ibídem*). Cronológicamente, los primeros cincuenta años del siglo XVI experimentan un auge considerable de la demanda de intérpretes, que va disminuyendo con rapidez a medida que nos acercamos al siglo XVII. Desde mediados del XVI la necesidad de intérpretes empieza a concentrarse en las zonas rurales.

Estas demandas de interpretación del árabe eran generadas en su mayor parte por la Casa Real, los tribunales de justicia, seculares y eclesiásticos, las notarías y los órganos de gobierno municipal (Feria, 2001: 184). Se encargaron de cubrirla truchimanes profesionales, o semi-profesionalizados; personas que ocupaban puestos de confianza y reunían suficientes conocimientos de algarabía, o simples particulares. En Caro Baroja (1991: 161) encontramos que ya en las ordenanzas municipales de la ciudad de Granada de 1552, en el apartado “oficios”, queda contemplada la figura del intérprete, más en concreto, se hace mención expresa a “cuatro intérpretes y doce pregoneros, de los cuales seis pregonaban en arábigo y seis en castellano”. También había un verdugo de “cada lengua”.

En la última mitad del siglo XV, en medio de un clima de sublevación interna y de desconfianza en las élites del Reino Nazarí de Granada, se produce la toma de Alhama de Granada por parte de los Reyes Católicos en 1482, hecho que da comienzo a la Guerra de Granada. A partir de ese año los Reyes Católicos fueron estrechando el cerco a la ciudad nazarí conquistando localidad por localidad, en parte gracias a una política de capitulaciones merced a la cual la rendición, a cambio de una serie de condiciones favorables, permitiría un rápido avance de las tropas cristianas. El proceso se prolongó hasta 1492. En esta década se vive uno de los momentos de mayor esplendor del oficio de intérprete AR-ES.

Los intérpretes, por el importante papel que desempeñan durante todo este proceso, comienzan a ser muy demandados al tiempo que empieza a valorarse muy positivamente su oficio. El papel trascendental que jugaron en las negociaciones para la conquista del reino de Granada fue uno de los justificantes de esa importancia y la sensibilidad hacia el oficio que desempeñan. De hecho, Feria (2001: 142-144) nos habla del papel destacado de los intérpretes al más alto nivel desde las primeras negociaciones entre Boabdil y los Reyes Católicos del año 1483 en Córdoba, donde tenían preso al rey moro. Además, en los meses posteriores a la conquista, los intérpretes se centraron en las negociaciones para la liberación de cautivos y el reparto de las tierras.

En toda esta penúltima década del siglo XV destacarán los intérpretes judíos de las regiones vecinas del reino de Granada, conocedores del árabe y el español y a menudo vistos como parte imparcial. Atraídos por la demanda de intérpretes vivida en este periodo, acudieron además trujamanes moros castellanos y murcianos. Sin embargo, el propio Fera (2001: 144) sostiene que:

“El proceso de radicalización antijudía de la sociedad castellana de la época, por otra parte, que culminará con la definitiva expulsión de los hebreos, desplaza la confianza de la monarquía, de éstos [trujamanes judíos], a los mudéjares musulmanes o a los cristianos nuevos de judíos o de moros.”

#### *1.2.1.1 El trujamán al servicio de la justicia eclesiástica*

El oficio del trujamán está ligado en todo momento a la realidad social y cultural en cuyo seno se desarrolla. A los últimos años de la reconquista, siguieron años de tensión entre las autoridades cristianas y la población hispanomusulmana mudéjar y morisca. En este contexto, es de suponer que la barrera lingüística despertó los recelos de las nuevas autoridades religiosas hasta el punto de llegar a solicitar al monarca Felipe II “prohibir hablar, leer y escribir árabe en un plazo de tres años”, entre otras prohibiciones recogidas en una pragmática de once puntos promulgada por Felipe II el 17 de noviembre de 1566 (Caro Baroja, 1991: 158). Es por tanto muy probable la creciente demanda de trujamanes con conocimiento del arábigo, dialecto araboandalusí, para cubrir una demanda que va a ir en aumento a raíz de las revueltas que tuvieron lugar tras la promulgación de la citada pragmática y que siguieron hasta 1571, en lo que se conoce como la Rebelión o Guerra de Las Alpujarras.

Entre las personas con conocimientos de algarabía que realizaban asimismo servicios de interpretación destacan los cargos eclesiásticos y los escribanos públicos bilingües. Los primeros solían realizar labores de traducción o interpretación para los Tribunales de la Inquisición, no obstante, esto no quiere decir que todos sus intérpretes fueran religiosos. Es el caso de Diego de Guadix, un franciscano intérprete oficial del árabe en España, el cual, junto con Diego de Urrea (laico de origen italiano), prestó sus

servicios muy avanzado el siglo XVI como intérprete del árabe en el Tribunal de la Inquisición de Granada (Lourido Díaz, 2006: 32). El trabajo de Lourido Díaz (*cf.* 2006) es fundamental para conocer la intensa labor que desempeñaron los religiosos franciscanos como intérpretes de lengua árabe a lo largo de este periodo. El trabajo de Verniero (*cf.* 1936) versa, por su parte, sobre el oficio de los truchimanes en Tierra Santa.

Los segundos se especializaron en la documentación –árabe o castellana– de los moriscos y en labores de traducción e interpretación muy cercanas a su ámbito profesional. Una de las principales tareas de los truchimanes del Santo Oficio era precisamente la interpretación del testimonio oral de aquellos acusados que no dominaran el castellano. Epalza (1992: 115) menciona el empleo de truchimanes en los juicios celebrados en contra de aquellos moriscos que no hablaban castellano, a tenor de la diversa documentación de los tribunales inquisitoriales. No contamos con pruebas documentales del testimonio de los moriscos juzgados ya que los tribunales de la Inquisición tendían a castellanizar todo lo que el acusado o su truchimán decía.

### *1.2.1.2 Origen y cualificación profesional de los trujamanes*

Si bien no podemos conocer con exactitud los aspectos técnicos del oficio del trujamán en este periodo, Feria (2001: 232) sostiene que el nivel de capacitación de los intérpretes era escaso. En algunos casos actuaban hasta tres intérpretes al mismo tiempo. La precaria situación económica de los trujamanes profesionales de la época hace pensar en la absoluta imposibilidad de vivir únicamente de la interpretación. En lo que respecta a los modos de interpretar, si exceptuamos la IS y la IC tal y como las entendemos hoy, son prácticamente los mismos que en la actualidad. Se aprecia un predominio de la interpretación de enlace y la TaV. En realidad, estos modos vienen definidos por el marco en el que se desarrollaban. Las fuentes consultadas apuntan a un predominio de la modalidad interpretación bilateral o de enlace en interrogatorios, tratos comerciales, etc. aunque se compaginaba en muchos casos con la TaV, especialmente

en juicios ante los tribunales inquisitoriales, donde se vertía a vista la documentación personal requerida (*cf.* Caro Baroja, 1991 y García-Arenal, 1987, entre otros).

La mayor parte de los trujamanes de esta época era de origen andalusí. Ésta es una constante que se repite en todas las categorías profesionales de la época en la Península. Feria (2001: 229) sostiene que era así “desde los intérpretes del Rey hasta el barbero que presta una sola actuación”. No obstante, se observa una cierta evolución en el origen y condición de los intérpretes. Hasta finales del siglo XV dominaron los truchimanes judíos. Más tarde, los mudéjares castellanos y murcianos. Los moriscos granadinos, por su profesionalidad, número y responsabilidad de sus competencias, constituyen lo que Feria (*ibídem*) denomina “el círculo de intérpretes granadinos del siglo XVI”. Si bien fueron más conocidos por su faceta traductora, entre este círculo de trujamanes granadinos destacaron Francisco López Tamarid, Diego de Guadix, Francisco de Gurmendi, Diego de Urrea, Alonso del Castillo y Miguel de Luna. Precisamente, López Tamarid y Diego de Guadix fueron los que más destacaron por su labor como intérpretes al servicio de la justicia secular y del Santo Oficio.

### ***1.2.2 Desde la última expulsión hasta la firma del Tratado de Paz y Comercio entre España y Marruecos***

La expulsión de los moriscos de la Península Ibérica no significa, ni mucho menos, el final de la demanda de interpretación AR-ES. Este hecho histórico de gran importancia para la historia de la Interpretación ocurrido al final de la primera década del siglo XVII implica que la relación cristiano/musulmana deje paso a la relación ibérico/marroquí (Mezzine, 1998, 542 *ápu*d Feria, 2001). Dicho de otro modo, se experimenta una transmutación de la actividad de los trujamanes, aunque los nuevos escenarios de demanda ya habían dado algunas señales al final de la Guerra de Granada y la posterior Rebelión de las Alpujarras. Nos referimos en este caso al canje de cautivos de ambos bandos. Los moriscos expulsados se establecerán en el Norte de África principalmente, núcleo del que se lanzará la acción de los corsarios turcos. Además del canje de cautivos, los intérpretes serán de igual modo demandados en las

cabalgadas de esclavos con destino a las costas occidentales de África. Este fenómeno está conectado con la necesidad de mano de obra en las explotaciones agrarias canarias y en las del Nuevo Mundo. No debemos olvidar que la expulsión de los moriscos dejó una notable huella en las regiones agrarias del Levante y el Oriente andaluz.

La expansión, por tanto, de la actividad nos obliga a expandir el marco geográfico con el fin de incluir, además del ámbito peninsular, las regiones de Berbería. En cuanto a la extensión cronológica, hemos querido llevar este periodo hasta el año 1767, no sólo por lo que significa para las relaciones hispanoárabes en general e hispanomarroquíes en particular, sino porque con ello se da inicio a la participación de los truchimanes en un nuevo escenario de suma importancia y responsabilidad: el ámbito diplomático.

De este modo, veremos que durante el siglo XVII la Interpretación entendida como mediación lingüística empieza a emplearse en escenarios políticos, económicos y geoestratégicos al servicio de los intereses de la España imperial en el Mediterráneo (Peña Martín, 2009: 45). No obstante, desde principios del siglo XVII dejan de hallarse pruebas de la existencia de intérpretes profesionales de árabe en ejercicio en la Península, si exceptuamos a los traductores adscritos a la Corte Real. Así las cosas, la necesidad de intérpretes profesionales de árabe-castellano en la Península disminuye notablemente si la comparamos con la demanda apreciada a lo largo del siglo XVI. Durante este periodo la demanda de interpretación en la Península se limitará al ámbito de las relaciones diplomáticas, al rescate de cautivos, las cabalgadas y, en general, a las necesidades derivadas de la ofensiva española sobre África. Al igual que en el periodo anterior, en la Península se experimentará durante esta etapa una mayor demanda de interpretación que de traducción. Este fenómeno será mucho más acusado en las plazas de Berbería (Feria, 2001: 234).

### *1.2.2.1 La Interpretación AR-ES en Berbería*

Berbería es el nombre que los europeos utilizaron desde el siglo XVI hasta el XIX para referirse a las regiones costeras de los actuales Argelia, Libia, Marruecos, Sahara Occidental y Túnez. Se distinguen tres regiones: Berbería de Poniente (costa noroccidental africana), Berbería Central (costa norte-central de África) y Berbería de Levante (el actual Egipto y Oriente Medio). Esta región comenzó a adquirir una creciente importancia para los intereses de la Corona española a raíz de la expulsión gradual de los habitantes de Al-Ándalus. Durante ese periodo se intensificó la actividad económica en toda la costa berberisca, siendo enclave de piratas y comerciantes de esclavos. Esto hizo de toda la región en general y de la Berbería de poniente en particular un campo de acción para cabalgadas y rescates de cautivos, dos prácticas de las que se subsistía a los dos lados, en la costa peninsular y canaria, y en la costa africana. Esta actividad supuso asimismo una amenaza constante para las embarcaciones comerciales e incluso para las ciudades costeras del Mediterráneo (*cf.* Rumeu de Armas, 1947).

No obstante, en lo que respecta a la información biográfica de los truchimanes en este periodo, como apunta Feria (2001: 237), nos encontramos con un problema metodológico patente a la hora de analizar la vida profesional de los intérpretes de toda Berbería, ya que, en la mayoría de los casos no se puede saber a ciencia cierta “hasta qué punto estamos aludiendo a intérpretes de árabe, de turco o de beréber, si tenemos en cuenta el escaso grado de arabización del Magreb en la época y el papel que desempeñaba la lengua turca en las regencias de la Berbería Central”.

En los años anteriores a la firma del Tratado de Paz y Comercio al que nos referiremos en la siguiente etapa, las relaciones de la Corona española con la Regencia de Argel pasaban por momentos de gran tensión (Arribas Palau, 2007: 15). Esta situación supondrá una fuente de trabajo muy lucrativa en algunos casos para los lenguas que decidieron asumir el riesgo. Los intérpretes ejercerán su oficio entre cabalgadas y rescates haciendo de lenguas, alfaqueques o incluso de adalides. Su labor será muy demandada durante este periodo, ya que las cabalgadas de esclavos suponían

una gran fuente de ingresos para las poblaciones de las Islas Canarias y otras regiones costeras peninsulares, a través del canje y rescate de cautivos.

Los moriscos berberiscos, como buenos conocedores del terreno, de los aspectos socioculturales y lenguas de trabajo, serán los mejores candidatos para el oficio de intérprete. A este respecto, nos valemos de la afirmación de Lobo Cabrera (1980, 593-594 *ápu*d Feria, 2001) para comprender cómo se preparaban las expediciones y qué papel desempeñaba en ellas el lengua:

“A bordo de los navíos, además del maestro y los marineros, se bailaba casi siempre una figura imprescindible en estos tratos, el adalid o lengua, moriscos conversos, conocedores de la tierra y de las tribus de donde procedían los cautivos [...]. Además de ser conocedor del terreno, por el dominio de la lengua, era [el adalid] el que concertaba la transacción, es decir, "... os servir de Lengua con los dichos moros para que con ello hagais vuestro rescate, ansí arriba como abaxo e donde quiera que lo obieredes de hazer...". Por este trabajo, los moriscos, además de recibir un sueldo, obtenían por cada esclavo rescatado una cantidad, en una ocasión media dobla, y por cada 25 esclavos uno, y de lo demás una parte. Además, si rescataba esclavos o cogía alguno por sorpresa era para él.”

Por otro lado, hallamos los pactos de vasallaje como ámbito en el que la actuación de los lenguas canarios, con capacidad fedataria, fue muy destacada. Los moriscos desempeñaron, en este sentido, un importante papel como intérpretes ante escribanos públicos durante el establecimiento de relaciones de vasallaje de los moros de la zona con las autoridades castellanas. No obstante, la utilización de intérpretes moriscos no era del gusto de la Inquisición canaria, “ya que suponía la posibilidad de que, además de tener un peligroso trato con los moros berberiscos, estos moriscos pudieran llevar una doble vida: como cristianos, aquí, y como musulmanes, allá” (Feria, 2001: 243-244).

Como hemos mencionado más arriba, las plazas de Berbería se caracterizaban por su heterogeneidad lingüística. El español y el beréber no son al parecer las únicas lenguas que en ocasiones entran en contacto íntimo en el ámbito de la interpretación del

árabe durante el período estudiado. A ellos habría que sumar el turco y el hebreo. En Feria (2001: 238) y Rumeu de Armas (1956: 321) se apunta a la intervención de intérpretes en su calidad de conocedores del hebreo, además de la intervención de truchimanes judíos en conversaciones diplomáticas y comerciales. Esta heterogeneidad lingüística alcanzaba incluso a la propia lengua árabe y sus variedades. Nos valemos aquí de un ejemplo citado por Arribas Palau (2007: 301) en el que habla de uno de los intentos de restablecer las relaciones hispanomarroquíes interrumpidas en 1774, cuando llegó el alcaide Taham Madon a Cádiz a bordo de la polacra del arráez Hansali. El gobernador de Cádiz, conde de Xerena, pasa a entregarle a Taham Madon una carta de condiciones enviada por el conde de Floridablanca. “La carta referida iba acompañada de una traducción árabe, que leyó uno de los marroquíes que, al parecer, actuaba en calidad de secretario de Taham Madon, el cual encontró alguna dificultad en entenderla, pues es del [árabe] que llaman levantino”.

Seguramente esa carta fue traducida al árabe por un traductor oriental, puesto que durante ese periodo se ocupaban de esas labores religiosos árabes maronitas venidos de Oriente. El intérprete de la Corte Real en esa etapa era Miguel Casiri, un religioso maronita venido de Oriente Medio. Más adelante, abordaremos algunas de las dificultades a las que se enfrentaron los intérpretes de árabe venidos de la Legación española en Tierra Santa para prestar sus servicios en el Norte de África en general y en Marruecos en particular. La importancia de este hecho radica en que estamos hablando de la misma lengua árabe y sus variedades dialectales, de sus acentos, registros, etc. En este mismo contexto, es necesario dejar claro que hablar de variedades lingüísticas en materia de interpretación y dentro del contexto de las relaciones hispano-árabes e hispano-musulmanas no conoce delimitación temporal. La heterogeneidad lingüística es un fenómeno que se mantiene constante en toda la región hasta nuestros días.

Para cerrar este periodo, convendría resaltar dos aspectos. El primero es el avance que experimentó la profesión del truchimán de lengua árabe durante este periodo, ya no sólo desde el punto de vista lucrativo, sino también desde la conciencia social que existía acerca de la importancia de su labor como uno de los pilares para que la expedición resultase exitosa. El segundo aspecto sería que los intérpretes mejor posicionados para dichas labores eran los moriscos. Y aunque despertaban los recelos

de la Inquisición, los indicios encontrados en los autores antes citados demuestran que eran los más cualificados porque, además de reunir el requisito lingüístico, en la mayoría de los casos eran los que mejor conocían el terreno.

### ***1.2.3 Del Tratado de amistad hispanomarroquí hasta el establecimiento del Protectorado español en Marruecos***

Durante la segunda mitad del siglo XVIII los sucesivos gobiernos españoles tuvieron como uno de sus principales objetivos la normalización de las relaciones con los países musulmanes del norte de África. Este interés español venía motivado por varias causas, entre las que cabe destacar el deseo de una estabilidad comercial con los países bañados por el Mediterráneo Oriental, la voluntad de acabar con el constante problema de los ataques corsarios y el anhelo de solucionar el problema de la esclavitud.

Por todos los motivos anteriormente citados la política española estaba condenada a entenderse con los países musulmanes como conjunto. En este sentido, se vive un acercamiento entre las dos partes al comienzo del reinado de Carlos III que acabada al comienzo del reinado de su sucesor. Esta política mediterránea y musulmana tuvo varias fases. El primer objetivo fue el establecimiento de la paz con Marruecos por su cercanía y situación estratégica. La futura guerra con Inglaterra, a causa de la ruptura del equilibrio americano en el Tratado de París, hacía necesaria la paz con Marruecos por un objetivo bien claro: permitir una mayor movilidad a las escuadras españolas en el Mediterráneo y en el Atlántico al quedar reducida la piratería a los corsarios argelinos. Fruto de las conversaciones iniciadas con Marruecos fue el Tratado de 1767 y el Convenio de 1780 (Sabater Galindo, 1984: 57).

Cuando en España Carlos III ascendió al Trono en 1759, en Marruecos reinaba el Sultán Sidi Muhammad ben Abd Allah. Superando ancestrales rencores, ambos soberanos favorecieron el establecimiento oficial de relaciones cordiales entre las dos naciones. Con este objetivo fue enviado Ahmad al-Gazzal, embajador del sultán

marroquí, a Madrid. Como intérprete le acompañaba el oficial Francisco Pacheco, “que conocía muy bien el árabe y durante la permanencia de Sidi Ahmet [El Gazel] había estado constantemente a su lado” (Palacio Atard, 1978: 249). De la parte española fue enviado Jorge Juan, plenipotenciario de Carlos III, a Marruecos para firmar en el nombre de su soberano el 28 de mayo de 1767 el Tratado de Paz y Comercio. Con este convenio se daba respaldo legal a una actividad mercantil que ya venía practicándose desde hacía bastante tiempo entre los dos reinos (*cf.* Posac Mon: 1975). Al mismo tiempo se ponía de manifiesto la buena voluntad de los dos Estados para el mantenimiento de la paz en la región, aunque no podemos decir “duradera” por los sucesivos conflictos de los años posteriores.

Este periodo coincide asimismo con una etapa caracterizada por un creciente afán de intervención europea en el Norte de África, un intervencionismo escenificado más tarde en la Conferencia de Berlín (1884) y con la que se daría comienzo al periodo colonial. El interés que representa este periodo para la historia de la Interpretación AR-ES se localiza principalmente en el Norte de África y, más en concreto en Marruecos, y se extenderá temporalmente hasta la instauración del Protectorado español en dicho país en el año 1912. La demanda de intérpretes de árabe conocerá un inusitado y constante crecimiento conforme nos acercamos a esta fecha (*cf.* Feria, 2007b).

Las relaciones en tiempos de paz dan paso al final progresivo de la demanda de intérpretes en rescates de cautivos debido a la desaparición gradual de esta práctica, pero supone el nacimiento de nuevos campos como las expediciones de exploración, en las que se recurría al servicio de intérpretes locales que hacían las veces de guías. Un ejemplo de la intervención de intérpretes locales lo hallamos en el diario “Telegrama del Rif-Melilla”<sup>8</sup>; intercambios comerciales o la instauración de representaciones consulares en África y en Oriente Medio.

La firma en 1767 del Tratado de Paz y Comercio entre España y Marruecos (TPCEM) supone el paso de una etapa en la que la interpretación del árabe servía principalmente a las necesidades militares y eclesiásticas, a otra en la que se produce un acercamiento pacífico cuya consecuencia directa será la creación de una demanda cada

---

<sup>8</sup> En *África española*, (15/08/1913), nº3, Hemeroteca de la Biblioteca Nacional de España.

vez mayor de traductores e intérpretes adscritos a las representaciones consulares españolas (Feria, 2001: 236).

Además de la firma del TPCEM, en el siglo XIX ocurre un hecho importante que pone el árabe en el punto de mira del mundo de la Traducción e Interpretación en España: la guerra de África (1859) y posterior toma de Tetuán (1860). A partir de entonces, el ejército español comienza a considerar que la lengua árabe constituye un elemento estratégico principal para sus intereses (Ilhami, 2005: 18).

No obstante el TPCEM, el fenómeno del cautiverio seguirá presente, si bien en menor medida, al menos dos décadas después (Arribas Palau, 1972: 95-138; 1975: 99-173). En este sentido, Lourido Díaz (1989: 171-180) nos ofrece un detallado análisis de la mediación del sultán marroquí Mohammed Ben Abdellah (1710-1790) en la liberación de cautivos occidentales (ingleses, franceses y españoles, sobre todo canarios) por sus captores entre las tribus indígenas de la Berbería de Poniente (Mogador, Wadi Nún y la costa saharauí) y la Central (Orán). En estas negociaciones, hallamos nuevamente indicios de la intervención directa de mediadores judíos (*ídem*<sup>9</sup>) en el caso de los cautivos ingleses y de los religiosos de la Misión Franciscana de Marrakech en el caso de los cautivos españoles entre 1781 y 1787. Precisamente Lourido Díaz (*cf.* 1984) trata en profundidad y amplitud de detalle la labor redentora del sultán Ben Abdellah entre los cautivos musulmanes en Europa durante el s. XVIII.

Durante este periodo se aprueba el Reglamento para la Carrera de Intérpretes de 1870, corregido por el Real Decreto del 7 de enero de 1875, a su vez sustituido por la Ley Orgánica del 14 de marzo de 1883 y el Reglamento de 23 de julio del mismo año, legislación toda en la que el protagonismo de la lengua árabe es evidente (Peñarroja, 2000: 82). En los textos de esta legislación observamos hasta qué punto la carrera de intérpretes en España se había asociado en ese momento al mundo de la TeI del árabe.

---

<sup>9</sup> citando Hosotte-Reynaud (1957) habla de la intervención de mediadores judíos en Mogador: Lazem Mordakay de la Mar, Joseph de la Mar y Mr. Adams.

Una década después de la toma de Tetuán, ya existían las siguientes plazas en las representaciones consulares españolas: un intérprete de segunda<sup>10</sup> y un joven de lenguas en la Legación de Constantinopla; un intérprete de tercera en el Consulado General de Alejandría; uno de tercera en el Consulado de Trípoli de Berbería; uno de tercera en el Consulado de Túnez; uno de tercera en el Consulado de Jerusalén; dos jóvenes de lenguas en el Consulado de Beirut; y un intérprete de primera, otro de tercera y tres jóvenes de lenguas en la Legación de Tánger (Feria, 2001: 316).

Observamos que el protagonismo que tenían los Intérpretes de Lenguas Orientales irá dejando paso a los truchimanes de las plazas españolas en África y, más en concreto, en el norte de Marruecos. Si bien no pretendemos entrar a fondo en la vida y quehacer profesional del gran número de trujamanes de este período, ni mucho menos para hacer valoraciones personalizadas, entre los intérpretes de las legaciones españolas en África durante este período destacaron Francisco Pacheco, Jorge Patisstati, fray José de la Cruz, fray Patricio de la Torre, Aníbal Rinaldy, Felipe Rizzo, Pedro Ortiz de Zugasti, entre otros. Se observa que desde finales del siglo XVIII hasta finales del XIX la Traducción e Interpretación del árabe en Berbería se va, progresivamente, desvinculando del ámbito eclesiástico y militar, dando lugar un grupo de intérpretes cada vez mejor formados y más profesionalizados.

En definitiva, tal y como señala Aguilera Pleguezuelo (1985: V-VI), todo indica que, en lo que a la trujamanería AR-ES se refiere, las relaciones políticas de cooperación u oposición de España con los países árabes en general y del Norte de África en particular llevaron siempre, desde el siglo XVII hasta mediados del siglo XX, a que el Estado español tuviera una élite de especialistas en la cultura y el idioma árabe.

---

<sup>10</sup> Alude al escalafón en el que se estructuraba el oficio de intérprete en los distintos cuerpos y servicios de traducción e interpretación creados por España desde la segunda mitad del siglo XVIII. Véase Arias y Feria, 2012: 46, 50, 137-138, etc.

### *1.2.3.1 El intérprete de árabe entre la Iglesia, el Ejército y la Diplomacia*

El auge de la demanda de intérpretes surgido a raíz de la firma del Tratado hispano-marroquí y de los nuevos rumbos que empezó a tomar la política exterior española dejó a la vista la acuciante necesidad de intérpretes capaces de cubrir las demandas generadas entre finales del siglo XVIII y mediados del siglo XIX. Esto determinó, según Fera (2001: 312) el interés de España por la creación de cátedras de lenguas árabe:

“Por ello, se hizo necesario contar con la colaboración de traductores e intérpretes extranjeros de suficiente confianza. Estos traductores inmigrados serán en general de origen oriental: religiosos árabes cristianos o, más adelante, seculares que comenzaban a prestar servicios a España en las representaciones consulares del Medio Oriente.”

Hasta prácticamente principios del siglo XIX las labores de interpretación en las plazas españolas del Norte de África serán cubiertas por antiguos cautivos o españoles criados en dicha región. Parte de estos truchimanes tuvieron sus inicios profesionales en el ejército antes de pasar al ámbito diplomático. Mientras que la segunda mitad del siglo XIX las demandas de interpretación serán cubiertas por religiosos afincados en tierras africanas, especialmente franciscanos, algunos judíos, sobre todo durante la Guerra de África; o por los miembros de la tropa indígena.

El papel desempeñado por la Iglesia desde el siglo XVIII es muy notable. Son eclesiásticos los primeros traductores destacados de árabe tanto en Madrid como en Tánger, protagonismo que prácticamente se mantiene hasta mediados del siglo XIX. En este sentido destacan Miguel Casiri, Elias Scidiac, fray José de la Torre, fray Martín del Rosario y, finalmente, el padre Lerchundi, con el que se alcanza uno de los momentos más brillantes de la historia de la Traducción e Interpretación del árabe al español. Muy importante será también el papel desempeñado por la Escuela de árabe de Tetuán en la futura formación de intérpretes españoles en Marruecos, lo que es seguramente, junto a las obras de Lerchundi en torno al dialecto marroquí, la mayor aportación de la orden franciscana al oficio del trujamán AR-ES.

De Miguel Casiri, que en la segunda mitad del siglo XVIII y tras solicitarlo personalmente, fue nombrado Intérprete Real de Lenguas Orientales ocupando la plaza que había quedado vacante a la muerte del intérprete Andrés San Juan, dice Peña Martín (2009: 46):

“En España la nueva concepción de lo árabe-islámico la representó Miguel Casiri (1710-1791), presbítero cristiano libanés, bibliotecario de El Escorial e intérprete real de lenguas orientales, cuyas actividades -por discutibles que sean algunas de sus opiniones- son el zaguán al arabismo español académico del siglo XIX, que recogió la idea ilustrada de la españolidad del Ándalus.”

Posteriormente sería Elías Scidiac quien ocuparía el cargo dejado por Casiri a su muerte el 12 de marzo de 1791. El 26 de junio de 1791 fue nombrado por Carlos IV Intérprete de Lenguas Orientales, aunque al igual que su predecesor en el cargo destacó más por sus facetas de traductor y bibliotecario que por la de intérprete.

El Ejército, por su parte, mantuvo hasta finales del siglo XVIII un aparato de TeI del árabe, heredero directo del mantenido en Orán, cuya base principal se trasladará ahora a Ceuta (*cf.* Feria, 2001). El ejército español empezó a demostrar su interés en la formación de intérpretes que sirvieran los intereses de España en sus filas a partir del asedio de la plaza de Melilla (1774). Durante el siglo XIX, las academias militares seguirán formando a intérpretes de árabe cuya labor será trascendental durante los sucesivos momentos de crisis bélica que surgirán entre España y Marruecos hasta la instauración del Protectorado. Una mención especial merecen los intérpretes de la tropa indígena, quienes llevarán sobre sus espaldas la mayor parte de las responsabilidades en este sentido. Conviene de igual modo destacar la labor de inteligencia que realizaban algunos trujamanes, aunque como veremos es un ámbito que experimenta mayor auge en la siguiente etapa.

El tercer terreno en el que comienza a vislumbrarse la acción de los intérpretes es el diplomático. Uno de los ejemplos más claros en este campo es el de Aníbal Rinaldy. Aunque el establecimiento del Protectorado de España en Marruecos tuvo lugar casi cinco décadas más tarde, la actuación de los intérpretes de árabe como actores de la

dominación empezó con ocasión de la guerra de Tetuán (1859). Rinaldy había entrado en acción antes de las negociaciones con los marroquíes, ya que fue elegido junto con un prisionero marroquí llamado Mohammed para enviar a Tetuán un mensaje inmediato a sus habitantes llamándoles a la rendición (*cf.* Zarrouk, 2009).

Como hemos mencionado más arriba, durante este periodo se inauguran varias representaciones diplomáticas españolas por diferentes países de la cuenca mediterránea. Los intérpretes de lengua árabe, en este sentido, serán una pieza clave en la puesta en marcha de las legaciones españolas en Marruecos y en Oriente Medio. Es interesante observar que, por ejemplo, al frente de algunas de esas representaciones fueron nombrados como vicecónsules dos intérpretes: F. Pacheco y J. Patissiati (Tánger y Tetuán, respectivamente). Su conocimiento de la lengua y la idiosincrasia del lugar harán de ellos los mejores candidatos para ocupar los cargos de intérpretes adscritos a las representaciones consulares en muchos casos y, en otros, como diplomáticos vicecónsules, cónsules e incluso embajadores como veremos más adelante.

Todo indica que la cuestión de la confianza es uno de los principales factores por los que se decidió a recurrir a intérpretes traídos de las legaciones de España en Oriente Medio al Norte de África, así como intérpretes españoles sin una cualificación muy alta, con el consecuente hándicap que ello supone: no conocer el lugar, ni la idiosincrasia de sus gentes, ni el dialecto por ellos hablado. Y no fue precisamente por falta de intérpretes cualificados españoles de origen marroquí, sino que pesó mucho más su confesión islámica y los estereotipos, lo que les privó de ocupar las labores de interpretación en puestos *sensibles* (*ídem*).

En la bibliografía que manejamos existen trabajos que constituyen una rica referencia sobre las vidas de algunos de estos trujamanes. No obstante, en aras de los objetivos de este trabajo, nos limitaremos a dar los nombres de los que más destacaron en este periodo. Intérpretes como Francisco Pacheco, Jorge Patisstati, fray José de la Cruz, fray Patricio de la Torre, los hermanos judíos Yehia y Abraham Sicsu, Aníbal Rinaldy, los hermanos Salvador y Felipe Rizzo, Miguel Quijada, Pedro Ortiz de Zugasti y Rizzo, Enrique Ruiz Orsatti, Nicanor López y Chacón, Manuel de Navarro y López,

entre otros. En vista de sus biografías, se observa que desde finales del siglo XVIII hasta finales del XIX la Traducción y la Interpretación del árabe en Berbería se va, progresivamente, desvinculando del ámbito eclesiástico y militar, así como del fenómeno del cautiverio, por una parte; y cómo, por otra, se va formando un grupo de intérpretes cada vez mejor formados y más profesionalizados.

#### ***1.2.4 El Protectorado español***

El 27 de noviembre de 1912 se firmó el Convenio franco-español en virtud del cual se creaba el Protectorado español sobre sus zonas de influencia en el norte y en el sur de Marruecos. Este Convenio franco-español fue ratificado el 2 de abril de 1913. Con el establecimiento del Protectorado, España empezó a contar con una plantilla de traductores de árabe concebida de una forma muy piramidal, con una cumbre constituida por truchimanes arabistas que representaban la élite del Cuerpo (*cf.* Zarrouk, 2002b).

El interés por la lengua árabe y el dialecto marroquí que se venía observando de forma más notoria a partir del siglo XIX culmina tras la instauración del Protectorado en 1912. El interés por el aprendizaje del dialecto marroquí, lo que a la sazón equivalía al ansia por cubrir las demandas de intérpretes de árabe de la época, supuso la supervivencia del africanismo español (Feria, 2001: 396).

El especial interés que supone este periodo para la historia de la TeI reside en que, como sostienen Feria (*cf.* 2001) y Zarrouk (*cf.* 2002a), la historia contemporánea de esta disciplina en la combinación AR-ES comienza con la inauguración del siglo XX, precisamente, con la instauración del Protectorado español en el norte de Marruecos en el año 1912. A partir de esa fecha se suceden las órdenes y los decretos que regulan la profesión de traductor-intérprete de árabe y bereber. El 21 de febrero de 1920 se aprueba la Real Orden castrense que sienta las bases para la organización del personal de intérpretes de árabe al servicio del Ejército español; en 1929, la Sección Militar de Marruecos, en un intento de acabar con las ramificaciones administrativas de los servicios de TeI, optó por fusionar el Cuerpo con el aparato militar de interpretación del

árabe, dando lugar al Servicio de Interpretación de Árabe y Bereber. No obstante, este servicio fue declarado a extinguir en virtud del Dahír del 5 de marzo de 1942 y pasa a denominarse Cuerpo de Interpretación de Árabe y Bereber. Los miembros de este Cuerpo han tenido un protagonismo fundamental en la historia de la TeI del árabe en España prácticamente hasta los años ochenta del siglo XX. Arias y Feria (*cf.* 2012) abordan en su reciente publicación este último siglo de la historia de nuestra profesión tratando en profundidad y amplitud de detalles los aspectos que rodearon a una generación de grandes truchimanes que han desempeñado funciones de alta responsabilidad como traductores e intérpretes de árabe al servicio del Estado español desde la más absoluta invisibilidad.

En efecto, prácticamente todos los servicios y secciones del Protectorado requerían la intervención de intérpretes o mediadores para hacer de enlace entre los funcionarios españoles y la población local. Así, la mayor parte de los servicios de interpretación del árabe en la Zona Jalifiana se concentraban en la Secretaría General de Asuntos Indígenas, las delegaciones territoriales y comarcales, Dirección de Intervención Civil, Tropas Jalifianas, Jefatura Superior de las Fuerzas Militares, Comisión de Reclamaciones y Tribunales de Justicia (Feria, 2001: 389).

Las técnicas de interpretación empleadas en este periodo son principalmente la consecutiva o de enlace en encuentros bilaterales y acompañamientos, así como la TaV especialmente en visitas oficiales de mandatarios y autoridades españolas y marroquíes.

No obstante, Zarruok (2009: 189) sostiene que estos traductores-intérpretes desempeñaron un papel que fue más allá de la mera mediación lingüística entre españoles y marroquíes, participaron activamente en la guerra diplomática entre las potencias europeas en la segunda mitad del XIX y, una vez implantado el Protectorado, se esforzaron para que la administración colonial funcionara con fluidez y contribuyeron en la elaboración de la política española en Marruecos. Intérpretes que desempeñaron un papel clave en las negociaciones con Raisuni, en el control y análisis de la prensa nacionalista marroquí y árabe, en la labor de espionaje y de recolección de

información política en los momentos más delicados del Protectorado, durante la guerra entre republicanos y franquistas.

Durante este período los intérpretes serán uno de los brazos privilegiados de la potencia dominante. Contribuirán con su labor al dominio político, a través del control del colonizado (*ibídem*). Su conocimiento de la lengua e idiosincrasia del Otro, los aupaba a una posición muy ventajosa con respecto a los profesionales con los que se codeaban. Por otro lado, el roce con la clase diplomática les brindó la posibilidad de aprender estrategias de negociación y tener acceso a información confidencial. La rentabilización de este tipo de experiencias, combinada con sus conocimientos lingüísticos y culturales podía hacer de los intérpretes unos diplomáticos competentes como así ha quedado demostrado antes y después de este periodo.

No conviene, sin embargo, olvidar las consecuencias de la Guerra Civil española (1936-1939) sobre esta región y sus intérpretes. Este hecho supone la reestructuración del Cuerpo de Intérpretes en función de las necesidades del bando nacional. Los años de guerra pusieron a sus miembros ante la disyuntiva de elegir entre los dos bandos.

#### *1.2.4.1 El gremio heterogéneo de los intérpretes*

Si observamos la procedencia y los lugares de nacimiento de los trujamanes que se alistaron en la carrera de intérpretes en el extranjero, nos daremos cuenta de la importante diversidad que albergaba en su seno este cuerpo. Albergaba intérpretes nacidos dentro y fuera de España (norte de Marruecos principalmente), que les unían vínculos diferentes con la lengua árabe. Algunos tuvieron una infancia arabizada y otros lo aprendieron de jóvenes de lenguas. Asimismo, su vínculo con la cultura y la idiosincrasia árabes era diferente. Unos se formaron en España, otros crecieron y se formaron en el Protectorado y otros lo hicieron en la legación española de Oriente Medio.

Al contemplar la plantilla de los traductores de España en el Norte de África desde principios del siglo XX hasta el desencadenamiento de la Guerra Civil,

observamos la existencia de un grupo que avanzó paulatinamente hasta ocupar a partir de los años veinte la cumbre de la jerarquía del cuerpo de intérpretes, destacando claramente sobre los demás. Es el grupo de los intérpretes de origen español que llegaron a ocupar importantes cargos entre los que cabe destacar algunos de rango diplomático. Parte de estos truchimanes incorporados en los últimos años del siglo XIX fueron Reginaldo Ruiz Orsatti, Clemente Cerdeira, Emilio Álvarez Sanz y Tubau, Francisco Limiñana Miralles y Fermín Villalta.

No obstante, algunos escalafones de este oficio parecían vetados a los intérpretes musulmanes y judíos de acuerdo con lo que recoge Zarrouk (2009: 122-136). El intérprete moro se encontraba en una encrucijada. Desde el punto de vista marroquí era considerado como un traidor y desde la parte española, salvo que sea español nativo no podía pasar del grupo de intérpretes auxiliares al rango de intérprete de 3ª clase. Esto contrastaba con el hecho de que muchos intérpretes españoles, a pesar de haber nacido en Marruecos y aprendido el árabe desde la niñez, no llegaron nunca a alcanzar una indiscutible competencia lingüística y traductora, ni a entender perfectamente la mentalidad indígena (*ibídem*). La desconfianza hacia los truchimanes “no ibéricos” mantuvo a este grupo de competentes profesionales mayoritariamente marroquíes – aunque había dos destacados intérpretes libaneses– en una posición de meros privilegiados auxiliares de la administración. Esta desconfianza fue denunciada repetidas veces por Habib Abisoleiman y Neemat Al-lah Dahdah (dos truchimanes de origen libanés).

Organismos creados al inicio de esta época para atender las necesidades de la población local –como es el caso por ejemplo de la Junta de Servicios locales de Tetuán– preveían la figura de un intérprete que, en algunos casos, hacía las veces de secretario. Éste sería el caso del organismo mencionado en el que se reservaba un puesto para un secretario-intérprete. En el Art. 8 de sus estatutos se especifica que el “cargo de Secretario-Intérprete será provisto por la misma Junta en persona que a sus

merecimientos y competencia reúna la cualidad de hablar y escribir correctamente el árabe. Será mayor de veinte años.”<sup>11</sup>

Las funciones de los secretarios-intérpretes podían abarcar muchos ámbitos. En el campo que nos ocupa, el secretario-intérprete desempeñaba, en casos de necesidad, la función de perito intérprete durante los procesos judiciales. Así, podemos leer en lo relativo a “La justicia civil en el elemento indígena” que:

“A todos los actos de justicia que se llevan a cabo por las Mías, asiste un secretario intérprete, que pone especial atención en si el resumen que le expone el Cadi o Adul es reflejo fiel de lo expresado durante la vista, de cuyas actuaciones hace otro particular (si la importancia del asunto lo requiere), llevándole al registro de todos los asuntos que resuelve la Oficina.” (González Salavert, 1914: 50)<sup>12</sup>

En estos estatutos viene estipulado el sueldo del secretario-intérprete (bajo el epígrafe de “gastos generales” en los presupuestos generales de la ciudad de Tetuán para el año 1914) que ascendía a 1800 pesetas anuales. Esto no es más que un mero ejemplo de las plazas de intérprete que se crearon a raíz de la Real Orden castrense del 21 de febrero de 1920. Esta misma orden especifica “la importancia de los servicios del personal de intérpretes de Árabe, afecto al Ejército de África” como recoge Feria (2001: 404). Hemos querido destacar asimismo la diferenciación que se realiza por categorías, con sueldo específico para cada una, y el número de plazas que se necesitaba ocupar. El ingreso en todas estas categorías se hacía mediante oposición:

<b>Categoría</b>	<b>Sueldo anual</b>	<b>Plazas que se necesitan</b>
Intérpretes de centro	4.000 pesetas	5
Intérpretes de oficina	3.000 pesetas	3

<sup>11</sup> En *África española*, 1913 - N. VIII, Hemeroteca de la Biblioteca Nacional de España.

<sup>12</sup> En *África española*, 1914 - N. XI, Hemeroteca de la Biblioteca Nacional de España.

Intérpretes de mía	2.500 pesetas	54
Intérpretes auxiliares	2.000 pesetas	12
Ordenanzas intérpretes	1.500 pesetas	5
Total		79

Tabla 01: Número de plazas que es necesario cubrir en virtud de la Real Orden castrense de 21 de febrero de 1920.

#### 1.2.4.2 *La élite de los trujamanes ante la Guerra Civil española*

Como es sabido, la Guerra Civil española estalló en las posiciones españolas del Norte de África. Ante este hecho, los intérpretes que, conviene tenerlo bien presente, pertenecían en su mayoría al aparato militar, tuvieron que posicionarse a favor del bando golpista o mantener su lealtad a la República. Esta decisión debió ser de lo más arriesgada y difícil para algunos, ya que de ella dependía el devenir de sus vidas. Veamos a continuación por qué se inclinaron los intérpretes más destacados de este periodo y cómo influyó esa decisión en sus carreras.

- Reginaldo Ruiz Orsatti llegó a ocupar el cargo de máximo representante en el Servicio de Interpretación de Lenguas. Tras su incorporación al bando nacional, pasó a prestar sus servicios en la Dirección General de Marruecos y Colonias del Ministerio de Asuntos Exteriores (Arias y Feria, 2012: 80-83). En 1942, y por orden de la Presidencia del Gobierno, fechada el 13 de agosto de ese año, pasó a ser el intérprete mayor de 1ª clase del Servicio de Interpretación de Árabe y Bereber, declarado a extinguir. Posteriormente, permaneció en la capital española, donde seguía colaborando con los investigadores del arabismo universitario, en la Escuela de Madrid, como profesor y, en la revista *Al-Ándalus*, en calidad de miembro del comité de redacción. Falleció en 1945.

- Emilio Álvarez Sanz Tubau, a finales de 1936, ocupaba el cargo de Intérprete mayor de 2ª clase. Tras el estallido de la Guerra Civil pasó al bando nacional y obtuvo de los rebeldes el pase a la carrera diplomática (*ídem*: 84). Llegó a ocupar los puestos de Cónsul Adjunto y Secretario de Embajada en la Legación de Tánger. Falleció en 1945.

- Francisco Limiñana Miralles fue uno de los pocos intérpretes que ocuparon altos cargos en el aparato diplomático español, ya que llegó a ser nombrado embajador. Pasó al bando franquista y supervisó personalmente la peregrinación de ciudadanos marroquíes mandada por Franco (*cf.* Zarrouk, 2009; Arias y Feria, 2012: 114-115), además de sus labores de inteligencia en Argelia contra los intereses republicanos. Los autores mencionados coinciden en considerar este intérprete como el que más beneficio obtuvo de su posicionamiento a favor del bando golpista. En 1956, al crearse la embajada de España en Arabia Saudí, fue designado embajador de España en dicho país. Falleció en 1977.

También destacan otros dos intérpretes que jugaron en papel muy importante como miembros afiliados a la Falange española y por los cargos que desempeñaron en las instituciones que se crearon una vez acabada la Guerra Civil. Hablamos aquí de un joven y activo Andrés Sopesén García y de Augusto Atalaya Benítez, Inspector Extraordinario de Falange en Argentina, Uruguay, Chile y Paraguay (Arias y Feria, 2012: 95-98).

Estos intérpretes son un claro ejemplo de los profesionales que tuvieron un trato favorable gracias a su posicionamiento a favor del bando nacional. Sin embargo no todos gozaron de la misma suerte. El posicionamiento de otros les acarrearía duras consecuencias. Probablemente el ejemplo más claro es el de Cerdeira.

- Clemente Cerdeira Fernández pasó de ser una de las figuras más brillantes del Cuerpo de intérpretes y con mayor proyección y ambición política, a vivir en la clandestinidad tras el golpe de Estado iniciado por los rebeldes del Movimiento Nacional (*ídem*: 84-95). Sus supuestos planes junto al cónsul republicano en Tánger Prieto del Río para asesinar a Franco, iniciar una sublevación entre las cabilas rifeñas en zonas bajo control del bando nacional, o su pertenencia a una logia masónica le granjearon la gran enemistad de los rebeldes hasta tal punto de querer darle captura en

Ceuta horas después del golpe de Estado, o tenerlo vigilado muy de cerca durante su estancia en Tánger. A partir del 21 de octubre de 1936, dedica sus últimos años de vida profesional a la labor diplomática a favor de los intereses del bando republicano. Pasa a ser designado por el gobierno de la República cónsul en Salónica, cargo que no llega a ejercer. Más tarde, como cónsul en Casablanca, y luego en diferentes ciudades de Gran Bretaña. Hasta su fallecimiento, en 1941 en Francia, este gran truchimán y sagaz diplomático manifestó una lealtad inquebrantable al gobierno de la República, a la que sirvió poniendo su vida en constante peligro. Las consecuencias de su posicionamiento las sufriría al ser privado de reunirse con su propia familia antes de su muerte.

Además de estos cuatro intérpretes que formaron la élite del cuerpo cabe recordar que había otros truchimanes españoles nacidos en Marruecos, como Fermín Villalta Llamas, hijo del intérprete Manuel Villalta, que acompañó a Cerdeira y a Tubau en su etapa formativa en el Líbano. Sobre este intérprete no hay muchos datos, al igual que ocurre con José Gómez Muros o Manuel Cortés Delgado, en cuyo expediente Zarrouk (2009: 180) halló solamente un documento relativo a su jubilación el 7/12/1944, a la edad de 65 años.

### **1.3 La Interpretación árabe-español desde mediados del siglo XX hasta los Juicios del 11-M**

Cronológicamente este periodo se inicia donde concluía el periodo anterior, esto es, tras el fin del Protectorado español en Marruecos, una vez obtenida la independencia de este último, y perdura hasta la fecha en la que se dictó sentencia en los juicios del 11-M, el 31 de octubre de 2007. En este sentido, buena parte de los trabajos que versan sobre aspectos históricos relacionados con la materia que nos ocupa señalan el fin de Protectorado español en Marruecos como el inicio de la historia contemporánea de la Traducción y la Interpretación AR-ES (*cf.* Feria, 2001; Zarrouk, 2002a y 2009 y Arias y Feria, 2012, entre otros).

Cuando se declaró la independencia del país alauí en 1956, el aparato de TeI del árabe estaba compuesto por más de ochenta traductores e intérpretes de árabe de carrera,

a los que hay que sumar los intérpretes de las legaciones consulares españolas repartidas por el mundo árabe, los intérpretes que desarrollaban sus actividades en la Península, así como una extensa lista de intérpretes indígenas no naturalizados españoles que venían ejerciendo su labor en territorio marroquí (Arias y Feria, 2012: 141-166).

Paralelamente a cuanto acontecía en España y en la zona del Protectorado, si nos asomamos a la escena internacional, nos topáramos con un período de gran convulsión marcado por dos guerras mundiales separadas por el conocido como “período de entreguerras”. Este clima, con una influencia directa en el incremento de la actividad diplomática entre las diferentes potencias mundiales del momento, supuso un importante revulsivo y marcó un antes y un después en la demanda de intérpretes a partir del final de la Segunda Guerra Mundial. De hecho son varios los autores que sitúan los inicios de la ICC, entendida ésta en sus dos técnicas iniciales consecutiva y susurrada, en la época de entreguerras, al término de la Primera Guerra Mundial. La voluntad de los aliados victoriosos de establecer una organización en la que las relaciones diplomáticas abiertas sirvieran como un mecanismo preventivo de futuros conflictos se tradujo en la creación de la SDN.

Tanto en el seno de la SDN como de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), los dos idiomas oficiales eran el inglés y el francés, y la práctica de interpretación más habitual era, hasta entonces, la consecutiva. Sin embargo, esta modalidad implicaba una considerable lentitud en todos los procesos, algo que terminó propiciando la aparición de los primeros intentos IS (*cf.* Baigorri: 2000).

Varios son los autores (*cf.* Herbert, 1978; Gaiba, 1998; Baigorri, 2000; entre otros) que apuntan a que la IS empezó a emplearse en la OIT en 1925 y, más tarde, en el Sexto Congreso del Comintern de la Unión Soviética en 1928 (*cf.* Shveitser, 1999). En esta tercera década del siglo XX, el uso de la IS conocería un auge significativo en los coloquios y encuentros organizados en la extinta Unión Soviética. En el Vigésimo Congreso del Partido Comunista se brindó interpretación en seis idiomas y en el Vigésimo Primero, en dieciocho. No obstante, a medida que la SDN redujo sus actividades durante los años previos a la Segunda Guerra Mundial, la IS desapareció de la esfera de la diplomacia para resurgir más tarde en lo que autores como Baigorri

(2000: 269-270) denominan la “la mayoría de edad” de la IS, en el marco de los procesos de Núremberg (20/11/1945-1/10/1946). Para Baigorri (*ibídem*) “tal fue el éxito que tuvo en sus resultados que se puede decir que hubo un *antes* y un *después* de Núremberg en lo que respecta a los métodos y técnicas de interpretación”. El ahorro de tiempo que supuso con respecto a la interpretación consecutiva quedó escenificado en esa frase atribuida al mariscal nazi Hermann Goering cuando se le preguntó por la labor de los intérpretes. “Me están acortando la vida varios años”, respondió Goering<sup>13</sup>.

Hecha esta contextualización, pasamos a continuación a tratar la realidad de la interpretación en este periodo sirviéndonos de dos hechos históricos relevantes para la materia que estudiamos: el fin del Protectorado y la celebración de los Juicios del 11-M.

### ***1.3.1 La Interpretación árabe-español después del Protectorado***

Con la independencia de Marruecos (02/03/1956), se procedió a declarar en extinción el Cuerpo de Interpretación de Árabe y Bereber (Ley del 27 de diciembre de 1956), que pasa a depender de la Presidencia del Gobierno. Sus miembros cubrieron las principales demandas de TeI de árabe hasta prácticamente bien entrada la década de los ochenta del siglo XX. Esos trujamanes de algarabía pasaron, en algunos casos, de ser traductores e intérpretes en delegaciones consulares de países árabes a diplomáticos, de puestos de alta responsabilidad en el ámbito de la TeI del árabe para el Ejército y la inteligencia españoles a puestos en la Administración de Justicia y las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado. No obstante, no todos siguieron el mismo camino. Algunos miembros de ese cuerpo no volverían a tener contacto con la profesión, ya que pasaron a ocupar puestos en la Administración Pública del Estado que no tenían en absoluto nada que ver con el árabe ni con la Traducción (Arias y Feria, 2012: 313-373).

En los años posteriores al fin del Protectorado español en el norte de Marruecos, la agenda diplomática española, ávida de encontrar apoyos internacionales, experimentó una apertura gradual al exterior. En lo que al mundo árabe se refiere, un ejemplo de esos

---

<sup>13</sup> Según Stefan Horn citado por D. y M. Bowen (1985: 77) y estos citados a su vez por Baigorri (2000: 269).

tímidos intentos de apertura hacia el exterior lo encontramos en la creación del Instituto Hispano-Árabe de Cultura (IHAC) en julio de 1954. Esta institución propiciaría en las décadas sucesivas la organización de simposios y conferencias para los que se requería la interpretación AR-ES. De hecho en el BOE (núm. 153 del 28 de junio de 1978<sup>14</sup>) que recoge la reforma de su reglamento se menciona la “supervisión de los servicios de interpretación” como una de la funciones que este organismo debía llevar a cabo.

Al creciente flujo migratorio que conoció España al término de la década de los ochenta se le suma un creciente interés de España por el mundo árabe contemporáneo, ya sea por motivos históricos, económicos, estratégicos o geopolíticos, fruto del cual los estudios y el ejercicio de la Traducción y la Interpretación AR-ES conocen un auge que no ha hecho sino crecer hasta tiempos recientes. La llegada masiva de ciudadanos extranjeros a España revolucionó el ejercicio profesional de la interpretación AR-ES, si bien esta demanda era en proporciones mucho más significativas de interpretación de enlace y estaba ligada a las necesidades de los Servicios Públicos y a la Administración Pública del Estado.

A este respecto, Feria (2001: 444) sostiene que:

“de estar el Cuerpo de Traducción e Interpretación de Árabe y Beréber en extinción desde el año 1956, como veíamos; del desánimo en las instituciones universitarias respecto a la traducción y, sobre todo, a la interpretación del árabe (incluso respecto a su posible aprendizaje), y del alejamiento de la vida cotidiana de la Administración, la traducción e interpretación del árabe ha pasado a ser en los últimos años [...] un elemento natural e imprescindible para el Estado español.”

El trujamán de algarabía de antaño, más o menos profesionalizado, de plantilla o profesional libre, se encuentra hoy presente en aduanas, aeropuertos, comisarías, juzgados, hospitales, casas de acogida de mujeres o menores desamparados; organizaciones no gubernamentales, sindicatos, despachos de abogado, empresas de importación y exportación, notarías, registros civiles, etc.

---

<sup>14</sup> Disponible en: [http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases\\_datos/doc.php?id=BOE-A-1978-16577](http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-1978-16577) [Consulta: 12/10/2014].

El ámbito de la Interpretación en los Servicios Públicos (ISSPP), fue, sin duda alguna, el campo en el que más demanda se experimentó. Si bien nuestro trabajo se centra en mayor medida en la modalidad de ICC, volveremos más adelante a referirnos a las ramificaciones de este importante ámbito, que por el volumen de actividad que ha generado y los retos que ha supuesto desde mediados de la década de los ochenta hasta la actualidad necesitaría probablemente varias tesis doctorales.

De puertas para fuera, encontramos que el Ministerio de Asuntos Exteriores español tampoco ha sido ajeno a este fenómeno. La Oficina de Interpretación de Lenguas ha visto aumentar considerablemente el número de servicios de árabe debido al incremento en el número de convenios internacionales con países árabes y de relaciones diplomáticas de todo tipo (Arias y Feria, 2012: 392-393).

Aguilera Pleguezuelo (*cf.* 1985) sostiene que la interdependencia política y económica y las relaciones culturales trajeron consigo una inusitada proliferación de reuniones, simposios, congresos y conferencias. Para él “el trabajo de traductor e intérprete de conferencias, además de una necesidad de nuestra moderna sociedad, se ha convertido en una profesión muy prestigiosa y cotizada” (*ídem*: VI).

Por lo tanto, la mejoría de las relaciones hispanoárabes en la última mitad del siglo XX, así como la voluntad mutua de mantener un clima de cooperación en materia económica, cultural, de migración, seguridad, etc., en un mundo cada vez más globalizado, suponen un revulsivo para el incremento de la demanda en el mercado *freelance*, especialmente a partir de mediados de la década de los ochenta. Un hecho tardío si lo comparamos con la explosión de la ICC en el ámbito internacional.

En este sentido, cabe resaltar que un buen termómetro de la demanda de intérpretes de conferencias árabe-español podría ser sin duda alguna el estado que atraviesan las relaciones hispano-árabes en cada momento. Cuando son propicias, eso se traduce en un incremento de oportunidades de trabajo en la combinación árabe-español, y viceversa. Asimismo, la apuesta por estrategias de geopolítica, desarrollo y

cooperación transfronterizos<sup>15</sup> que implican ya no solo a España sino a toda la Unión Europea y la cuenca del Mediterráneo tienen mucho que ver con la proliferación de congresos y simposios sobre cooperación, desarrollo, diálogo, vecindad, etc. alrededor del *Mare Nostrum*.

Durante este período se aprecian dos principales generaciones de intérpretes. La primera es la heredera del Cuerpo de Interpretación de Árabe y Bereber, extinto tras la independencia de Marruecos. Es el caso de trujamanes como Aguilera Pleguezuelo, Rafael Olmo Villafranca, Manuel Martínez Martín, Miguel Fornés Bonet, Garratón y Miras, entre otros (Arias y Fera, 2012: 429-583). La labor de esta generación de grandes profesionales se prolonga hasta la década de los ochenta del pasado siglo.

A estos les sucedió una nueva generación de intérpretes, en su gran mayoría nativos de lengua árabe y autodidactas. De este grupo que sigue en plena actividad profesional en la actualidad, cabe destacar los hermanos Rayess (Chawki, Munir y George) de origen libanés; el profesor Mahmoud El Sayed Ali, Abulmaksud Salamah y Fares Abdeen, de origen egipcio; Abderrahim Abkari, Mourad Zarrouk, de origen marroquí. Abkari es el intérprete oficial del Ministerio de Asuntos Exteriores español desde 2005. La lista de los intérpretes de origen árabe se completaría con Bahira Abdulatif, de origen iraquí. Por otro lado están los intérpretes nativos de español como Beatriz López-Ewert (con el árabe como lengua pasiva), Ignacio Ferrando y Nicolás Roser Nebot. En fechas más recientes, se experimenta una tímida incorporación de los primeros egresados de la Licenciatura en Traducción e Interpretación (Árabe) de la Universidad de Granada.

---

<sup>15</sup> Es el caso, por ejemplo, de iniciativas como el llamado “Proceso de Barcelona” que inició su andadura en 1995 con el propósito de lograr la ansiada Unión Mediterránea, un organismo internacional surgido del programa de colaboración y desarrollo de relaciones internacional que agrupa a 43 países: países europeos, del Norte de África y de Oriente Medio. No conviene pasar por alto tampoco el efecto positivo que supuso la implicación de países de las dos orillas norte y sur del Mediterráneo en numerosos proyectos y eventos conjuntos organizados periódicamente en España y en los países de la orilla sur. En la mayoría de los casos, estos eventos se sufragaban con financiación europea.

### ***1.3.2 La Interpretación árabe-español en los juicios del 11-M***

El 11 de marzo de 2004, tres días antes de la celebración de las elecciones generales a la VIII Legislatura de la España democrática, Madrid amanecía sacudida por el horror y la barbarie de uno de los peores atentados terroristas sufridos por España y el más mortífero de cuantos ha conocido Europa después del atentado del Lockerbie (Escocia, 1988). La masacre dejó como resultado 191 muertos y 1.858 heridos.

Los sospechosos de estar detrás de esos ataques no serán llevados ante la justicia hasta el 15 de febrero de 2007, en lo que ha pasado a la historia como uno de los macrojuicios más importantes de la historia reciente de España y un marco sin precedentes para la interpretación AR-ES.

Abordaremos en este apartado la labor del equipo de interpretación que allí prestó sus servicios y analizaremos los principales factores que lo rodearon antes y durante los casi cinco meses que duró<sup>16</sup>. Para ello nos basaremos en información pública recopilada de diversas fuentes así como en los trabajos académicos que se han publicado sobre esta materia hasta el momento (*cf.* Ortega Herráez, 2010; Martín y Taibi, 2010; Valero-Garcés y Abkari, 2010; Malalana Ureña, 2008; Martín y Ortega Herráez, 2011a; Arias y Fera, 2012 y Martín y Taibi, 2012, entre otros). Además, los propios “protagonistas” han empezado a informar de sus vivencias en dichos procesos. Ejemplo de ello son las conferencias ofrecidas por el jefe del equipo de interpretación en la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada (“Núremberg en Madrid: la importancia de la TeI profesional como garantía de la tutela judicial efectiva”<sup>17</sup>) y en la Escuela de Traductores de Toledo (“Interpretación judicial árabe: pinos o palmeras”<sup>18</sup>).

Dos eran las necesidades principales de interpretación en estos juicios de alto nivel. La que tenían los abogados de oficio designados para la defensa de los sospechosos, antes y durante la celebración del juicio. De ello, después de solicitarlo de

---

<sup>16</sup> El macrojuicio comenzó el 15 de febrero de 2007 y quedó visto para sentencia el 2 de julio de mismo año. El 31 de octubre de 2007, se dio lectura al veredicto final del tribunal de la Audiencia Nacional.

<sup>17</sup> Disponible en: [http://www.ugr.es/~wderecho/documentos/act\\_programadas/090417\\_Mesa\\_Redonda\\_11M.pdf](http://www.ugr.es/~wderecho/documentos/act_programadas/090417_Mesa_Redonda_11M.pdf) [Consulta: 17/11/2010].

<sup>18</sup> Disponible en: <https://www.uclm.org/escueladetraductores/coloquios/archivoColoquios/2009/1.asp> [Consulta: 17/11/2014].

forma explícita los abogados de la defensa ante el Ministerio del Interior, se ocupó un equipo de 17 intérpretes de enlace designados por el propio Ministerio (Ortega Herráez, 2010: 143). La función de estos intérpretes era asistir a los letrados de la defensa durante las reuniones que mantenían con sus defendidos.

Por otro lado, existía la necesidad de cubrir las vistas orales del propio juicio celebrado en la sede la Audiencia Nacional Española, para lo que se decidió recurrir a la IS. Hubo que realizar una fuerte inversión en medios técnicos e informáticos necesarios para esta modalidad. La tarea de cubrir los juicios se encomendó a un equipo de seis intérpretes de conferencias árabe-español. Es evidente que el ahorro de tiempo que supone el empleo de la IS en un juicio de este calibre fue el factor clave para inclinar la balanza a su favor. Paradójicamente la historia se repite y este factor no es precisamente el único parecido que guarda la interpretación en los juicios del 11 M con la interpretación en los procesos de Núremberg. En un efecto más propio de un *déjà vu*, volvíamos a recordar con más fuerza aquellas imágenes en blanco y negro de los Juicios de Núremberg. Quizás se haya dado lo que algunos intérpretes de esta combinación han denominado “el Núremberg español”.

El empleo de la simultánea por primera vez a gran escala en sede judicial en España cobra por lo tanto especial relevancia y sienta un precedente en el contexto español, dado que, si exceptuamos la modalidad susurrada, la técnica predominante en sede judicial es, sin duda alguna, la de enlace. No obstante, como decimos, parece que se sentó un precedente para los “macrojuicios” en España. En tiempos más recientes hemos podido ver como se volvía a emplear la simultánea en los juicios por el caso de “los vertidos del Prestige” (16/10/2012 – 13/11/2013).

Con el fin de ser consecuentes con los objetivos que nos marcamos en este trabajo, prestaremos mayor atención en este apartado al equipo de IS. No obstante, consideramos de extrema importancia la interpretación de enlace desplegada en dichos procesos. Su abordaje en investigaciones futuras podría arrojar datos relevantes para el estudio de la interpretación de enlace árabe-español en dependencias judiciales y penitenciarias.

### *1.3.2.1 El perfil de los intérpretes*

Los 23 intérpretes (17 intérpretes de enlace y 6 de conferencias) poseían un nivel de cualificación académica y profesional alto. En su totalidad poseían el árabe (dialectal) como lengua materna, buena parte son titulados superiores, algunos incluso son doctores. El equipo de intérpretes de conferencias, que poseía un promedio de experiencia profesional de 14 años, lo componían cinco varones y una mujer, de edades comprendidas en ese momento entre los 36 y los 58 años (Martin y Taibi, 2012: 149). La experiencia mínima exigida por las autoridades españolas era de cinco años (Benhaddou Handi, 2012). Otros criterios que fueron tenidos en cuenta a la hora de componer el equipo de intérpretes los encontramos en Valero-Garcés y Abkari (2010: 46):

- The defendants' cultural and linguistic profiles.
- The potential interpreters' language combinations as well as their level of linguistic training and expertise.
- The match between the defendants' linguistic and cultural profiles and the linguistic capabilities of the interpreters.
- The safety of the potential interpreters
- The technical needs.

Posiblemente fruto de esta alta cualificación exigida, la Administración se replanteó su retribución (Ortega Herráez, 2010: 145). La tarifa de ICC se estimó en 300 euros/jornada de 8 horas, sin embargo por cuestiones administrativas ningún intérprete podría superar la retribución máxima de 12.020 euros.

### 1.3.2.2 Las variedades lingüísticas

La gran heterogeneidad lingüística era en sí una de las principales dificultades a la hora de organizar la interpretación en estos juicios. Para tener una idea somera, basta decir que del total de procesados 104 eran de origen árabe (dos sirios, un libanés, un egipcio y los cien restantes magrebíes). Habida cuenta de que el árabe moderno estándar (AME) o *fusha*<sup>19</sup> se adquiere a través de la educación, y que cada país árabe posee su propio dialecto pudiendo diferenciarse el uno del otro considerablemente, la complejidad estaba servida. El Ministerio de Justicia y el coordinador de intérpretes del 11-M hubieron de elaborar una ficha por cada procesado para determinar su perfil lingüístico y, por ende, sus necesidades de interpretación (Ortega Herráez, 2010: 144).

Según un comunicado del gabinete de prensa de La Moncloa<sup>20</sup>, los intérpretes debían cubrir (en ambas direcciones) diez variedades del árabe y cuatro del bereber. Por árabe, citamos de forma literal: “árabe clásico antiguo”, “clásico moderno”, “árabe magrebí”, “árabe egipcio”, “árabe del Golfo Pérsico” y “árabe sirio libanés”. Por bereber: “tarifit”, “tachelhit souss”, “tachelhit atlas” y “kbailya”. Si bien estas denominaciones no pertenecen a una clasificación académica validada, sirven para mostrar una realidad lingüística frecuentemente desconocida en muchos círculos profesionales demandantes de servicios de interpretación en el mercado español. A este respecto había que aclarar sin embargo, según nos informa Ortega Herráez (*ídem*), que las últimas dos variedades del bereber no fueron finalmente necesarias.

El equipo de intérpretes debió, por lo tanto, formarse teniendo en cuenta este gran abanico de variedades. Por este motivo el origen de los miembros del equipo de intérpretes de conferencia era libanés, egipcio, iraquí y marroquí, si bien todos residían en España por un promedio de 17 años.

---

<sup>19</sup> También se le conoce como árabe culto moderno, árabe normativo, árabe literal, árabe formal, entre otras denominaciones.

<sup>20</sup> Disponible: [http://www.la-moncloa.es/ServiciosdePrensa/NotasPrensa/MJU/\\_2007/ntpr20070610\\_OnceM.htm](http://www.la-moncloa.es/ServiciosdePrensa/NotasPrensa/MJU/_2007/ntpr20070610_OnceM.htm) [Consulta: 06/10/2014].

### *1.3.2.3 Los problemas técnicos: eco mediático*

Los atentados de Madrid, vista su gravedad, tuvieron un gran seguimiento por parte de los medios de comunicación nacionales e internacionales. En los casi tres años que separan los atentados de la celebración de los juicios, el interés informativo, alimentado por el seguimiento de las investigaciones, el cruce de acusaciones entre los dos principales partidos políticos, no decayó. Así las cosas, el día de la celebración de la primera de las vistas orales, la expectación mediática nacional e internacional era máxima. Prueba de ese interés mediático (televisión, radio, prensa escrita y on-line) las sesiones fueron retransmitidas en directo vía internet en su totalidad<sup>21</sup>.

No obstante este factor de presión, añadido a que el grupo encargado de la IS poseía una experiencia muy limitada en interpretación en sede judicial, todo indica que el posible estrés que resultaría de estos dos condicionantes y de una situación de alto nivel no hizo mella en los intérpretes encargados de cubrir esa primera sesión (*cf.* Martin y Taibi, 2012).

Nos hemos referido anteriormente a la inversión que realizó la Administración en equipamiento técnico necesario para la IS y en acondicionar la sala de las vistas con toda la tecnología necesaria. A ello debemos añadir que, por decisión del presidente del Tribunal, quedó previsto que en la sala no se emplearían auriculares, sino que se seguiría la interpretación cuando sea al español por los altavoces de la sala. Los únicos que harían uso de los auriculares serían los acusados. Sin embargo, en la toma de esta decisión no se consultó al coordinador del equipo de interpretación. Precisamente de esa decisión nacerían los problemas técnicos de la primera sesión: el acusado presente en la sala de juicio hablaba en lengua árabe y la interpretación de su intervención se vertía al español por la megafonía de la misma sala. De este modo, el intérprete en cabina recibía su propia voz acoplada con la declaración del acusado por el micrófono que éste último empleaba. Este problema técnico generó una confusión momentánea que fue

---

<sup>21</sup> A través del portal <http://www.datadiar.tv/juicio11m/> donde se podía acceder además a información detallada y a la grabación de las diferentes sesiones [Consulta: 22/11/2013].

interpretada erróneamente por el presidente del Tribunal como desacierto o falta de capacidad de los intérpretes.

En ese momento la prensa se hizo eco de lo sucedido, dando lugar a un injusto juicio mediático de la labor de los intérpretes<sup>22</sup>, alimentado por las ya famosas palabras del juez Bermúdez. En este sentido, pudimos leer en medios de gran tirada nacional calificativos como “rapapolvo a los traductores”<sup>23</sup>, “reprimenda”, etc. El siguiente párrafo ilustra claramente lo que aquí pretendemos explicar:

“(…) Sin embargo, quienes se llevaron la peor parte fueron los traductores. Lo primero que les dijo [el juez Bermúdez] fue que la traducción tenía que ser ‘simultánea, no sucesiva’. Sin embargo, llegó un momento en el que no había manera de entenderse. Gómez Bermúdez decidió cortar por lo sano: ‘Parece que los intérpretes de árabe no están muy finos esta tarde. Se suspende la sesión por diez minutos. Quiero a los intérpretes de árabe en mi despacho inmediatamente’. El resultado fue fulminante. A partir de ese momento, la traducción continuó sin más incidencias.”<sup>24</sup>

Este hecho fue calificado de forma subjetiva por parte de la mayoría de los medios españoles posicionándose a favor del criterio del juez Gómez Bermúdez sin llegar a explicar el quid de la cuestión: el porqué de dichos problemas. Especialmente hirientes fueron las risas que se apreciaban entre los asistentes a la vista<sup>25</sup>.

En este caso, es evidente el perjuicio que se comete en contra de los intérpretes por un motivo totalmente ajeno a su voluntad. Este problema inicial se habría resuelto desde un principio si los presentes en la sala hubieran empleado auriculares, o avisando a los miembros del Tribunal de la imposibilidad de realizar una simultánea en esas condiciones. No conviene pasar por alto la presión del primer día de juicio y la alta

---

<sup>22</sup> *El Confidencial* (15/02/07). Disponible en: [http://www.elconfidencial.com/noticias/noticia\\_21591.asp](http://www.elconfidencial.com/noticias/noticia_21591.asp) [Consulta: 28/01/12].

<sup>23</sup> *El País* (16/02/2007). Disponible en: [http://www.elpais.com/articulo/espana/presidente/implacable/elpepunac/20070216elpepinac\\_7/Tes](http://www.elpais.com/articulo/espana/presidente/implacable/elpepunac/20070216elpepinac_7/Tes) [Consulta: 28/01/12].

<sup>24</sup> *ídem*.

<sup>25</sup> Una de la muchas grabaciones que pueden verse por en internet: [http://www.youtube.com/watch?v=wasz\\_LoJmII&feature=relmfu](http://www.youtube.com/watch?v=wasz_LoJmII&feature=relmfu) [Consulta: 28/01/12]

responsabilidad que decidieron asumir los intérpretes siguiendo adelante con la interpretación en esas condiciones técnicas. No obstante, a partir de ahora, cuando se realiza al español se optará por una “mini-consecutiva” y no una simultánea propiamente dicha. Un dato a tener en cuenta aquí es el volumen de las intervenciones que se vertieron al español, no más del 5% del total, mientras que la interpretación hacia el árabe representó el 90% (Valero-Garcés y Abkari, 2010: 47)<sup>26</sup>. El porcentaje restante engloba otras lenguas empleadas durante los juicios.

Otro momento de exposición de miembros del equipo de interpretación a los medios y a la crítica de parte del personal judicial (en este caso de la representante del Ministerio Fiscal) fue cuando dos de los intérpretes encargados fueron requeridos en calidad de peritos por el abogado del principal acusado en esos juicios, Rabei Osman El Sayed (también conocido como Mohamed El Egipcio). Estos dos intérpretes fueron los encargados de peritar las escuchas realizadas por la policía italiana a Osman<sup>27</sup>, escuchas que para la Fiscalía constituían la principal prueba de inculpación. Los dos intérpretes encargados fueron llamados a declarar y tuvieron que responder a las preguntas de la Fiscalía. El interés mediático aquí estaba servido ya que los intérpretes peritos hallaron graves errores en la transcripción que realizó la policía italiana (el caso de la grabación 1339-12), errores en los que se fundamentaba el Ministerio Fiscal para acusar a Osman El Sayed de ser el autor intelectual de los atentados. Los intérpretes, si bien ahora en calidad de peritos, volvieron a ocupar la primera plana de los medios.

En relación con este último caso, existen dos cuestiones que no convendría pasar por alto: el posible dilema ético que podría suscitar ser parte del equipo de intérpretes en los macrojuicios y aceptar un encargo de peritaje de una de las partes en dicho proceso; y los problemas de deontología profesional que presentan a veces las traducciones e interpretaciones para la policía y la administración judicial. Estos juicios no son el único caso en el que se cometen graves errores de TeI (*cf.* Martin y Taibi, 2010).

---

<sup>26</sup> En los juicios también hubo interpretación, si bien en menor medida, del francés e italiano.

<sup>27</sup> *Cf.* Informe completo: “Sobre las transcripciones y traducciones de las grabaciones referidas a Rabei Osman El Sayed”. Disponible en: [http://www.datadiar.tv/juicio11m/GRABACIONES\\_EGIPCIO.pdf](http://www.datadiar.tv/juicio11m/GRABACIONES_EGIPCIO.pdf) [Consulta: 22/11/2014].

No obstante lo expuesto más arriba, habría que señalar, en línea con las averiguaciones de Martin y Taibi (2012: 154), que esas dudas iniciales se fueron disipando con el progreso de los juicios para dar paso a un clima de confianza y justa valoración del papel clave que desempeñaban los intérpretes, tanto por parte del personal de tribunal como por los medios.

Quizás lo positivo de toda aquella situación fue el fortalecimiento del compañerismo tanto en el seno del propio equipo (*ídem*: 159) como fuera de él, con el resto de compañeros del gremio. Como muestra de este apoyo, cabe destacar la carta al director que remitieron Beatriz López Ewert y Alicia de la Calle Ortega (intérpretes de conferencias miembros de AIIC) al diario *ABC*<sup>28</sup> en la que expresaban su “solidaridad con los profesionales encargados de la interpretación en los macrojuicios del 11-M” y solicitaban “un poco de respeto por unos profesionales que están haciendo todo lo posible para que esa garantía constitucional [art. 24 de la Constitución española] no quede en papel mojado”.

Como cierre de este apartado, cabe preguntarse si la Interpretación en la combinación AR-ES no ha alcanzado ya su mayoría de edad después de estos juicios, como ya lo hiciera en su día la IS en Núremberg. Si la referencia a los procesos de 1945 es imprescindible cuando se habla de los inicios de la profesionalización en ICC, quizás a partir de ahora será igualmente inevitable la cita de los juicios del 11-M cuando hablemos de la interpretación en la combinación AR-ES.

Si bien los acontecimientos históricos necesitan de un margen temporal suficiente para juzgar su influencia en el curso de la historia, visto el creciente volumen de artículos de investigación que versan sobre este hecho, así como el eco mediático y el interés de los profesionales del gremio, creemos que no tardará en confirmarse que el papel desempeñado por la Interpretación AR-ES en los juicios del 11-M fue un hito y un vivo ejemplo del que se pueden extraer muchas conclusiones relevantes para el futuro de nuestra profesión.

---

<sup>28</sup> ABC, jueves 22 de febrero de 2007.

#### 1.4 A modo de conclusión

De esta primera aproximación histórica al oficio del trujamán AR-ES podemos extraer algunas conclusiones generales:

- En línea con las conclusiones de otros investigadores (*cf.* Feria, 2001; Zarrouk, 2009; Arias y Feria, 2012), tres son los periodos en los que se aprecia un máximo auge de la interpretación AR-ES: el siglo XVI, la etapa del Protectorado español en Marruecos y el momento actual. En estos tres momentos, el máximo beneficiado de esa labor ha sido la propia administración del Estado español.
- El lenguas, trujamán, intérprete de árabe-español ha desempeñado a lo largo de la historia hispanoárabe un importante papel al servicio de la autoridad en cada momento. Esta labor abnegada y silenciosa ha pasado totalmente desapercibida al grueso general de la sociedad española. Prácticamente, no ha sido hasta este último lustro cuando ha empezado a encontrar el interés y el reconocimiento de la esfera académica e investigadora.
- En el mismo sentido que señala Aguilera Pleguezuelo (1985: V-VI), en lo que a la Interpretación AR-ES se refiere, las relaciones políticas de cooperación u oposición de España con los países árabes en general y del Norte de África en particular llevaron siempre, desde el siglo XVII hasta mediados del siglo XX, a que el Estado español tuviera una élite de especialistas en la cultura y el idioma árabe, o al menos aspiraba a ello.
- Si exceptuamos la introducción de la modalidad de IS en tiempos relativamente recientes, en lo que a la técnica de interpretación empleada, se puede concluir que el ejercicio de la profesión ha cambiado muy poco a lo largo de la historia. Las técnicas de interpretación predominantes eran y siguen siendo la consecutiva y bilateral.
- Por último, en la combinación árabe-español, es precipitado hablar de “historia de la Interpretación” de forma totalmente aislada de la Traducción, ya que, si exceptuamos la época más reciente, no apreciamos una delimitación clara en las

funciones del traductor y del intérprete. La Traducción y la Interpretación no se consideraban disciplinas independientes por ejemplo en el plan formativo del Centro de Estudios Marroquíes de Tetuán (Feria, 2014: 199-200). El trujamán desempeñaba ambas modalidades sin que exista una conciencia ni por parte del intérprete mismo, ni por parte de la sociedad a la que pertenece, ni siquiera existía una conciencia sobre las aptitudes que requería cada modalidad. Esto es lo que al menos hemos podido constatar. De hecho, no es hasta época muy reciente cuando empezamos a vislumbrar una distinción profesional, académica e incluso social entre las dos facetas. No hay duda de que el rol que ha desempeñado el equipo de interpretación en el mediático caso de los Juicios del 11-M contribuyó a dar más visibilidad a esta profesión, las exigencias que requiere, así como el servicio que desempeña a la sociedad.

Esta aproximación histórica a la Interpretación AR-ES se irá completando en los capítulos sucesivos, en los que abordaremos, entre otros contenidos, los antecedentes históricos de la docencia y práctica profesional de la Interpretación.



## **CAPÍTULO II**

### **LA INVESTIGACIÓN EN INTERPRETACIÓN ÁRABE-ESPAÑOL**

Lejos de la abundancia cada vez mayor de trabajos que se enmarcan en el terreno de los estudios de Interpretación –si preferimos el término empleado por Pöchhacker (2010: 159-172), entre otros autores– y la fecha con la que se inauguraron esos estudios, la investigación en Interpretación AR-ES, en sus modalidades consecutiva y simultánea, sigue siendo un terreno semi virgen.

Si tuviéramos que definir una cartografía de los estudios en este ámbito, el paisaje que resultaría de ese intento se presentaría dominado por lagunas inexploradas. No obstante esta escasez, en la última década han visto la luz varios trabajos que ponen las primeras aristas de la materia en esta combinación lingüística abordándola desde diferentes enfoques.

En este capítulo pretendemos trazar una panorámica de estos trabajos, tanto los publicados en España como en el Mundo Árabe, las materias que abordan, así como su relevancia para la interpretación AR-ES. Esta panorámica pretende asimismo servir de punto de contextualización de nuestro trabajo en la realidad investigadora que lo rodea.

## **2.1 La investigación en Interpretación árabe-español en España**

Si nos atenemos al panorama español, observamos que los temas más estudiados son dos: interpretación en los servicios públicos e historia de la Interpretación, en ese orden. Sin embargo ya empiezan a asomar los primeros trabajos en el campo de la didáctica de la Interpretación AR-ES y el estudio de la planificación curricular. Abordamos a continuación esta realidad y desglosamos los trabajos recopilados según la línea de investigación a la que pertenecen.

### **2.1.1 Historia de la Interpretación**

La historia de la Interpretación AR-ES, si bien siempre ligada a la de la Traducción en este par de lenguas, asiste a partir de la primera década de este siglo a su particular despertar (véase cap. I). A principios de la pasada década aparecieron dos valiosas tesis doctorales inéditas, de Feria (*cf.* 2001) y Zarrouk (*cf.* 2002a). A estos dos autores habría que sumar las aportaciones de Arias y Feria (*cf.* Arias y Feria, 2003; Arias y Feria, 2004; Feria y Arias, 2004; Feria y Arias, 2005; y Arias y Feria, 2012).

El eje central de las investigaciones de los tres autores son los traductores e intérpretes del Protectorado español en Marruecos y el Sahara Occidental. A través del seguimiento de la vida profesional y personal de esos trujamanes, los autores nos ofrecen un recorrido histórico plagado de logros, decepciones, méritos y grandes sacrificios. Una historia presentada a través de sus propios actores, que han sido lamentablemente poco reconocidos por las instituciones del Estado español y de la sociedad en su conjunto.

De este modo, Zarrouk (*cf.* 2002a), en su tesis doctoral defendida en la Universidad Autónoma de Madrid, analiza el papel prestado por esos traductores e intérpretes al servicio del Estado español en el norte de Marruecos, en el intervalo que va desde el comienzo de la Guerra de África (1859) hasta el estallido de la Guerra Civil española (1936). Parte de esta tesis vio la luz en una valiosa monografía (*cf.* Zarrouk, 2009) publicada por Ediciones Bellaterra. Registramos otra contribución de este autor que se vuelca en el mismo sentido que los dos trabajos anteriores (*cf.* Zarrouk, 2002b).

Por su parte, Feria (*cf.* 2001) dedica una extensa parte de su tesis inédita a tratar, desde el punto de vista de la Traducción e Interpretación fehacientes, la realidad del oficio de los intérpretes de lengua árabe desde el inicio de Al-Ándalus hasta nuestros días. Este autor, junto con Arias, aportaría posteriormente una serie de artículos de gran valor para la historia contemporánea de la Interpretación (*cf.* Arias y Feria, 2003; Arias y Feria, 2004; Feria y Arias, 2004 y Feria y Arias, 2005). Los dos autores entrevistan en esta tetralogía algunos de los intérpretes más destacados de aquella generación de trujamanes que prestaron servicio durante el Protectorado español en Marruecos. En

concreto, entrevistan a Rafael Olmo Villafranca, Manuel Martínez Martín, Antonio Berdonés López y José Aguilera Pleguezuelo. Estas entrevistas, junto con otras realizadas a otros intérpretes contemporáneos de los mencionados, quedan finalmente recogidas en una extensa y completa monografía (Ediciones Bellaterra) que repasa los últimos cien años de servicio prestado por los traductores de árabe al Estado español (cf. Arias y Feria, 2012).

Los trabajos de estos autores, si bien no se centran expresamente en la Interpretación, nos han sido de mucha utilidad para la elaboración del capítulo anterior sobre historia de la Interpretación.

### ***2.1.2 Interpretación en los servicios públicos***

Mención especial se merece la proliferación de trabajos en el campo de la ISSPP, en lo que parece una respuesta de la esfera académica a la gran demanda surgida a raíz del incremento del flujo migratorio que conoció España a finales de la década de los 80, así como en respuesta a la necesidad de cualificación de los intérpretes que cubrieron dicha demanda. En nuestra combinación lingüística, existe una creciente producción sobre este tema. Aportaciones como las que podemos encontrar en la revista *Puentes* (nº 8) u otros trabajos como: Herrero (cf. 1994), Feria (cf. 1999), la tesis doctoral de Ortega Herráez (cf. 2006), Sali (cf. 2003), Taibi (cf. 2007), etcétera.

Apreciamos que buena parte de esta bibliografía se centra en el estudio del papel del intérprete en sede judicial, en el ámbito policial o para los servicios de seguridad. Aborda también sus condiciones laborales y las dificultades a las que éste se enfrenta en el desempeño de su profesión. Sin embargo no apreciamos trabajos significativos en otros ámbitos de la ISSPP, y no menos importantes por cierto, como es el caso de la interpretación en los servicios sanitarios, un marco que no está exento de dificultades y necesidad de intérpretes cualificados, como de ello deja constancia Taibi (cf. 2006). En la actualidad y según la comunidad autónoma en la que estemos, existen en España

centros sanitarios que cuentan con interpretación presencial o telefónica con el árabe como una de las lenguas ofertadas.

Si bien lo hemos tratado en el capítulo anterior (véase apdo. 1.3.2), dada su relación directa con la ISSPP, no podemos dejar fuera de este epígrafe los trabajos de investigación que abordan la Interpretación en los macrojuicios del 11-M, ya sea de forma monográfica o en alguno de sus apartados (*cf.* Malalana Ureña, 2008; Ortega Herráez, 2010; Martin y Taibi, 2010; Valero-Garcés y Abkari, 2010; Martin y Ortega Herráez, 2011a y 2011b; Arias y Feria, 2012 y Martin y Taibi, 2012, entre otros). Es importante resaltar el hecho de que algunos de estos trabajos han sido publicados en lengua inglesa en revistas de prestigio científico y académico, lo que sin duda alguna otorga una cierta visibilidad a la combinación lingüística AR-ES y a sus intérpretes.

A los trabajos antes mencionados habría que sumar otras publicaciones, que si bien sería más difícil calificarlas de investigación, son una fuente de información muy valiosa. Nos referimos en este ámbito a los “textos periodísticos” (noticias, entrevistas, cartas al director, etc.) que tocan la Interpretación en esos macrojuicios (*cf.* Benhaddou, 2007 y 2011 y López Ewert y De la Calle Ortega, 2007, entre otros).

Por otro lado, aunque tampoco se trate de trabajos de investigación propiamente dicha, queremos hacer una mención a todas aquellas guías de recursos, manuales y glosarios especializados elaborados con el fin de dar respuesta a las necesidades de los facultativos y usuarios de los servicios públicos en España (ámbito sanitario, servicios sociales, etc.). Estos materiales proliferaron paralelamente al auge de la demanda de ISSPP. Por citar algunos ejemplos: *Guía de recursos para el inmigrante*, elaborada por la Federación Empresarial de Castilla-La Mancha de Economía Social; *Guía de acogida 2010*, elaborada por el Servicio de Mediación Intercultural del Ayuntamiento de Toledo. Ambas editadas en formato trilingüe con español, árabe y rumano. Valero-Garcés coordinó entre 2006 y 2008 la publicación de una veintena de guías de este tipo.

Nos consta que en la Universidad de Salamanca se está realizando una tesis doctoral (bajo la dirección del profesor Carbonell Cortés) sobre la recepción de estos materiales por parte de los usuarios finales. A la espera de conocer los resultados de

dicho trabajo, quisiéramos aquí llamar la atención acerca de una cuestión que parece pasar desapercibida a las instituciones que encargan estos trabajos. En toda esta documentación, pensada *a priori* para facilitarle al inmigrante o profesional que lo atienda el acceso a un servicio determinado, la lengua empleada es el AME. Si tenemos en cuenta que una parte considerable de los posibles destinatarios arabófonos no leen ni escriben ni hablan el AME –bien por no haber tenido acceso a la formación, bien por otros motivos– el planteamiento inicial de estos trabajos parece adolecer de un problema de base: no tener en cuenta el perfil lingüístico real del público destinatario, mayoritariamente “dialectaloparlante”, si se nos permite la expresión. En este sentido, cabe preguntarse si realmente esas herramientas consiguen el objetivo para el que fueron concebidas.

Por experiencia profesional, ya que no disponemos de estadísticas oficiales, sabemos que la variante lingüística en esta modalidad es casi siempre el árabe dialectal (en España principalmente el árabe marroquí). Sea en el ámbito judicial, policial o sanitario, rara vez vamos a encontrarnos con una situación comunicativa en la que se emplee el AME, de ahí que veamos urgente y necesario revisar el contenido de estos materiales con el fin de adaptarlos a las necesidades reales de sus destinatarios finales. Evidentemente, la necesidad de investigación empírica en esta modalidad es acuciante.

### ***2.1.3 Materiales didácticos para la enseñanza de la Interpretación***

En este campo han surgido recientemente dos trabajos importantes para la formación de intérpretes tanto en la modalidad consecutiva como en simultánea. El primero de ellos (*cf.* Aguilera Pleguezuelo y El Sayed, 2011) es en sí una reedición de lo que en su día fueron tres obras (*cf.* Aguilera Pleguezuelo y El Sayed, 1981; Aguilera Pleguezuelo y El Sayed, 1982 y Aguilera Pleguezuelo, 1985). Esta obra tiene el gran mérito de ser la primera en abordar la ICC AR-ES y la única que se dedica de lleno a la modalidad consecutiva en esta combinación. Este hecho conviene resaltarlo más si cabe si tenemos en cuenta que fue concebida a principios de la década de los ochenta. Como reza en la nota a la reedición de 2011, este trabajo sobre las técnicas de interpretación

AR-ES constituyó en su momento un proyecto didáctico innovador, concebido como adaptación de la metodología aplicada en la Escuela de Intérpretes de la Universidad de Ginebra a las peculiaridades de la lengua árabe. Aguilera Pleguezuelo, profesor, traductor e intérprete que prestó sus servicios durante los últimos años del Protectorado español en Marruecos y, posteriormente, en el Sáhara Occidental y para los círculos de la élite institucional española durante la segunda mitad del siglo XX, hace una adaptación del manual *La prise de notes en interprétation consécutive* (cf. Rozan, 1956) al árabe valiéndose de diez discursos breves. La obra, si bien dedica unas páginas en la parte introductoria a la IS, se consagra a IC y la toma de notas en árabe. Cada discurso va acompañado de su respectiva toma de nota y una explicación de las abreviaturas y los símbolos empleados. Los otros dos trabajos que abarca son glosarios concebidos como herramienta de ayuda al intérprete de conferencias en instituciones internacionales: listado de siglas y acrónimos, y términos sobre la organización de congresos y reuniones. Sin el ánimo de restar mérito y valía a esta contribución, es justo remarcar que el contenido de la obra, fruto de la época en la que fue concebida, adolece de una cierta desactualización metodológica y de contenidos.

El segundo trabajo es el que han elaborado los profesores e intérpretes de conferencias Mahyub Rayaa y Zarrouk (cf. 2013). Se trata de un método de enseñanza y aprendizaje de la IS árabe-español distribuido en 9 unidades. Concebido como una herramienta de formación en el aula y de autoformación fuera de ella, persigue en cada unidad la adquisición de ciertas competencias y técnicas necesarias para la práctica de la IS. Los discursos que en él se emplean, incluidos en un DVD que acompaña la obra, están tomados de conferencias y coloquios reales celebrados en su mayoría en Casa Árabe (Madrid) y en la Universidad de Castilla-La Mancha. Incluye además las transcripciones de dichos discursos en lengua árabe. Reflejo de la heterogeneidad que impera en el mercado profesional, los autores han seleccionado discursos de temática variada, como variados son los acentos y procedencia de sus oradores: activismo, literatura, religión, democracia, cooperación al desarrollo, relaciones políticas y económicas entre España y los países árabe, filosofía, etc. Los oradores son de Iraq, Egipto, Líbano, Marruecos, Catar, Arabia Saudí, etc.

En este subapartado queremos incluir algunos trabajos terminológicos creados con fines formativos y como apoyo al ejercicio de la Interpretación AR-ES. En este sentido, observamos que la elaboración de vocabularios y glosarios terminológicos tiene un mayor protagonismo con la aparición de las primeras grandes demandas de intérpretes cualificados. Las obras que hemos recopilado en este campo fueron publicadas a lo largo de la década de los ochenta. Los glosarios surgen en este periodo como herramienta de ayuda a los intérpretes en reuniones de alto nivel, encuentros diplomáticos y congresos especializados. Entre los autores de estos trabajos, se aprecia un predominio del perfil de intérprete profesional que decide realizar una recopilación terminológica basada principalmente en su experiencia profesional. Cabe destacar en este caso, además de los mencionados Aguilera Pleguezuelo y El Sayed (cf. 1981 y 1982), los dos de Valderrama Martínez (cf. 1986 y 1988): *Glosario español-árabe y árabe-español de términos económicos, financieros y comerciales* (1986) y *Glosario español-árabe y árabe-español de términos diplomáticos, políticos y de reuniones internacionales* (1988). Como decíamos líneas más arriba, conviene resaltar que son obras concebidas hace ya casi tres décadas.

Por otro lado, queremos también incluir varios trabajos que, enfocados a la enseñanza del árabe dialectal, tenían entre sus posibles destinatarios a los trujamanes que prestaron sus servicios en las plazas españolas del norte de África y Oriente Próximo. Estos trabajos eran en su mayoría glosarios y guías de conversación de árabe culto y vulgar. Entre estos, destaca la abundancia de obras centradas en el dialecto marroquí (cf. Herrero Muñoz-Cobo, 1996 y Moscoso García, 2008, entre otros). En este contexto cabría destacar la obra realizada en su origen para el aprendizaje del árabe de los integrantes de la misión franciscana en Tierra Santa (cf. Bueno García, 2009-2011). Es el caso del *Intérprete arábigo* de Bernardino González, que más tarde publicó Francisco Cañes, modificándolo ligeramente y haciéndolo pasar por obra suya, bajo el título de *Epítome de la gramática arábigo* (cf. Lourido Díaz, 2006), entre otros.

De todas estas obras, que tuvieron sin duda alguna una influencia importante en muchos trujamanes del árabe al español, nos gustaría destacar particularmente aquellas elaboradas por los intérpretes Villalta y Llamas (cf. 1919 y 1927), Ruiz Orsatti (cf.

1901) y Valderrama Martínez (*cf.* 1956). El interés de estos trabajos reside en su enfoque marcadamente práctico y en que son el resultado de la experiencia y observación de los intérpretes que los elaboraron. Estos títulos forman parte de una lista de 46 obras (manuales, cartillas, métodos, vocabularios, diccionarios, silabarios, ejercicios, modelos de conversaciones, gramáticas y lecturas) recopiladas por Gómez Font (1996: 117-118) y son en sí una muestra del interés que surgió en España por el árabe culto y el árabe marroquí una vez iniciado el periodo del Protectorado en Marruecos. Todas estas obras fueron concebidas asimismo con el objetivo de ayudar en el aprendizaje del árabe marroquí a los españoles con intereses en la zona, bien fueran comerciantes, colonos, clérigos, militares o funcionarios de la administración del protectorado. Para Gómez Font (*ídem*: 116):

“...Dejando de lado rigurosos análisis de su calidad científica, hay que reconocer y publicar la importancia de todos esos trabajos en ese momento [1912 y ss.] y en ese lugar, puesto que sin ninguna duda muchos de ellos sirvieron para lo que fueron escritos, y los que se aplicaron en su estudio vieron facilitada la comunicación verbal e incluso escrita con los habitantes de Marruecos.”

#### **2.1.4 Otros ámbitos temáticos**

Entre las líneas de investigación que se han inaugurado en los últimos años habría que citar la de la calidad de la Interpretación: estudio y análisis. En este campo hemos registrado dos trabajos (*cf.* Wilmsen, 2003 y Mahyub Rayaa, 2013) del árabe-inglés y árabe-español respectivamente. En estos trabajos se observa la voluntad de aplicar la metodología empírica cuantitativa y cualitativa. Se trata de dos estudios que analizan la Interpretación en función de parámetros de calidad de la Interpretación consolidados (*cf.* Collados Aís, Fernández Sánchez y Gile, 2003; García Becerra, Pradas Macías y Barranco-Droege, 2013).

No convendría menospreciar la línea de diseño curricular y estudio de mercado en el ámbito de la Traducción y la Interpretación AR-ES. Hasta el momento hemos

registrado un solo trabajo: la investigación tutelada de Ilhami (*cf.* 2005), base para su trabajo de tesis doctoral (en preparación).

Tras analizar los trabajos realizados en nuestra combinación lingüística hasta la fecha, aludiremos en la conclusión de este capítulo a las principales necesidades que detectamos en este campo.

## 2.2 La investigación en Interpretación con árabe fuera de España

En los apartados anteriores hemos visto que la investigación en interpretación AR-ES empieza a dar sus primeros pasos. Sin embargo, fuera de España en general y en el mundo árabe en particular se puede afirmar que aún está por nacer si nos atenemos a la presencia de trabajos en esta combinación lingüística (*cf.* Saber, 1985<sup>29</sup>).

Antes de entrar en el análisis de los trabajos recopilados en este campo, quisiéramos aludir a una serie de problemas metodológicos a los que nos hemos enfrentado a la hora de confeccionar este apartado. Para la elaboración del estado de la cuestión de la investigación en Interpretación AR-ES fuera de España hemos encontrados dos grandes problemas metodológicos. A saber:

- La incapacidad de ser exhaustivos al cien por cien en la recopilación de fuentes bibliográficas. El uso del ISBN en los países árabes se puede considerar de implantación reciente y aún no contemplado por muchas editoriales, al tiempo que no existe una fuente bibliográfica unificada que permita hacer búsquedas exhaustivas. Es por eso que dejamos la puerta abierta a la posible existencia de más trabajos, sean originales o traducciones, en este ámbito.

- El término empleado comúnmente en árabe para la Interpretación es “at-tarîyama al-fawriya”<sup>30</sup>. No obstante, este mismo término se emplea a veces para denominar a la traducción automática (inmediata, instantánea) que nada tiene que ver con lo que

---

<sup>29</sup> Véase referencia completa en árabe ... صابر

<sup>30</sup> الترجمة الفورية

entendemos por Interpretación, simultánea o consecutiva. Este uso polisémico que se da a veces con el término árabe dificulta la recopilación de trabajos y acopio bibliográfico en línea. En algunos foros y bases de datos bibliográficas podemos encontrar títulos que, a primera vista, parecen guardar alguna relación con la Interpretación, sin embargo indagando más a fondo se llega a descubrir que versan sobre traducción automática. Esto es en el mejor de los casos. En otros, no podemos tener certeza sin acceder al contenido de la obra en papel.

A ello se suma el de hecho de que, como ocurría y ocurre aún en otras lenguas, la voz “at-taryama” se emplea tanto para la Traducción como para la Interpretación y que la segunda se sigue viendo hasta la actualidad como una modalidad de la primera, nunca como una disciplina independiente (*cf.* Saber, 1985).

Dicho esto, hemos observado contadas excepciones que desde un enfoque teórico general tratan de abordar aspectos prácticos de las combinaciones árabe-inglés y árabe-francés. La combinación AR-ES, sin embargo, brilla por su ausencia. En este grupo incluiremos todos aquellos trabajos escritos en lengua árabe si bien algunos han sido publicados fuera del mundo árabe.

Si tomamos las palabras de El Aamid (2009: 102<sup>31</sup>), profesor del ESIT de París, como punto de partida de este primer barrido, se observa en términos generales que, en el periodo que va de 1945 a 2008, el número de monografías sobre Interpretación que habrían visto la luz en el mundo árabe no supera las tres de un total de más de 350 libros publicados en todo el mundo sobre la materia en ese periodo. Los trabajos en cuestión serían:

- *Dalil aturyumán fi mabadi‘ at-taryama al-chafahiya*<sup>32</sup> de Ali Mohamed Darwish (*cf.* 2003), profesor de la Universidad RMIT de Melbourne. Este trabajo, que es el más difundido de los tres, es una monografía sobre los fundamentos de la ICC en la combinación árabe-inglés. Predomina en esta obra el enfoque teórico y la experiencia del autor. La obra tiene el mérito de ser la primera monografía que se difunde a gran escala en el mundo árabe sobre esta materia.

---

<sup>31</sup> Véase referencia completa en árabe ... العميد

<sup>32</sup> Véase referencia completa en árabe ... الدرويش

- El segundo de los trabajos es el de Rachida Bessafi (cf. 2003<sup>33</sup>): *Muqarabat fi ta'limiyat at-taryama al-fawriya*. Es una monografía que, al igual que el trabajo anterior, aborda en sus tres capítulos los fundamentos de la ICC desde un enfoque teórico. Dedicar los dos primeros capítulos a la didáctica de las lenguas, a la Lingüística y la Traducción (panorama teórico y metodológico); mientras que en el tercero aborda la IS y su recepción por parte del público, poniendo varios ejemplos de la combinación AR-FR.

- El último trabajo es *At-taryama al-fawriya* de Hisham Khogali (cf. 2004<sup>34</sup>), traductor e intérprete en la organización de la Liga de Países Islámicos. La información que nos ha llegado de esta obra no nos permite hablar de su contenido. No obstante, hemos hallado referencias a la misma en El Aamid (*ibídem*), que pone en boga su valor y su contribución en allanar el camino a otras investigaciones en Interpretación en el mundo árabe. El autor de esta monografía obtuvo en 2012 el título de doctor en la Universidad de Gezira (Sudán) tras defender una tesis bajo el título *The Feasibility of Introducing Conference Interpreting Teaching/Training in Sudanese Higher Education Institutions with Special Emphasis on the Islamic Institute for Translation* (cf. Khogali, 2012). En este trabajo el autor, tras analizar cuantitativa y cualitativamente el panorama educativo de Sudán, llega a la conclusión de que se deben introducir serias reformas en los planes curriculares de los estudios de ICC árabe-inglés. Para obtener intérpretes de conferencia cualificados y satisfacer las demandas del mercado, el autor aboga por la introducción de los planes en “Y”<sup>35</sup> con un año previo en formación lingüística y especialización durante dos años en Interpretación.

Si del mundo árabe tomamos como ejemplo un país como Marruecos, ya no solo por los lazos de vecindad, culturales y humanos que lo unen con España, sino también por el interés académico que supone para nuestra combinación, observamos que en el periodo que va de 1990-2012 se publicaron 43 monografías sobre Traducción y

---

<sup>33</sup> Véase referencia completa en árabe ...بصافي

<sup>34</sup> Véase referencia completa en árabe ...خوجلي

<sup>35</sup> En este plan se realizaría un primer año común y, a su término, el alumnado puede elegir entre la especialidad en Traducción o en Interpretación, de dos años cada una.

temática afín (El Aamid, 2012: 156-160<sup>36</sup>), de los que ninguno versa sobre Interpretación, en cualquiera de sus modalidades.

No obstante esta realidad, es conveniente resaltar que con la nueva hornada de investigadores formados entre los países árabes y los principales centros occidentales, comienzan a aparecer, gota a gota, contribuciones de rigor en publicaciones especializadas, en algunos casos de gran prestigio. En este grupo entrarían los artículos de Al-Salman y Al-Khanji (*cf.* 2002), Haddad (*cf.* 2008), Hassan (*cf.* 2009) y Mahyub Rayaa (*cf.* 2014), entre otros.

De todos estos trabajos, queremos detenernos en el de Hassan (*cf.* 2009) por versar sobre algunos aspectos que tratamos en nuestro trabajo. Se trata de una tesis doctoral inédita defendida en la Universidad Lumière Lyon 2, de la que hemos tenido acceso sólo a un resumen extenso. Este trabajo, que lleva por título *Le débat sur la spécificité de l'interprétation par langues et l'interprétation arabe-français*, parte de un marco teórico similar al que trazamos en esta tesis. La autora se centra en las especificidades de los pares de lenguas en IS, con el árabe como lengua de partida. Se divide en dos partes. La primera dedicada al repaso de los fundamentos teóricos con un hilo común: análisis de “la Teoría del Sentido” o “Teoría Interpretativa” (*cf.* García Landa, 1981; Seleskovitch y Lederer, 1984 y Déjean Le Féal, 1998, entre otros) y “el Modelo de Esfuerzos” (*cf.* Gile, 1995a). Hace un especial hincapié en la creencia de los representantes de la Teoría del Sentido en que la Interpretación es un proceso que no cambia, sea el que sea el par de lenguas de trabajo. Y contrasta este argumento con la respuesta de autores e intérpretes que consideran que las especificidades de cada lengua podrían no cambiar en nada la naturaleza de la interpretación en tanto que proceso, pero sí tienen incidencias en la práctica, principalmente cognitivas. Hassan sostiene que existen obstáculos específicos de cada combinación que hay que superar en la práctica de la IS. Los derivados por ejemplo de las estructuras lingüísticas y el orden de los sintagmas en una frase, lo que podría suponer para el intérprete mayor o menor facilidad de transferencia.

---

<sup>36</sup> Véase referencia completa en árabe ... العميد

En la segunda parte de su trabajo, analiza de forma intuitiva las especificidades de la interpretación entre el árabe y el francés, y propone examinar las variedades de la lengua árabe, los desafíos terminológicos a los que se enfrenta la lengua árabe, el impacto de las diferencias culturales entre el árabe y el francés en la interpretación de una lengua a otra, etc.

Concluye afirmando que la cuestión de las especificidades de la Interpretación en determinadas combinaciones lingüísticas cobra gran importancia por su relación con la enseñanza de la Interpretación. Para esta autora, si la Interpretación tiene especificidades entre pares de lenguas, la docencia debe tener en cuenta estas características en la formación de nuevos intérpretes.

Por último, no podemos descartar la posibilidad de que algunos de los centros de formación de intérpretes del mundo árabe no hayan recurrido a obras de referencia en el campo de la Interpretación traducidas al árabe. Sin embargo, en línea con lo que decimos más arriba, se puede concluir que la investigación en Interpretación en el mundo árabe es notoriamente escasa. Indicativo es que todos los trabajos hallados se hayan publicado ya iniciado el siglo XXI.

### 2.3 A modo de conclusión

Tras analizar el enfoque investigador de la bibliografía recopilada en este apartado, observamos que, en el ámbito de la Interpretación AR-ES, salvo en las líneas de investigación histórica e ISSPP, existe una necesidad acuciante de trabajos que apliquen una metodología rigurosamente empírica. Esta necesidad se da, entre otros, en campos como la calidad de la Interpretación o su didáctica. Observamos la escasez de enfoques que tengan en cuenta las peculiaridades de la combinación AR-ES, en línea con las recomendaciones de Gile (cf. 1995a), Sawyer (cf. 2001 y 2004) o Pöchhacker (cf. 2004), entre otros autores. Para ello, creemos que convendría evitar caer en repetir lo ya realizado en otras combinaciones, así como huir de recurrir siempre al enfoque intuitivo o prescriptivo no conforme con parámetros de investigación validados. Es a lo que se refiere Gile (1995a: 182) cuando dice: *“Il est frappant de voir à quel point les méthodes restent intuitives et artisanales et à quel point la véritable recherche sur la formation reste absente”*.

Queda patente asimismo la necesidad de recursos de ayuda para el intérprete como glosarios y herramientas terminológicas actualizadas. En este sentido, se observa que existen glosarios y diccionarios en soporte informático para combinaciones frecuentes (IN-ES<sup>37</sup>, FR-ES<sup>38</sup>, AL-ES<sup>39</sup>, etc.) que son sumamente útiles para resolver las dudas terminológicas del intérprete cuando está, por ejemplo, trabajando en cabina. En nuestra combinación su ausencia es patente. Dado el perfil de los alumnos que cursan estos estudios y el carácter del árabe como lengua *koiné*, creemos que estas herramientas tendrían especial utilidad para ampliar el conocimiento de terminología especializada por parte del alumnado, tanto en árabe como en español.

---

<sup>37</sup> Por ejemplo: <http://www.btb.termiumplus.gc.ca/>.

<sup>38</sup> Por ejemplo: <http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>.

<sup>39</sup> Por ejemplo: <http://dict.tu-chemnitz.de/de-es/>.



## **CAPÍTULO III**

# **LA FORMACIÓN EN INTERPRETACIÓN ÁRABE-ESPAÑOL**

La formación en Interpretación AR-ES y su práctica profesional son dos de los ámbitos en los que se centra nuestro trabajo. En este capítulo trataremos de abordar la situación de la formación tanto en España como en el mundo árabe analizando aquellos programas que imparten esta especialidad. No obstante, antes de pasar al abordaje de la situación en la actualidad, creemos conveniente hacer un breve repaso de las experiencias docentes anteriores. Quizás nos sirvan para entender mejor la situación actual y afrontar los retos futuros.

### **3.1 Antecedentes históricos en la formación de intérpretes árabe-español**

La formación de intérpretes de árabe al servicio de España ha sido desde hace varios siglos un camino lleno de obstáculos y altibajos. A partir de finales del siglo XIX y principios del XX, antes y después del establecimiento del Protectorado español en Marruecos (1912), se suceden los intentos de crear un centro para la formación específica de traductores e intérpretes del árabe, similar al que poseían otras potencias europeas (Francia principalmente) en el territorio. Estos intentos se han ido sucediendo en el tiempo y llegan hasta nuestros días.

Trataremos a continuación de un modo somero algunos antecedentes relacionados con la formación de intérpretes de árabe en España, antes de pasar a abordar la situación actual tanto en España como en el Mundo Árabe.

Para encontrar los primeros indicios de “formación”, reglada o no, de intérpretes de árabe en España habría que remontarse al siglo XVIII. Hasta ese periodo los trujamanes que se dedicaban a esta labor eran personas que por determinadas circunstancias biográficas conocían alguna variante del árabe dialectal (Arias y Feria, 2012: 207). A partir de la firma del Tratado de 1767, comienzan a vislumbrarse los primeros intentos de formación de intérpretes, siempre desde un enfoque meramente lingüístico, en ambientes ligados al oficio religioso en primer lugar y a la carrera militar más tarde, pero de un modo paralelo. A este respecto, son de gran utilidad los trabajos de Lourido Díaz (*cf.* 2002) y Gómez Font (*cf.* 1995). No obstante, de todos los trabajos

que hemos revisado para este capítulo, los más interesantes son, sin duda alguna, los de Zarrouk (*cf.* 2009) y Arias y Feria (2012: 207-309).

De esos primeros intentos, cabe destacar la experiencia de la Escuela de Árabe de Tánger (1801), una experiencia efímera pero útil para los intentos que la sucedieron. Entre ellos, el de la Escuela de Árabe de Tetuán (1886), fundada por fray José Lerchundi y considerada como “la mayor aportación de la orden franciscana a la historia de la Interpretación en el Occidente islámico” (Arias y Feria, 2012: 209). Esta escuela se consagró a la formación de intérpretes españoles en Marruecos. Su labor, junto a las obras en torno al dialecto marroquí del Padre Lerchundi, una de las cabezas visibles de la misión francisca en el Norte de Marruecos, fue de suma importancia para los inicios de la formación en el oficio del trujamán de AR-ES y para los intereses de España en la región (Feria, 2001: 333).

En este mismo grupo de centros de formación ocupan un lugar destacado, las academias militares que se crearon a comienzos del siglo XX. Son centros concebidos para dar respuesta a la demanda en intérpretes de árabe y bereber en la expansión colonial española en el norte de África, sin embargo casi siempre carecían de presupuesto suficiente para remunerar adecuadamente al profesorado, lo que repercutía en la falta de continuidad de este último y los problemas que ello conllevaba en el plano formativo. Hablamos de centros como la Academia de Árabe de Ceuta y la Academia de Árabe Vulgar de Melilla (ambas fundadas en 1904), las academias de Larache, Alcazarquivir y Arcila (1913), la de Tetuán (1924) o la trascendente Academia de Árabe y Bereber de Tetuán (1929-1938).

No obstante esos primeros intentos, históricamente en España hubo dos experiencias importantes en la formación propiamente dicha de traductores e intérpretes con el árabe como lengua B. La primera tuvo lugar en el Protectorado español en Marruecos, en el Centro de Estudios Marroquíes de Tetuán (1939-1956) y la segunda, más actual, se dio durante la década de los 80 del siglo pasado con la creación de las primeras escuelas universitarias de TeI (Feria, 2014: 199-200).

### ***3.1.1 El Centro de Estudios Marroquíes en Tetuán***

El Centro de Estudios Marroquíes de Tetuán fue fundado en 1938, en sustitución de la anterior Academia de Árabe y Bereber de Tetuán creada en 1929, y clausurado tras la independencia de Marruecos en 1956. Su objetivo principal, según Moscoso García (Aguilera Pleguezuelo, 2006: IX), era la formación de traductores e intérpretes, aunque también la de otros funcionarios civiles y militares españoles destinados en el Protectorado, así como la de otras actividades culturales e investigadoras. Una vez completados los estudios, se otorgaba un certificado con el que se podía opositar al Cuerpo de Traducción e Interpretación de Árabe y Bereber.

Lourido Díaz (1996: 288), por su parte, sostiene que uno de objetivos principales de este centro era “la formación en la lengua árabe de personas que pudieran luego servir de intérpretes en los consulados y otros organismos españoles en el país”.

Su plan de estudios –es el mismo que deben cursar los aspirantes a ingresar en el Cuerpo de Interpretación de Árabe y Bereber a partir de entonces– pasa de cuatro a cinco años tras la reforma del Reglamento interno de este Centro en 1947 (Arias y Feria, 2012: 244-245)<sup>40</sup>.

Destaca la gran especificidad de su plan de estudios y muy significativo es el hecho de que existieran varias asignaturas de árabe vulgar, algo totalmente ausente en los planes formativos en Interpretación de hoy en día, si bien la realidad es prácticamente la misma.

Sea como fuere el grado de satisfacción con este Centro, lo cierto es que no son pocos los intérpretes que en él se formaron, así como los autores que lo han abordado, que muestran su gran satisfacción y el acierto que supuso la creación de un centro de este tipo con un plan docente de esas características. Así lo constata Martínez Marín (Arias y Feria, 2004: 142) refiriéndose al papel del profesorado que estaba a cargo:

---

<sup>40</sup> Véase Anexo 1: Plan de estudios del Centro de Estudios Marroquíes de Tetuán a partir de 1947.

“La formación era buena, pues estaba avalada por profesores de primera categoría. Por un lado estaban los libaneses cristianos maronitas: Musa Abbud, licenciado en Derecho, después Presidente del Tribunal de Casación de Rabat [...], y Alfredo Bustani, licenciado en Literatura, intérprete de árabe de Franco con las autoridades que visitaban España, con un conocimiento del español no tan bueno como el de los demás profesores [...]. Luego estaba Abderrahim Yebbur, profesor de árabe vulgar, traductor e intérprete también (actuaba siempre en los Tribunales de Justicia Jalifiana), quien llegó a ser Secretario General de la provincia de Tetuán con el Gobierno marroquí. Recuerdo de igual modo a D. Bonifacio Martínez, Jefe de Interpretación de la Administración Española, D. Guillermo Gustavino Gallent, licenciado en Historia, D. Manuel Llord, encargado de las asignaturas de Derecho, D. Fernando Valderrama, profesor de Sociología, Najib Abumalham, profesor de árabe literal, D. José Aragón, profesor de francés, y otros, buenos profesores todos ellos.”

Por otro lado, autores como Feria (2001: 333) sostienen que este Centro fue “la única escuela española moderna y contemporánea de interpretación en la que el árabe es lengua B”. La conclusión a la que llega este profesor con respecto a la experiencia del Centro de Estudios Marroquíes es rotunda: si algo funciona correctamente por qué debemos quitarlo (Feria, 2014: 199-200). De hecho más tarde se volvió a necesitar la existencia de un centro de estas características, en un momento en el que no había centro formador capaz de cubrir la demanda de profesionales cualificados.

En nuestra opinión, este Centro debería ser un paradigma, con la necesaria actualización metodológica, para la enseñanza de la Interpretación AR-ES en la actualidad, ya que en su plan docente se otorgaba un interés especial, y desde nuestro punto de vista muy necesario, al refuerzo de la faceta oral y práctica de la lengua árabe y sus dialectos, así como el refuerzo de otros aspectos socioculturales del mundo araboislámico. No conviene olvidar que el AME es una lengua adquirida gracias a la formación y a los medios de comunicación. Es una lengua que rara vez se habla en el ámbito familiar o en las relaciones cotidianas, de ahí que precise de un aprendizaje constante.

En lo que se refiere a los materiales y manuales empleados durante la época del Protectorado, aunque es cierto que los españoles no estuvieron a la altura de los franceses, se llevaron a cabo muchos trabajos interesantes destinados a la formación de intérpretes de árabe-español, algunos de gran valor que se siguieron empleando hasta nuestros días (véase apdo. 2.1.3).

En los ya mencionados trabajos de Lourido Díaz (*cf.* 2002) y de Gómez Font (*cf.* 1995) se da buena cuenta de la considerable variedad de obras elaboradas a lo largo de la historia con el fin de enseñar el árabe entre religiosos y militares españoles en primer lugar y, posteriormente, a intérpretes profesionales (*cf.* Herrero Muñoz-Cobo, 1996; Moscoso García, 2008 y Arias y Feria, 2012, entre otros).

Estos trabajos fueron en su mayoría un instrumento muy útil para aquellos religiosos que se establecían en Marruecos. El interés franciscano por estudiar el nivel hablado y los dialectos árabes se explica por el deseo de comunicarse con los nativos. Así, por ejemplo, los establecidos en Túnez “crearon algunas escuelas cuya finalidad era expresamente la de ampliar los conocimientos de la lengua árabe, tanto la clásica como la dialectal con fines proselitistas” (Vicente, 2003: 186). Hablamos de obras de autores como fray José Lerchundi –*Rudimentos del Árabe Vulgar que se habla en el Imperio de Marruecos* (1872); *Crestomatía Árabe* (1881) y *Vocabulario español-arábico del dialecto de Marruecos* (1893)–, preocupado por el estudio del árabe marroquí ya que veía en él un instrumento esencial para abordar las relaciones diplomáticas que el gobierno español mantenía con el país vecino. Y de otros como los trabajos de Miguel Asín Palacios –*Crestomatía de árabe literal, con glosario y elementos de gramática* (1945)–; Musa Abbud –*Gramática Árabe* (1955) –, etc.

Por último, si echamos un vistazo afuera, veríamos que, mientras esto ocurre en nuestra combinación, la formación en Interpretación en el contexto internacional empezaba a dar sus primeros pasos con la creación de los primeros centros de enseñanza. En los años 20 se funda la escuela de Heidelberg. En 1941 se crea de la Escuela de Traducción e Interpretación de Ginebra y, en 1953, la ESIT de París. Más tarde irán surgiendo nuevos centros.

### **3.2 La formación en Interpretación árabe-español en la actualidad**

La formación en Interpretación en la combinación AR-ES es de reciente implantación tanto en España como en el Mundo Árabe. En España, si bien se contemplaba el árabe como lengua C en siete escuelas de traductores y facultades de traducción, no ha sido hasta el año académico 2002-2003 cuando se implantó por primera vez el árabe como Lengua B en la FTI de UGR. Más tarde le seguirían La Escuela de Traductores de Toledo (UCLM) y la Universidad de Alcalá de Henares (UAH). En el Mundo Árabe, la introducción del español como lengua de combinación en los planes de estudios de TeI es incluso más reciente.

A continuación analizaremos por separado el estado de la formación de la Interpretación AR-ES en España y en el mundo Árabe, no sin antes de dejar constancia de las dificultades que hemos encontrado para acceder a la información relativa a los planes de estudio, especialmente de los centros de enseñanza árabes. En este sentido, convendría dejar claro, que, debido a la dispersión de las fuentes, a su poca fiabilidad en algunos casos y a la poca precisión en la mayoría de los datos existentes, se hace prácticamente imposible realizar un estudio exhaustivo del estado de la enseñanza de la Interpretación AR-ES extensivo a todos los Estados árabes. Sabedores de la gran dificultad que entraña el acceso a toda la información que necesitaríamos, decidimos valernos de nuestros contactos como personal investigador y docente de la Escuela de Traductores de Toledo y de los convenios que tiene firmados esta institución con otras de carácter docente e investigador del mundo árabe. En este contexto, nos marcamos el objetivo de averiguar qué centros docentes de los que operan en los países árabes poseen oferta formativa en Interpretación AR-ES.

#### ***3.2.1 La formación en Interpretación árabe-español en España***

Desde que se clausuró el Centro de Estudios Marroquíes en 1956 hasta la creación de las titulaciones en Traducción e Interpretación en la década de los noventa, en España solamente existía la posibilidad de aprender lengua árabe, que no interpretación, de forma reglada en el marco de la Universidad española a través de los estudios de

Filosofía y Letras y, más tarde, a través de las titulaciones en Filología. Nueve son las universidades que ofertan estos estudios o sus equivalentes del Grado actualmente en España (Universidades de Alicante, Barcelona, Cádiz, Granada, Murcia, Salamanca, Sevilla, así como las universidades Autónoma y Complutense de Madrid). No obstante, en estas titulaciones imperaba el enfoque filológico y la enseñanza de la lengua propiamente dicha era más bien escasa hasta el nivel que se hacía imposible que facultara para ejercer de intérprete de árabe (Arias y Feria, 2012: 256).

Los estudios de Traducción e Interpretación, por su parte, empezaron a impartirse en España a comienzos de los setenta en el seno de las Escuelas Universitarias de Traductores e Intérpretes (EUTI). La Universidad de Barcelona fue la primera en ofertar estos estudios en 1972. Le siguió la Universidad de Granada en 1979 y, una década más tarde la EUTI de la Universidad de Las Palmas (Collados Aís y Fernández, 2001: 161). El grado de dichos estudios fue hasta los años noventa el de Diplomatura, en las que se introdujeron asignaturas de interpretación en el caso de los primeros centros a lo largo de la década de los ochenta.

El 30 de septiembre de 1991 se publica en el Boletín Oficial del Estado el Real Decreto por el que “se establece el título universitario oficial de Licenciado en Traducción e Interpretación y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquel”. Lo que llevó consigo la creación de Facultades de Traducción e Interpretación, en lugar de las EUTI existentes hasta el momento y la transformación del plan de estudios en Licenciatura de cuatro años, en vez de los tres de la Diplomatura. Este paso supuso la incorporación definitiva al panorama universitario español de unos estudios que ya gozaban de cierto prestigio en muchas universidades europeas y americanas, al constatar que los estudios lingüísticos, literarios y filológicos no eran suficientes para formar a traductores e intérpretes profesionales. Desde la aprobación de la licenciatura cuatrienal, la oferta docente española en TeI se ha cuadruplicado (Muñoz Raya, 2004: 15).

A lo largo de la primera década del siglo XXI, estos centros seguirán su mutación, esta vez con la adaptación de los títulos al plan Bolonia y la introducción del Grado de

cuatro años y másteres profesionalizantes de uno en lugar de las extintas licenciaturas y programas de doctorado.

### 3.2.1.1 *El árabe como “lengua B”*

A excepción de algunas iniciativas de formación no reglada, cuarenta y seis años son los que han de pasar desde que el Centro de Estudios Marroquíes clausurara sus puertas en 1956 para que en España se vuelva a impartir la interpretación en rango de lengua extranjera de especialidad o “lengua B”. Fue durante el curso 2002-2003 cuando la UGR comenzó a impartir la Licenciatura en Traducción e Interpretación (Árabe). Este paso es muy positivo a la vez que singular, ya que si exceptuamos la UGR, la Escuela de Traductores de Toledo y la UAH, la presencia del árabe sigue siendo de perfil de lengua C, esto es, lengua pasiva, paradójicamente agrupada con aquellas lenguas consideradas “exóticas” en España. Este rango dificulta, por no decir imposibilita, que exista formación en interpretación en aquellos centros que contemplan el árabe como lengua C, D o E. Éste es el caso de la Universidad de Málaga, la Complutense de Madrid, la Autónoma de Madrid, la Autónoma de Barcelona, Universidad de Murcia, etc. Tras analizar los planes de estudios de todos estos centros, descubrimos que, a excepción de la Autónoma de Madrid<sup>41</sup>, ninguno de estos centros contempla la enseñanza de ICC AR-ES, ya sea consecutiva o simultánea. Así pues, tenemos que la FTI de la UGR es el único centro que imparte formación de grado en interpretación árabe en toda España. No obstante, fruto de los cambios que ha supuesto la implantación del llamado Plan Bolonia, pasamos de tener 36 créditos<sup>42</sup> específicos de Interpretación en el plan de la Licenciatura a 12 ECTS<sup>43</sup> obligatorios de perfil generalistas en el Grado, a los que habría que sumar 12 ECTS<sup>44</sup> optativos. Como

---

<sup>41</sup> Nos consta que la intérprete profesional y profesora asociada Bahira Abdullatif, imparte una asignatura de interpretación simultánea (árabe) antes en la Licenciatura y ahora en el Grado de Traducción e Interpretación de esta Universidad.

<sup>42</sup> Técnicas de interpretación consecutiva: 6 créd.; Técnicas de interpretación simultánea: 6 créd.; Interpretación de conferencias B-A: 12 créd.; Interpretación de conferencias A-B: 12 créd.; e Interpretación de conferencias C-A: 12 créd.

<sup>43</sup> Interpretación 1 (6) e Interpretación 2 (6).

<sup>44</sup> Introducción a la interpretación en los servicios públicos (6) e Introducción a la interpretación en el comercio y el turismo (6).

veremos a continuación, la especialización en Interpretación se traslada a la etapa de formación de posgrado a través de los programas de máster.

En la formación de posgrado, tres son los centros españoles que contemplan programas con Interpretación AR-ES aunque con diferente grado y carga docente.

a. Máster Universitario en Interpretación de Conferencias (UGR)

Si bien es un programa de muy reciente implantación, para nuestro trabajo es el más importante de los tres tanto por su carga docente como por el perfil académico. Implantado en el curso académico 2013-2014, se trata de un posgrado de perfil profesionalizante heredero de la sección de interpretación del plan de la Licenciatura en Traducción e Interpretación. Además de la combinación lingüística AR-ES, también contempla AL-ES, FR-ES e IN-ES, las cuatro en directa e inversa. En este máster, al que se accede mediante una prueba de acceso de tres partes (Síntesis B-A, TaV B-A y A-B y entrevista personal), impera el enfoque práctico tanto dentro de las clases como en las prácticas externas que los alumnos están obligados a realizar. En su primer año de vida, se han matriculado unos 17 alumnos en total. En árabe, de los 8 candidatos que se presentaron a las pruebas de acceso, seis las superaron, de los que sólo tres realizaron todo el curso. Hasta el momento, no tenemos noticias de que exista en todo el mundo un máster de estas características en nuestra combinación, es decir, que se consagre a la formación profesionalizante en ICC AR-ES.

b. Máster Universitario Europeo en Comunicación Intercultural, Interpretación y Traducción en los Servicios Públicos (UAH)

Si bien no contempla la enseñanza de IS AR-ES, sí oferta dos módulos interpretación con el árabe como lengua de especialidad, uno de Interpretación en el Ámbito Sanitario (5 ECTS) y otro de Interpretación en el Ámbito Jurídico-Administrativo (8 ECTS). Además, nos consta, por el profesorado y alumnado de este programa de posgrado, que en el marco de estas asignaturas se realizan ejercicios de

interpretación consecutiva y se abordan los fundamentos básicos para la IS (*cf.* Taibi y Martin, 2006 *ápu*d Taibi, 2007).

c. Curso de Especialista en Traducción Árabe-Español (UCLM)

Este título propio de la de la Universidad de Castilla-La Mancha, impartido desde el curso académico 1999-2000 por la Escuela de Traductores de Toledo, contempla desde el año 2007 un Taller de introducción a la IS AR-ES de 15 horas lectivas y con un enfoque eminentemente práctico. Estos talleres, que a partir de 2010 pasan a denominarse “Taller de introducción a la interpretación de conferencias árabe-español”, se imparten durante un fin de semana y contemplan una introducción a los fundamentos de la ICC, iniciación en el sistema de toma de notas y realización de ejercicios de introducción a la IC e IS. Según datos facilitados por la secretaría de este centro, la media de alumnos que realizan este taller rondaría los 15, llegando a aproximarse a los 30 alumnos como en el curso 2007-2008.

### ***3.2.2 La formación en Interpretación árabe-español en el Mundo Árabe***

En las últimas dos décadas, en el marco del partenariado euro-mediterráneo (denominado Proceso de Barcelona) se han intensificado las relaciones norte-sur con el fin de conseguir la ansiada “Unión por el Mediterráneo”. Creemos que como consecuencia de ello muchos centros educativos del mundo árabe, especialmente de educación superior, han comenzado a introducir modificaciones en sus planes docentes y a crear nuevas especialidades. Es en este contexto donde se aprecia un creciente aumento de centros universitarios que imparten formación en traducción e interpretación. Entre los que incluyen la combinación AR-ES, principalmente en el norte de África, la enseñanza de la Traducción está más extendida que la Interpretación. La última aparece en la mayoría de los casos como dependiente de la primera.

En el mundo árabe destacan varias universidades que ofrecen, mayoritariamente en grado de diplomatura o licenciatura, estudios de TeI. Hablamos de centros como la Escuela Superior Rey Fahd de Traducción de Tánger (Marruecos), La Escuela de

Traductores e Intérpretes de Beirut (Líbano), la Universidad Ain Shams (Egipto), la Universidad Es-Senia de Orán (Argelia), la Universidad Rey Saúd (Arabia Saudí), etc. Si bien no se puede negar la brillante labor que realiza la Escuela de Traductores e Intérpretes de Beirut en el ámbito de la formación de posgrado, tampoco debemos obviar que de entre las combinaciones lingüísticas que allí se imparten, la de AR-ES sigue ausente hasta la fecha de hoy. Sin embargo conviene resaltar que el ámbito universitario en los países árabes de la cuenca del Mediterráneo está empezando a tener en cuenta la demanda de profesionales cualificados en el sector de la TeI. Prueba de ello es la creación en el año 2008-2009 de un máster profesional en traducción y comunicación por la Universidad Ain-Chok de Casablanca, que es el primero que incluye la combinación AR-ES como lenguas de especialidad. Sin embargo el enfoque marcadamente filológico y la falta en su plan docente de una propuesta en la especialidad de interpretación, hace que aún tengamos que esperar para ver un programa de posgrado que contemple la especialidad de ICC AR-ES en el mundo árabe.

### *3.2.2.1 Resultados por países<sup>45</sup>*

En nuestra investigación hemos analizado en primer lugar más de cien centros<sup>46</sup> (universidades y escuelas superiores) del Mundo Árabe. Más tarde, en aras de obtener la mayor exhaustividad posible, optamos por hacer una búsqueda, país por país, siguiendo un orden alfabético. Además del portal oficial de cada centro formativo, hemos consultado diferentes fuentes en formato Web y personal docente de cada centro.

---

<sup>45</sup> Véase anexo II para conocer otras fuentes consultadas en la elaboración de esta panorámica.

<sup>46</sup> Parte de los cuales se puede encontrar en: [http://www.webometrics.info/top100\\_continent.asp?cont=aw](http://www.webometrics.info/top100_continent.asp?cont=aw) [Consulta: 20/07/2014].



Gráfico 01: La formación en Interpretación AR-ES en el mundo árabe.

*a. Arabia Saudí*

La única universidad que oferta la posibilidad de cursar algún módulo de Interpretación AR-ES en este país es la Universidad Rey Saúd (King Saud University), a través de su Facultad de Lenguas y Traducción<sup>47</sup>. En la sección de español, compuesta por diez niveles, de un semestre cada uno, se imparten varios cursos de interpretación en sus diferentes modalidades: TaV, interpretación bilateral, interpretación consecutiva, interpretación simultánea (12 horas lectivas/semana en total). La enseñanza de la interpretación en sus diferentes modalidades comienza en el sexto nivel con “Interpretación bilateral 1” (2 horas lectivas/semana durante un semestre), “Interpretación consecutiva 1” (2 horas lectivas/semana) y, si la aceptamos como al menos técnica de introducción a la interpretación, “Traducción a la vista” (2 horas

<sup>47</sup> Véase: <http://colleges.ksu.edu.sa/Languages/EuropeanLanguages/Pages/ForeignLanguages/Spanishprogram.aspx> [Consulta: 20/07/2014].

lectivas/semana). En el octavo nivel, vuelve a impartirse una asignatura de interpretación, “Interpretación consecutiva 2” con 2 horas lectivas y en el último nivel, aparece por primera vez la simultánea con una carga de 2 horas lectivas, junto con la de “Interpretación bilateral 2” también de 2 horas lectivas por semana. En el enlace que se facilita al pie de la página anterior, se puede acceder al programa detallado de cada asignatura.

Los materiales utilizados proceden, según el programa de las diferentes asignaturas, de textos escritos, “antologías” si preferimos usar la palabra que se emplea en su programa.

#### *b. Argelia*

Con el problema del difícil acceso a los programas docentes de los centros de enseñanza superior siempre en el horizonte, gracias a la información con la que contamos en la Escuela de Traductores de Toledo, conseguimos averiguar que en la Université d’Oran Es-Sénia, a través de su Facultad de Letras, se imparte algún módulo de interpretación AR-ES. Según el balance académico del año 2008/2009<sup>48</sup>, la docencia en TeI, con el español como lengua de especialidad, forma parte del itinerario de segundo ciclo en la carrera de “Lettres et Langues Etrangères” (Code D085), bajo el título de “Traduction et Interprétariat” –que es la nomenclatura que aprueba del Decreto Ministerial– ofreciéndose la posibilidad de elegir especialidad en “Traduction et Interprétation juridique” en la combinación árabe-español-francés o árabe-español-inglés. Resulta sorprendente la importancia que, al menos aparentemente, ocupa el español como lengua B en las dos posibilidades. No obstante, no contamos con más información de seguimiento de esta titulación.

En este país, encontramos que el Ministerio de Educación Superior e Investigaciones Científicas introdujo el nuevo plan de la Licenciatura en Traducción e Interpretación el 7 de octubre de 1997, según consta en el Decreto publicado con tal fin

---

<sup>48</sup> Véase tabla de titulaciones en: [http://www.univ-oran.dz/vice\\_rectorats/vrfsd/b\\_r\\_2008\\_2009.html](http://www.univ-oran.dz/vice_rectorats/vrfsd/b_r_2008_2009.html) [Consulta: 24/10/2014].

que obra en nuestro haber. Este decreto, que contempla el español como lengua B, pone las bases de una titulación organizada según el modelo “Y”, esto es, una formación común durante los primeros dos años con una especialización posterior en traducción o interpretación, también de dos años. No obstante, una cuestión es lo que tenemos sobre el papel y otra bien distinta es lo que ocurre en la realidad.

Dada la proximidad de Argelia con España, especialmente el occidente argelino, su pasado colonial, así como el interés históricamente político y estratégico que tiene este país en América Latina, se observa un aumento considerable en los últimos años de estudiantes de español y de centros que lo imparten. Así en el curso 2011-2012 había más 2650 estudiantes cursando lengua española en las cuatro universidades argelinas que lo imparten: Orán con más de 1.000 alumnos, Argel con más de 800, Mostaganem con más de 700 y Tremecén con más de 150 (Markria, 3013: 88). Tanto en las universidades de Argel como en la de Tremecén se imparten estudios de TeI sin incluir el español como lengua de especialidad. Sin embargo al ritmo que va la demanda de lengua española en este país, no creemos que se demore en incorporarlo a los estudios de TeI.

Es conveniente mencionar en este mismo apartado el Proyecto Formación de Intérpretes/Formadores del colectivo Ecos-Traductores e Intérpretes por la Solidaridad (Granada, España) en los Campamentos de refugiados saharauis de Tinduf (Argelia). Este proyecto en el que participan de forma voluntaria profesores de la Universidad de Granada, las Universitat Pompeu Fabra y la Heriot-Watt University de Edimburgo echó a andar a principios del 2012 y pretende formar a un primer grupo de intérpretes con la combinación árabe-español, árabe-francés y árabe-inglés (directa e inversa). El objetivo inicial es que la primera promoción de intérpretes egresados pase a formar las promociones venideras. Por las noticias que tenemos, este proyecto se encuentra detenido en la actualidad.

### *c. Egipto*

Dos de las universidades con más tradición del país, Universidad de al-Azhar y la Universidad de Ain Shams, imparten enseñanza reglada en traducción e interpretación

árabe-inglés. No obstante, en la facultad de Al-Alsun (Universidad de Ain Shams de El Cairo, Egipto)<sup>49</sup>, aprovechando la Licenciatura en lengua española, se imparten en los últimos cursos módulos de introducción a la interpretación AR-ES-AR. Dada la escasa información existente acerca del plan de estudios de esta especialidad, hemos recurrido a la ayuda de profesores asociados de dicho centro. Por la información proporcionada<sup>50</sup>, se observa la existencia asimismo de un Diploma de Interpretación AR-ES de dos años, al que se accede tras superar una prueba de acceso. En esta prueba se examinan los conocimientos generales de lengua y cultura en árabe y español. Tras cursar este diploma, el candidato puede seguir sus estudios realizando un máster de perfil investigador. No obstante, el mismo profesor nos alerta de que son muy escasos los alumnos que deciden presentarse a la prueba de acceso a dicho diploma, teniendo mayor preferencia por la especialización en traducción y/o turismo. A su juicio, esta escasa acogida se debe a dos factores: (i) la baja competencia lingüística de los candidatos, y (ii) la escasez de personal docente capaz de impartir esta especialidad (dos profesores solamente), lo que contribuye, en su opinión, a la escasa promoción y actualización de estos estudios.

Conviene resaltar que la Facultad de Al-Alsun posee un servicio externo de TeI (Unidad de Refaa El-Tahtawi) dirigido tanto al sector público como privado. Las ofertas que recibe esta Unidad se distribuyen entre profesores y estudiantes de último curso.

La Universidad de al-Azhar, fundada como escuela de teología en el actual Egipto por el Imperio Fatimí en 975, lo que la convierte en una de las universidades más antiguas del mundo con funcionamiento ininterrumpido, imparte una Licenciatura en interpretación (árabe-inglés)<sup>51</sup> en su Facultad de Lenguas y Traducción con una duración de cuatro años, precedidos de un año de ‘preparación/introducción’. Esta misma facultad posee un departamento de hispánicas encargado de la Licenciatura en Lengua y Literatura Españolas. Nos consta que algunos profesores como Aly Manufy

---

<sup>49</sup> Información disponible en: [http://alsun.shams.edu.eg/index.php?option=com\\_content&view=category&layout=blog&id=60&Itemid=129&lang=en](http://alsun.shams.edu.eg/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=60&Itemid=129&lang=en) [Consulta: 18/11/2014].

<sup>50</sup> Información facilitada por Muhana Sultán, profesor asociado de la Facultad de Al-Alsun (Univ. de Ain Shams). Fecha de la entrevista: 15/11/2011.

<sup>51</sup> Véase: <http://elazhar.com/azharux/about.asp> [Consulta: 18/11/2014].

imparten clases de interpretación (consecutiva y simultánea) en el marco de sus asignaturas del cuarto curso.

#### *d. Marruecos*

A pesar de su vecindad con España y de la demanda de intérpretes cualificados que ha experimentado este país en los últimos años, en Marruecos aún no hallamos un plan de formación reglada en interpretación AR-ES, no obstante, sí en traducción (*cf.* El Amid, 2012).

Lo más cercano a la formación que aquí nos interesa lo encontramos en la Universidad Sidi Mohamed Ben Abdellah de Fez, en la que según el Dr. Ahmed Benremdane (Catedrático de Literatura comparada y Traducción) se imparte un Máster de Traducción Especializada e Interpretación Consecutiva-Simultánea ES-AR-ES, del que el propio Benremdane es coordinador.

Mención especial se merece la Escuela Superior Rey Fahd de Tánger (Universidad Abdelmalek Assaadi) que, si bien aún no cuenta con un programa de formación específica en interpretación, parte del contenido de sus asignaturas de traducción especialidad AR-ES nos consta que se dedica a introducir al alumnado a la Interpretación. En este centro se puede apreciar que la Interpretación aún no se contempla como disciplina independiente de la Traducción. Al mismo tiempo, nos consta que parte del profesorado invitado que ha impartido clases en este centro ha dedicado sus módulos a la introducción a la interpretación AR-ES.

A juzgar por el desarrollo de la educación superior universitaria en este país, no es de extrañar que aumente la oferta docente en interpretación AR-ES, especialmente en los programas de posgrado (*cf.* El Amid, 2012).

#### *E. Resto de países árabes*

Por último, en los 19 países restantes (Iraq, Jordania, Kuwait, Líbano, Libia, Marruecos, Catar, Siria, Sudán, Túnez, Yemen, Emiratos Árabes Unidos, Bahrein, Omán, Mauritania, Somalia, Territorios Palestinos, Yibuti y Comores), no hemos observado la existencia de oferta docente en Interpretación AR-ES. No obstante no

conviene perder de vista la evolución de los planes docentes de centros universitarios de Líbano, Catar e Iraq.

El primero de los tres por la gran tradición que posee en la formación de intérpretes y en lenguas modernas. De hecho el español, si bien aún no ha sido introducido en el Máster de Interpretación de la Universidad Saint Joseph de Beirut, sí que está presente como lengua C o D durante los primeros tres años de formación en traducción.

En el segundo país, Catar, se ha inaugurado el Instituto de Traducción e Interpretación<sup>52</sup> (Universidad Hamad Bin Khalifa) con una amplia oferta docente tanto en Traducción como en Interpretación. Si bien hasta el momento no se contempla el español como una de las lenguas de trabajo, previsiblemente lo haga en los próximos años.

En cuanto a Iraq, país que ha dado mucha importancia al español en las pasadas décadas, no sólo por el interés económico y político en España, sino también en América Latina, probablemente lo vuelva a hacer cuando el país conozca la estabilidad. En este sentido, conviene resaltar que la fundación Dar Al Mamun li At-taryama del Ministerio de Cultura iraquí envió un grupo de funcionarios para que recibieran una formación *ad hoc* en lengua española e Interpretación AR-ES en la Universidad Autónoma de Madrid en el año 2011, a cargo de la profesora Bahira Abdullatif. Por esta vía ya se optó también a principios de la década de los 80, cuando se envió otro grupo de funcionarios para que recibieran una formación en la misma universidad durante dos años de cara a la VII Conferencia Cumbre de Países No Alineados de Bagdad prevista para septiembre de 1982, pero que no se llegó a realizar<sup>53</sup>.

Como conclusión general al estado de la cuestión de la formación en el mundo árabe, se aprecia que estos programas, quizás por su juventud y la falta de rodaje, siguen teniendo lagunas serias en lo que se refiere a la planificación de los estudios de

---

<sup>52</sup> Véase: <http://www.tii.qa/home> [Consulta: 14/08/2014].

<sup>53</sup> Información aportada por la intérprete Bahira Abdullatif en la mesa redonda “La interpretación de conferencias árabe-español: práctica profesional y formación”, celebrada el 12 de noviembre de 2013 en la Facultad de Traducción e Interpretación (UGR).

Interpretación. Nos referimos en concreto a la planificación de las clases: los ejercicios empleados, la falta de material didáctico, la poca carga lectiva, el perfil del profesorado, etc.

### **3.3 A modo de conclusión**

Con respecto a la enseñanza de la Interpretación en épocas pasadas, concluimos que las experiencias formativas llevadas a cabo durante el periodo pre y post Protectorado tenían un enfoque prácticamente lingüístico, más orientadas a la enseñanza del árabe dialectal, marroquí principalmente, como herramienta para la comunicación entre personas. La competencia traslativa no se enseñaba, sino que se hacía más hincapié en la lengua (véase apdo. 3.1.1).

Si bien en la formación se insiste en la enseñanza del AME y la interpretación de esta variedad al español y viceversa, las experiencias formativas pasadas nos demuestran que las variedades del árabe –formal y dialectos– han estado siempre en el currículo de aquellos centros dedicados a la formación de intérpretes de lengua árabe.

Los programas en marcha en la actualidad, en concreto en España no tienen en cuenta algunas especificidades de la lengua árabe y su cultura en la enseñanza de la interpretación del árabe como lengua B. Se observa la voluntad de aplicar la misma planificación docente válida para otras combinaciones más extendidas (IN-ES, FR-ES, etc.) sin prestar la atención necesaria a las peculiaridades de AR-ES (binomio AME-árabe informal o dialectal, asignaturas complementarias en derecho, sociología, etc.). Esta realidad contrasta, si bien se extinguió en el 56 del siglo pasado, con la planificación del Centro de Estudios Marroquíes. Este centro podría ser el referente ideal para la formación en Interpretación en la actualidad. Por supuesto, es primordial incorporar a su plan la enseñanza de las técnicas de interpretación y una actualización de los materiales y enfoques metodológicos.

En el Mundo Árabe, las combinaciones lingüísticas mayoritarias en los estudios de TeI son a día de hoy AR-IN y AR-FR. Un hecho que se hace más patente a partir de

Egipto hacia el este. La combinación AR-ES, si bien está suscitando el interés de diferentes instituciones educativas árabes sobre todo en los países de la cuenca sur del Mediterráneo, como demuestran los numerosos convenios que se han firmado entre centros españoles y universidades árabes<sup>54</sup>, aún no goza de gran difusión.

Si nos atenemos a la nomenclatura y a la existencia de carreras específicas, en el mundo árabe las posibilidades de cursar Interpretación son bastante limitadas. El análisis de los programas docentes nos ha revelado un dato importante: la enseñanza de TeI se contempla casi siempre en el marco de la enseñanza de las lenguas extranjeras. Así, resulta muy llamativo que la docencia de Interpretación AR-ES va siempre de la mano de la enseñanza de la lengua española como lengua extranjera. Un ejemplo claro lo tenemos en las facultades de “Lenguas y Traducción” como la de la Universidad Rey Saúd (Arabia Saudí) o la Facultad de Al-Asun (Univ. de Ain Shams, Egipto). Podemos concluir en este caso que la Interpretación sigue siendo una disciplina dependiente de los estudios de Traducción y de la enseñanza de las lenguas extranjeras en lo que al mundo árabe se refiere.

---

<sup>54</sup> Si nos atenemos a la Universidad de Granada como ejemplo, podemos observar que tiene formados convenios de cooperación en materia de formación e investigación con numerosos centros del mundo árabe. Consultar aquí: <http://oficinavirtual.ugr.es/convenios/index.jsp> [Consulta: 14/08/2014].

## **CAPÍTULO IV**

### **LA PRÁCTICA PROFESIONAL DE LA INTERPRETACIÓN ÁRABE-ESPAÑOL**

Se ha dicho que la Interpretación es una de las profesiones más antiguas, o la segunda más antiguo, si no la primera. Sin embargo, existe una práctica unanimidad entre la comunidad investigadora en ubicar los inicios de la profesionalización de la ICC, tal y como la conocemos hoy, después de la I Guerra Mundial, en el periodo de entreguerras.

De la evolución histórica de esta profesión en nuestro par de lenguas tratamos al inicio de este trabajo (véase cap. I). En lo sucesivo nos queremos centrar en el estado de la profesión en nuestra combinación en la actualidad. Un periodo cuyo inicio podemos ubicar en la década de los ochenta con el surgimiento de la demanda de intérpretes AR-ES, tanto de conferencias como en los servicios públicos españoles.

En aras de tener una visión más clara, veamos primero el estado de la cuestión en España antes de pasar al contexto internacional.

#### **4.1 La práctica profesional de la Interpretación árabe-español en España**

En nuestro país, en lo que a la práctica de la Interpretación se refiere, destacan dos grandes campos: la interpretación para los servicios públicos (bilateral y consecutiva principalmente) y la interpretación en conferencias, coloquios y congresos (principalmente consecutiva y simultánea). A estos dos campos, podemos añadir un tercero más volátil, pero al que se recurre cada vez más en función de los acontecimientos que marcan cada período: la interpretación para los medios de comunicación (principalmente simultánea). Nos adentraremos en las próximas líneas en la realidad de estas modalidades profesional.

No obstante, conviene hacer antes una observación que consideramos importante para entender esta realidad: los factores que propiciaron el auge de la ICC (*cf.* Aguilera Pleguezuelo y El Sayyed Aly, 2011) y los que motivaron el auge de la ISSPP (*cf.* Feria, 2001 e Ilhami, 2005), si bien pueden tener alguna relación, son distintos. En el caso de la ICC, podemos argüir que las relaciones institucionales de alto nivel entre España y el mundo árabe son las que han originado las primeras demandas en nuestra combinación

lingüística, mientras que la ISSPP viene favorecida por el factor migratorio y la llegada de ciudadanos de países árabes a España.

#### ***4.1.1 La interpretación de conferencias***

En cuanto a la ICC, que es el campo que más nos interesa en este trabajo y al que consagramos la investigación empírica desarrollada en la segunda parte de esta tesis, se podría decir que es la heredera de aquellas primeras grandes demandas surgidas a finales de la década de los setenta y principios de los ochenta coincidiendo con el comienzo de la Transición española y la consecuente apertura política de España al exterior. No obstante, ya en la década de los cincuenta y los sesenta se registraron algunos indicios de la actividad interpretativa con la apertura hacia los países árabes y el desarrollo de relaciones hispano-árabes materializadas, por ejemplo, en la creación en 1954 del IHAC (Instituto Hispano-Árabe de Cultura).

Esta modalidad de interpretación, sin embargo, no se limita solamente al campo institucional, sino que asistiremos a un incremento progresivo de la demanda en el mercado privado. En un contexto económico cada vez más globalizado, el sector privado nacional y extranjero intenta ampliar sus horizontes para abarcar otras esferas y ámbitos de influencias, en definitiva otros mercados.

Ya en 1985, Aguilera Pleguezuelo (1985: VI) hablaba de la creciente demanda surgida en el campo de la ICC al tiempo que dejaba constancia de la importante falta de intérpretes cualificados en el mercado Español y del “desequilibrio” existente entre la Traducción y la Interpretación AR-ES:

“Si en el campo de la traducción hispano-árabe existen en España excelentes profesionales, en el de la IS y no se diga de la toma de notas carecemos casi totalmente de ellos. Los que en España nos hemos interesado por esta especialidad lo hemos hecho por mera curiosidad hacia una de las facetas funcionales de la traducción e interpretación que son técnicas habituales en otros países e idiomas”.

En la segunda parte de este trabajo veremos más detalles acerca del perfil de este grupo de intérpretes activos en España. Por el momento podemos adelantar que es un grupo muy reducido si lo comparamos con las demás combinaciones más habituales, formado mayoritariamente por hombres y en el que los titulados en TeI representan un porcentaje inferior a los que poseen titulaciones de otros campos y, por tanto, con una formación autodidacta en Interpretación.

Así las cosas, las primeras demandas de Interpretación AR-ES fueron cubiertas por intérpretes formados en el Cuerpo de Interpretación de Árabe y Bereber, aunque Aguilera Pleguezuelo (*ibídem*) apunta asimismo a la participación de intérpretes autodidactas con un perfil cuasi idéntico: titulados superiores de origen árabe con alto nivel de español y otras lenguas que deciden ejercer la práctica de la Interpretación de forma exploratoria y terminan quedándose. Son profesionales con titulaciones que van de las especialidades científicas puras a las ciencias humanas (arabistas, hispanistas, etc.), sin estudios específicos en TeI (Arias y Feria, 2012: 290-309). En realidad, no existían por entonces estudios de interpretación en nuestra combinación. A lo largo de la década de los 80 se va iniciando la incorporación al mercado profesional de la Interpretación de nuevos intérpretes con estudios específicos, si no en Interpretación, al menos en Traducción. Estas nuevas incorporaciones van a la par que el aumento de demanda y el auge de las relaciones institucionales políticas, estratégicas y económicas entre España y los países árabes. En este sentido se podría decir que el auge/descenso de la demanda de ICC es un buen termómetro para medir el estado de las relaciones hispano-árabes. A pesar de ciertos altibajos, a principios de la década de los noventa, estas relaciones hispano-árabes viven un “periodo de bonanza” sobre todo en la segunda mitad de la década de los noventa coincidiendo con el Proceso de Barcelona (1995) y las políticas impulsadas por la Unión Europea para favorecer el diálogo Norte-Sur en la cuenca del Mediterráneo.

En la primera década del siglo XXI, las instituciones públicas españolas comenzaron a generar una creciente demanda de Interpretación AR-ES. Es el caso de la oferta pública de la Oficina de Interpretación de Lenguas (Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación de España), que convocó durante los últimos años pruebas

selectivas para el ingreso, por el sistema general de acceso libre, en el Cuerpo de Traductores e Intérpretes del MAEC (Arias y Feria, 2012: 392-393). Esta institución ha visto aumentar considerablemente el número de servicios de árabe debido al incremento en el número de convenios internacionales con países árabes y de relaciones diplomáticas y judiciales de todo tipo (Feria, 2001: 444-445). A esta demanda institucional habría que sumar la que generaron y generan aún instituciones y fundaciones que precisan con bastante frecuencia de los servicios de intérpretes de conferencias AR-ES. Es el caso, entre otros, de Casa Árabe (Madrid y Córdoba), Fundación Euroárabe (Granada), Fundación de las Tres Culturas (Sevilla), etcétera.

Este apartado se completará con los resultados obtenidos en la segunda parte de este trabajo (véase cap. VI, VII y VIII) acerca del mercado de la ICC AR-ES y el perfil de los intérpretes que la ejercen en España.

#### ***4.1.2 La interpretación en los servicios públicos***

Ya en el primer capítulo de este trabajo hablamos del despertar que experimenta este campo a partir de finales de la década de los 80 favorecido por el auge de la inmigración que empezó a conocer España.

Desde principios de los noventa hasta finales de dicha década, se multiplicaron las necesidades de interpretación de árabe en el terreno judicial y social, en lo que podemos considerar un *boom* de la ISSPP AR-ES, que ahora ve descender el número de efectivos dedicados a estas tareas a causa de las políticas de austeridad implantadas en la Administración pública española.

Así, según el informe anual de la Secretaria General de Inmigración y Emigración y el Observatorio Permanente de la Inmigración (Ministerio de Trabajo e Inmigración de España), en su informe anual sobre la inmigración y el mercado de trabajo al cierre de la primera década del siglo XXI (*cf.* Pajares, 2009), el total de la población extranjera en España asciende a 4.473.499 personas, un número que se ha visto duplicado en el periodo que va de 2005 a 2008. La población arabófona está representada en su mayoría

por ciudadanos de origen marroquí con 717.416 personas y ciudadanos argelinos con 48.919 personas. Este hecho tiene unas repercusiones claras en la ISSPP ya que en España existe un marco legal (Ley de Enjuiciamiento Criminal: art. 520.2 e, 440, 441, 442, 785.1º, etc.) que garantiza que las personas sean atendidas en una lengua que comprenden. En los años posteriores, la demanda de interpretación del árabe en los servicios públicos españoles llega hasta el nivel de convertirlo en una segunda lengua para la Administración de Justicia y los Cuerpos de Seguridad del Estado en España, lo que, como veíamos antes, es toda una tradición (Feria, 2001: 453, Ortega-Herráez, 2008: 11-24).

Si bien no existe un registro centralizado de los encuentros mediados por un intérprete, hecho que favorece que no dispongamos de estadísticas globales del número de intérpretes ni del volumen de trabajo, no es sorprendente que las estadísticas realizadas por organizaciones que facilitan los servicios de T&I en los SSPP como la COMRADE o el SERPI apunten claramente al árabe como cabeza de la lista de los idiomas con mayor demanda (Taibi, 2007: 6).

Feria (2007: 28) también aporta datos recogidos en la provincia de Málaga que indican que los encuentros mediados por un intérprete (AR-ES) en sede judicial se han visto duplicados en el transcurso de siete años (1993-1999).

El trujamán de algarabía de antaño, más o menos profesionalizado, de plantilla o profesional libre, se encuentra hoy presente en aduanas, aeropuertos, comisarías, juzgados, hospitales, casas de acogida de mujeres, menores desamparados o extranjeros en situación irregular; organizaciones no gubernamentales, instituciones benéficas, sindicatos, despachos de abogado, empresas de importación y exportación, gestorías, notarías, registros de la propiedad, registros civiles, consejerías de educación o inmobiliarias (Feria, 2001: 444-445).

La demanda en los SSPP españoles fue cubierta en un gran porcentaje por nativos árabes residentes en España sin formación específica en TeI AR-ES (Feria, 1999: 87-108, Ortega-Herráez, 2008: 11-24). Con el paso de los años han ido surgiendo algunas propuestas formativas para dar respuesta a esas necesidades de cualificación. Cabe citar

la Licenciatura en TeI por la Universidad de Granada, el Curso de Especialista en TeI por la Escuela de Traductores de Toledo (UCLM), el Máster en Interculturalidad y Comunicación de la Universidad de Alcalá de Henares, entre otros. Otra cuestión bien distinta es si los planes docentes de estos programas formativos se corresponden con las necesidades del mercado profesional y si su creación ha contribuido a saciar de modo satisfactorio la referida demanda de intérpretes cualificados. Responder a estas interesantes cuestiones requerirá de futuras investigaciones.

#### ***4.1.3 La interpretación para los medios de comunicación***

Tras los atentados del 11-S, las principales cadenas estatales de televisión y de radio contrataron los servicios de intérpretes árabe-español con dedicación plena en algunos casos y ocasionales en otros para verter todas aquellas noticias, acontecimientos, declaraciones, etc. que se iban sucediendo durante los días y meses que siguieron la fecha de los atentados. Buena parte de este volumen de IS se llevaba a cabo a partir de las noticias de la cadena catari *Aljazeera*. Se trata de una demanda puntual, que depende en la mayoría de los casos de los acontecimientos de actualidad, su interés informativo y su relevancia tanto nacional como internacional. Este ámbito ha ido creciendo a la par que lo ha hecho la globalización mediática. Si bien no estamos en disposición de afirmarlo rotundamente por carecer de datos exactos, creemos que el inicio de la ofensiva militar durante la Guerra del Golfo (enero de 1991) supuso el primer acontecimiento para el que los principales medios de comunicación españoles contratarían intérpretes de conferencias para retransmisiones en directo, acaso influidos por la cobertura de otros medios internacionales, estadounidenses principalmente, como CNN, CBS o la británica BBC, entre otros, que hicieron un seguimiento de la operación “Tormenta del desierto” prácticamente en riguroso directo las 24 horas del día. No obstante este antecedente de principios de la década de los noventa, observamos una demanda mucho más significativa de intérpretes de árabe para los medios de comunicación a raíz de los atentados del 11-S y el posterior marcado seguimiento que los principales canales de televisión y radio españoles hicieron de todo lo que ocurría en

el mundo árabe, en general, y de la emisión en directo del canal árabe *Aljazeera* en particular.

En fechas más recientes, asistimos a la intervención de intérpretes AR-ES para medios de comunicación como Radio y Televisión Española, Cadena Ser, etc., en lo que se ha denominado ‘la primavera árabe’ cubriendo en riguroso directo discursos presidenciales y ruedas de prensa.

Este campo, aún poco investigado (Iglesias Fernández, 2007: 89), ha experimentado asimismo un auge en la dirección inversa (español-árabe), especialmente en eventos deportivos. La cadena catari *Aljazeera Sport* antes, *Bein Sports* en la actualidad, recurre a los servicios de intérpretes español-árabe casi todas las semanas para cubrir tertulias y comentaristas deportivos de la Liga de Fútbol Profesional (LFP).

#### ***4.1.4 Aspectos importantes en la práctica profesional de la Interpretación árabe-español en España***

Después de analizar en este capítulo la realidad de la práctica profesional, abordaremos en las siguientes líneas algunos aspectos, necesidades y problemáticas relacionadas con el ejercicio de la interpretación en nuestra combinación lingüística.

##### *4.1.4.1. La necesidad de formación y de personal cualificado*

No es extraño encontrar en la prensa española y árabe noticias que airean la falta de cualificación profesional de personas que llevan a cabo labores de interpretación en la combinación árabe-español, especialmente en los SSPP en España, como es el caso de emplear a una persona analfabeta o la contratación de una persona recientemente condenada (*cf.* Ortega Herráez, 2007; Peñarroja, 2008). En algunos casos llega incluso a poder constituir un delito. Ortega Herráez (*ibídem*) atribuye estas irregularidades, en primer lugar, a la propia flexibilidad de la legislación española, que no establece la

obligatoriedad de recurrir a personal cualificado, y en segundo lugar a las dificultades que en ocasiones puede plantear localizar a un intérprete cualificado de una lengua determinada, especialmente de las llamadas “lenguas minoritarias”, aunque no sea del todo acertado considerar el árabe una lengua “minoritarias” en el ámbito de los servicios públicos en España. No obstante, por diversos motivos el árabe sigue sin tener la difusión necesaria en la formación reglada en España. En este sentido, el propio Ortega Herráez (*ídem*: 12-14) destaca que de los 23 centros en que se impartía la Licenciatura, Grado en TeI actualmente, sólo 6 ofrecen el árabe como lengua C, y tan sólo un centro, como venimos diciendo, lo ofrece como lengua B (UGR). De la misma forma, tan sólo 8 universidades españolas ofrecen la Licenciatura en Filología Árabe o equivalente (véase apdo. 3.2.1).

Lejos, por tanto, nos quedan otros países pioneros en el campo de la formación de intérpretes para los SSPP como Australia, Canadá, Reino Unido, EEUU o Suecia. En todos ellos existen unas exigencias mínimas de formación reglada y de acreditación para poder desempeñar la labor de intérprete. En Australia, por ejemplo, fue creado en 1977 un sistema de acreditación nacional (*National Accreditation Authority for Translators and Interpreters*), un paso que todavía no se ha conseguido en casi ningún país (Valero-Garcés, 2003: 9). En Reino Unido, por su parte, existe una actividad formadora intensa a través del *Institute of Linguists* y sus dos títulos de acreditación (*Bilingual Skills Certificate* y *Certificate in Community Interpreting*) (*ídem*: 11). En España, sin embargo, el colectivo de traductores e intérpretes judiciales sigue a fecha de hoy exigiendo la trasposición de la directiva europea (Directiva/2010/64/UE) relativa al derecho a interpretación y a traducción en los procesos penales por parte del gobierno español. El Art. 9 de esta directiva fija de plazo el 27 de octubre de 2013 para que los Estados miembros la incorporen a sus respectivos ordenamientos jurídicos. España, de momento, ha incumplido este plazo, y la forma en que las autoridades españolas quieren transponer la directiva marco aún no goza del consenso del colectivo de traductores e intérpretes.

#### 4.1.4.2 El papel del intérprete: el prestigio profesional<sup>55</sup>

Como ya hemos resaltado en capítulos anteriores (véase apdo. 1.3.2), el prestigio del que goza la profesión del intérprete puede variar dependiendo del ámbito en el que se ejerce esta profesión. El prestigio del que goza la ICC es mucho mayor que del que goza la ISSPP, por muy clave que sea la incidencia de esta última sobre las vidas de sus usuarios. Hablamos en términos de remuneración, prestigio social, etc. En este sentido, Taibi (2007: 6) afirma que:

“La T&I en los SSPP todavía es considerada como una actividad de poco prestigio, sobre todo si se compara con la interpretación de conferencias. Además, a pesar de la complejidad que caracteriza a la traducción/interpretación en general y en los servicios públicos en particular, se cree que cualquier persona bilingüe o con conocimientos de idiomas puede realizar estas tareas satisfactoriamente”.

Todo indica que es cuestión de voluntad de las autoridades públicas competentes y de la disponibilidad de fondos, ya que en España se han dado casos que evidencian un doble rasero en esta cuestión. Todos asistimos, en su día, a cómo en los macrojuicios del 11-M celebrados en la sede de Audiencia Nacional española (Madrid), se optó por el empleo de la IS y las labores de interpretación se encomendaron a un grupo formado por intérpretes con mucho prestigio y reconocimiento en el mercado profesional nacional, en condiciones de remuneración muy similares a las del mercado *free-lance* de la ICC. Al mismo tiempo se seguía contratando en el resto de juzgados y tribunales estatales a personas de dudosa profesionalidad enviadas por agencias que han demostrado su falta de respeto a los principios de la deontología profesional en lo que a remuneración y selección de los intérpretes se refiere (véase diario *20 Minutos*: 30.05.2008).

---

<sup>55</sup> Véase a este respecto la entrevista realizada al intérprete Elhassane B. Handi disponible en: <http://www.laopinion.es/sociedad/2012/02/27/elhassane-b-handi-trabajo-traductores-exito-juicio-11-m/399142.html> [Consulta: 18/08/14].

En lo que respecta a la combinación AR-ES respecta, observamos como Herrero (*cf.* 1995) y Feria (*cf.* 1999) coinciden, en su definición del papel del intérprete, en cuestiones como la gestión de las asimetrías culturales, la necesidad de adaptar registros o la necesidad de intervenir a iniciativa propia (*cf.* Hale, 1994; Wadensjö, 1991 y Angelelli, 2004, entre otros).

Taibi (2007: 8) afirma, por su parte, que a pesar de la falta de consenso en cuanto a las competencias exigibles a un intérprete en los SSPP o el papel que debe o puede desempeñar, existe una serie de criterios y principios que son omnipresentes en los códigos deontológicos. En estos principios se encuentran el de la imparcialidad y el de la fidelidad al registro del texto/discurso original.

A tenor de lo expuesto queda patente la necesidad de redefinir, o más bien, definir los límites de la función y papel del intérprete en los SSPP y averiguar si en esta definición cabría incluir características inherentes a la combinación de trabajo visto que como dice Taibi (2007: 10) cuando se habla de mantener el registro o el tono original en la ISSPP, se parte de una concepción idealizada de hablante nativo y de idiomas perfectamente equiparables a todos los niveles. Esto mismo habría que hacerlo extensible a la ICC. No obstante, es evidente que no es el caso de la lengua árabe solamente, ya que las realidades socioculturales de las comunidades lingüísticas son diferentes.

Por otro lado, en futuras investigaciones habrá que responder a preguntas como las que plantea Abril (2004: 213) en el marco de la ISSPP acerca de qué tipo de mediación se realiza y si ésta se limita a lo puramente lingüístico y si el usuario comprende el mensaje o no en ámbitos de especialidad, etc.

En suma, una cuestión parece clara: hoy más que nunca urge la necesidad de estudiar el resultado de la interpretación y averiguar qué factores condicionan la calidad de una interpretación de conferencias y en los SSPP, y si, como afirman algunos teóricos antes mencionados, cuestiones como el rendimiento del intérprete, la valoración social, remuneración y la calidad en la ISSPP están estrechamente unidos.

#### 4.1.4.3 *La realidad lingüística y sociocultural árabe: diglosia y asimetrías culturales*

Con respecto a la lengua utilizada durante la interpretación AR-ES, conviene recordar que cuando el intercambio lingüístico es oral la lengua árabe moderna ha de entenderse también en sus variantes dialectales, lo que no siempre ocurre, dado el desconocimiento existente en el entorno de los SSPP españoles acerca de las particularidades diglósicas del mundo árabe. He aquí un aspecto muy importante de la realidad lingüística árabe. El AME sólo lo pueden hablar las personas que han tenido acceso a la educación. Esta lengua es en la que se expresa toda la documentación escrita y la que se utiliza en situaciones orales cultas: reuniones, conferencia, etc. En estos contextos se emplea la ICC, para la que se exige un perfecto dominio del AME. No obstante, en las situaciones comunicativas en las que se emplea la ISSPP impera el uso de la variedad dialectal, que dependerá de la procedencia del hablante en cada caso.

Para dar respuesta a estos interrogantes nos hemos servido del punto de vista de Taibi (2007: 9), cuando afirma que en esta combinación lingüística, ha de tenerse en cuenta la “realidad lingüística y sociocultural”. Aspectos como la diglosia –según la definición de Ferguson (cf. 1959)–, el analfabetismo, que en cifras de la UNESCO para el período 2000-2004 ascendía en los países árabes al 40,3%, ponen al intérprete ante un “dilema”. Dada la realidad lingüística y sociocultural por un lado y la exigencia de imparcialidad y fidelidad al registro por otro, el intérprete de árabe se enfrenta a menudo a un dilema en cuanto a la forma de proceder. Sabe que el registro institucional se caracteriza por la terminología especializada, pero conoce al mismo tiempo la diglosia y la tasa de analfabetismo existente. Por lo tanto, siempre tendrá que tomar una decisión: u optar por la fidelidad al registro en detrimento de la comprensión/comunicación del destinatario, o se inclina por un enfoque comunicativo y simplifica el lenguaje institucional para que su destinatario lo entienda.

Así, Taibi (2007: 10) sostiene que incluso en los juzgados monolingües de, por ejemplo, Marruecos los jueces, fiscales y abogados son conscientes de la inaccesibilidad de la variedad culta del árabe, en general, y de la terminología jurídica, en particular. A este respecto cita a Lamrani (2002: 299) cuando afirma que se recurre a la explicación

en árabe dialectal o en la variedad media (entre el árabe estandarizado y el dialectal), como demuestra el ejemplo de Lamrani (2002: 300):

*“tuhma lemweyyha lik hiya darb wa ljurH almuaddiya:ni lilqatl du:na (...) [El cargo que se te imputa es el de agresión y lesiones conducentes a homicidio. Es decir que pegaste a la víctima hasta matarla sin haber tenido la intención de matarla. ¿Qué dices acerca de esta acusación?]*”

De hecho, para Feria (2001: 451) es absolutamente imprescindible el dominio del árabe dialectal, marroquí principalmente, para ser intérprete de árabe en los SSPP españoles, ya sea para la Administración de Justicia, para los Cuerpos de Seguridad del Estado, o para otros muchos ámbitos exceptuando la ICC.

## **4.2 La Interpretación del árabe en el contexto internacional**

Fuera de España, la demanda de interpretación en la combinación AR-ES se va abriendo camino al ritmo que marcan las relaciones hispanoárabes en el contexto internacional. A continuación analizaremos el estado de la Interpretación AR-ES en el contexto de los organismos internacionales, limitando nuestro estudio a dos grandes organizaciones: las Naciones Unidas (NN.UU.) y la Unión Africana (UA), ya que en ellas ambas lenguas son oficiales. No tenemos noticias de otros organismos internacionales que contemplen ese estatus tanto para el árabe como para el español.

### **4.2.1 Naciones Unidas**

Para realizar este apartado, vista la falta de material de referencia y la poca fiabilidad del que existe, hemos creído conveniente entrevistar a profesionales de estos organismos. Creemos que ante esta situación, la primera fuente y más fiable podría ser el propio personal de estos organismos.

Por otro lado, con la ayuda de José García-Verdugo, traductor árabe-español de la Organización de Naciones Unidas (ONU) y profesor del Curso de Especialista en Traducción Árabe-Español (Escuela de Traductores de Toledo, UCLM), pudimos entrevistar a Meriem Harbi<sup>56</sup>, intérprete de la ONU por árabe-francés-inglés con más de una década de experiencia a sus espaldas. Los ítems de entrevista se redactaron en árabe y se enviaron vía telemática el 06/10/2010. La respuesta de la entrevistada fue recibida el 26/10/2010.

Desde el punto de vista histórico, nos llamó la atención que el principal factor que motivó la inclusión del árabe como lengua oficial de las NN.UU. fue la crisis del petróleo de finales de 1973. Conviene añadir a este respecto que Baigorri (*cf.* 2004a) hace también alusión en la introducción de su obra *Interpreters at the UN: A History* a la implantación del árabe como lengua oficial de la ONU. No obstante, la propia Harbi afirma que la IS de/hacia el árabe no se dio hasta el siguiente año. Exactamente la IS árabe entraría en práctica por primera vez el 17 de septiembre de 1974 en una sesión presidida por el Ministro de Asuntos Exteriores argelino de aquel momento, Abdelaziz Bouteflika. Esa sesión fue escenario del discurso histórico del desaparecido Yasser Arafat (Ex presidente de Organización para la Liberación de Palestina). Por nuestra parte, conseguimos, con la inestimable ayuda de García-Verdugo, localizar las dos actas en las que se hace mención a la implantación del árabe como lengua oficial de la ONU, en los Órganos Principales (1973) y la inclusión de la interpretación de/hacia el árabe en los Órganos Subsidiarios (1980).

Según un folleto informativo difundido con motivo de la celebración del 40 aniversario de la introducción del árabe como lengua oficial, Jamal Abdel Nasser fue el primer dirigente en pronunciar un discurso en árabe ante la Asamblea General de las NN.UU. en la sesión de presidentes el 25/09/1960, lo que supuso que obligatoriamente que haya sido interpretado a otras lenguas oficiales de este organismo, el español entre ellas. La importancia de este dato reside en que documenta la primera interpretación

---

<sup>56</sup> Véase el Anexo III para acceder al contenido íntegro de la entrevista. Texto original árabe acompañado de nuestra traducción al español.

simultánea realizada del árabe hacia el español en el seno de las NN.UU., aunque posiblemente se haya realizado a través del relé de la cabina inglesa.

Cabría preguntarse aquí, cómo es posible que Nasser hable en árabe en las NN.UU. si esta lengua no tuvo el rango de oficial hasta 1973. La respuesta reside en que, aunque un idioma no sea oficial, en el debate general se puede utilizar la lengua oficial de cualquiera de los Estados miembros, ya que hay quien prefiere utilizar su lengua, a lo que tiene derecho siempre y cuando provea un intérprete hacia uno de los cinco idiomas oficiales. Por ejemplo, El ex presidente de Irán, Mahmud Ahmadineyad pronunciaba sus discursos en persa y aporta intérprete al inglés, del que toman los demás intérpretes.

En la tercera pregunta, la entrevistada no aporta una respuesta, por lo que nos hemos visto obligados a indagar por otras fuentes<sup>57</sup> para encontrar información exhaustiva acerca del número de intérpretes de árabe que prestan sus servicios en las NN.UU. A este respecto, si bien no podemos saber a ciencia cierta el número de intérpretes de este organismo con AR-ES entre sus lenguas de trabajo, según fuentes anónimas de la Secretaría de las Naciones Unidas, a fecha de junio de 2009, el Servicio de Interpretación de Árabe estaría integrado por 37 intérpretes en el siguiente régimen laboral distribuidos por país de procedencia:

1. *Contratos permanentes*: Argelia (1), Egipto (7), Estados Unidos (1), Francia (1), Jordania (1), Líbano (3), Marruecos (1), Siria (2), Sudán (1).
2. *Contratos temporales*: Egipto (2), Estados Unidos (8), Líbano (2), Marruecos (2), Siria (3).
3. *Contratos en prueba* (futuros permanentes): Canadá (1), Líbano (1).

Llama la atención que de los 7 egipcios permanentes, cinco llevan más de 20 años en servicio con la ONU. Concretamente, uno lleva 22 años, otro 26, dos 27 y uno 28.

---

<sup>57</sup> Información ofrecida por fuentes anónimas de la Secretaría de las Naciones Unidas a través de correspondencia personal el 22 de noviembre de 2010.

De los demás permanentes, tres llevan también más de veinte años, pero prácticamente todos los demás llevan menos de diez. Con esos datos, al calcular la media de años de servicio de esa población de 18 intérpretes salen 15 años de servicio, con una desviación estándar de 10,06 años.

Es sorprendente que entre 1988 y 2000 no ingresara más que una persona al servicio de interpretación del árabe (en 1998). También puede ser que ingresaran pero luego se marcharan. Después del 2000 ha habido incorporaciones periódicas, en 2003, 2005 y 2007. Las más recientes son las de un intérprete egipcio, un jordano, un libanés y un estadounidense. Es conveniente decir que las fechas que usamos para calcular los años de servicio son las de ingreso como funcionario (por concurso) de las NN.UU.<sup>58</sup>.

Otros intérpretes que trabajan o han trabajado en las NN.UU. (Baigorri, Ingeborg Moller-Rizo, entre otros) nos han confirmado que, de entre los intérpretes de árabe de este organismo, ninguno vierte al español como lengua pívot. Lo normal es trabajar desde el árabe hacia el inglés o el francés y viceversa. Si nos atenemos a los datos que ofrece el directorio de la AIIC, de los 23 intérpretes de la ONU<sup>59</sup> registrados en esta asociación, sólo uno tiene el español como lengua C, siendo el árabe su lengua A, lo cual, por lógica, no puede ser representativo de la comunidad de intérpretes de árabe de las NN.UU.

#### ***4.2.2 Unión Africana***

La UA es un organismo constituido el 9/9/1999 (Sirte, Libia) para la cooperación política, económica y social entre los Estados africanos, heredero de la Organización para la Unidad Africana (OUA).

Al igual que en el apartado de la ONU, ante la escasez y poca fiabilidad de las fuentes, optamos por recurrir a profesionales de la propia UA. Así, gracias a la ayuda de Dad Ould Mouloud, traductor de árabe de la UA, pudimos acceder a entrevistar vía

---

<sup>58</sup> Información ofrecida por fuentes anónimas de la Secretaría de las Naciones Unidas a través de correspondencia personal el 22 de noviembre de 2010.

<sup>59</sup> Disponible en: <http://www.aiic.net/database/staff/members.cfm?org=401> [Consulta: 19/11/2014].

telemática a Lehbib Breica, ex embajador de la República Árabe Saharaui Democrática (RASD) en Addis Abeba (Etiopía) y su representante permanente ante la UA<sup>60</sup>. Las preguntas que le formulamos tenían doble objetivo: ayudarnos configura un primer esqueleto de la situación de la IS AR-ES en la UA al tiempo de hacerlo con la mayor brevedad posible para que no le supongan al entrevistado un gran sacrificio en términos de tiempo dedicado. Las preguntas se formularon en español y fueron enviadas el 13/10/2010. Las respuestas fueron recibidas el 1/11/2010.

Conviene aclarar que la UA, en virtud de sus estatutos fundacionales<sup>61</sup> (Art. XXV), reconoce cuatro “lenguas de trabajo”, además de las de todos los países de la Unión siempre que sea posible. Dicho de otro modo:

**« Article 25 : Langues de travail**

Les langues de travail de l’Union et de toutes ses institutions sont, si possible, les langues africaines ainsi que l’arabe, l’anglais, le français et le portugais. »

Preguntado por la fecha en la que se implanta el español en la UA y a instancia de qué Estado miembro, nuestro entrevistado se muestra dubitativo acerca de la fecha exacta de implantación. Según los datos que nosotros hemos localizado, el español se incorporó como “lengua oficial” de la UA en la cumbre celebrada en Lusaka (Zambia) del 9 al 11 de julio de 2001 (*cf.* Colodrón, 2001). Fue Guinea Ecuatorial el país que lo solicitó con el apoyo de la RASD. La importancia de este dato reside en conocer la fecha exacta a partir de la que empezaría la interpretación entre el árabe y el español en el seno de este organismo.

Según la información que nos aporta el entrevistado, sabemos que hasta la fecha de la entrevista no se habían asumido los costes de implantación del español en dicho organismo, algo similar al estado en que se encontraba el árabe en sus tres primeros años de vida en la ONU. No obstante, eso contrasta con su afirmación: “se utiliza interpretación directa árabe-español-árabe durante los trabajos de la Cumbre de

---

<sup>60</sup> Véase anexo IV para conocer el contenido íntegro de la entrevista.

<sup>61</sup> Disponibles en: [http://www.africa-union.org/About\\_AU/fmacteconstitutif.htm](http://www.africa-union.org/About_AU/fmacteconstitutif.htm) [19/11/2014].

Presidentes Africanos”. Esto supondría, si estamos en lo cierto, que las demás cabinas tienen que hacer del árabe si el orador está hablando en español o tomar directamente del español siempre que no se opte por una cabina adicional (español-inglés o español-francés, por ejemplo).

#### **4.2.3 Otros ámbitos**

Al margen del volumen de trabajo que generan los dos grandes organismos antes mencionados, conviene asimismo tener en cuenta la demanda del mercado privado en el mundo árabe, en América Latina, así como el que generan misiones internacionales como la Misión de la Fuerza Provisional de las Naciones Unidas en el Líbano (FPNUL). Como decíamos antes, la demanda del mercado libre de intérpretes AR-ES va de la mano del estado de las relaciones hispanoárabes en la escena internacional.

Por referencia de intérpretes profesionales de esta combinación lingüística y por indagaciones nuestras, sabemos que existe una demanda significativa de esta combinación especialmente en los países del Norte de África: Marruecos, Argelia y Túnez. En estos tres países la demanda se centra principalmente en la modalidad de interpretación y acompañamiento en los sectores empresarial, cooperación y turístico. También en Mauritania y Libia tenemos noticias de una leve demanda ligada en los últimos años al sector de la cooperación española en el caso de Mauritania y al sector industrial (sector energético) en el caso de Libia.

Si nos movemos un paso al Este, a Egipto, observamos que posee un importante sector turístico y de servicios. Goza de unas relaciones avanzadas con países de América Latina, al tiempo de ser una importante cantera de intérpretes y no sólo de AR-ES, si nos atenemos a la oferta formativa presente en este país y a la que hemos hecho mención en el capítulo anterior (véase apdo. 3.2.2).

Otro país importante en términos de oferta y demanda es el Líbano. Al igual que Egipto, es además una gran cantera de intérpretes. Un hecho que, sin duda, guarda una especial relación con la existencia de centros de formación en traducción e

interpretación de prestigio. Un ejemplo de esta demanda en la combinación AR-ES lo encontramos en la misión FPNUL, en la que participa España con fuerzas del Ejército.

También en Jordania y en los países del Golfo tenemos noticias de la existencia de una leve demanda ligada principalmente al sector turístico en el caso de Jordania, empresarial en el caso de los países del Golfo. En los Territorios Palestinos, por su parte, se experimenta una pequeña demanda en el terreno de la cooperación.

Conviene aclarar que, para emitir ese primer diagnóstico sobre la realidad de la práctica profesional de la Interpretación AR-ES, nos basamos solamente en nuestra experiencia profesional y en la información aportada por colegas de profesión. Somos conscientes de que este primer acercamiento necesita de un trabajo de campo más amplio y por ello solicitamos la debida cautela.

Dejamos para futuras investigaciones, aparte de profundizar en la situación de cada país, estudiar aspectos como las condiciones laborales en los diferentes países árabes (honorarios, cualificación profesional, deontología, etc.), sectores de mayor demanda, modalidades de interpretación más frecuentes, etc.

### **4.3 A modo de conclusión**

Tras analizar los datos recopilados para este capítulo, podemos concluir que dos son los campos en los que se registra mayor práctica profesional de la Interpretación AR-ES en España: la ISSPP y la ICC. Si nos atenemos al volumen de trabajo que genera cada una, la ISSPP es, sin duda alguna, la mayoritaria. En cambio, si nos atenemos al prestigio profesional y social, la ICC está muy por encima.

Otra conclusión importante para nuestro trabajo es que la variedad lingüística empleada en cada una es distinta: por lo general el árabe dialectal (principalmente el marroquí) en la ISSPP y el AME en la ICC. Esta diferencia no se tiene en cuenta a la hora de diseñar los planes curriculares de aquellas instituciones que imparten formación en Interpretación AR-ES ni en España ni en el Mundo Árabe.

En los países árabes, por su parte, además de la ICC, destaca la interpretación con acompañamiento ligada por lo general al sector turístico, empresarial y a la cooperación internacional para el desarrollo.

La combinación AR-ES en el seno de organismos internacionales como la ONU o la UA raramente se va a poner en práctica a pesar de que las dos lenguas son oficiales en estos organismos. Para intermediar entre las dos lenguas se recurre a la técnica relé a partir del inglés o francés. Entre los perfiles lingüísticos de los intérpretes de estos organismos rara vez vamos a encontrar la combinación lingüística AR-ES.

Los medios de comunicación tanto españoles como árabes, movidos por los acontecimientos informativos del momento, demandan cada vez más la actuación de intérpretes AR-ES. Esta posibilidad abre una nueva variante profesional en la práctica de la Interpretación AR-ES aún inexplorada en el terreno de la investigación.

## **SEGUNDA PARTE**

# **INVESTIGACIÓN EMPÍRICA EN INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA ÁRABE- ESPAÑOL: ASPECTOS DEFINITORIOS**

## **CAPÍTULO V**

### **DISEÑO METODOLÓGICO**

Visto el estado de la cuestión abordado en la primera parte de nuestro trabajo, en esta segunda realizaremos una investigación empírica mediante encuesta de carácter exploratorio y definitorio de las especificidades de la IS en nuestra combinación tanto en el ámbito docente como en el profesional. Creemos que un estudio de estas características podría contribuir a fijar unas bases sólidas sobre las que habría que seguir edificando en el futuro a través del estudio pormenorizado de las conclusiones resultantes de este primer acercamiento.

## **5.1 Introducción**

La práctica profesional de IS AR-ES no empieza a ver la luz hasta los primeros años de la década de los 80. La interdependencia política y económica y las relaciones culturales hispanoárabes trajeron consigo una inusitada proliferación de reuniones, simposios, congresos y conferencias que convirtieron el trabajo del intérprete de conferencias no sólo en una necesidad del momento, sino también en una profesión muy prestigiosa y cotizada (Aguilera Pleguezuelo, 1985: VI).

Más de un cuarto de siglo después de la primera publicación de Aguilera Pleguezuelo, y transcurrida una década desde que se implantó por vez primera la especialidad en árabe como Lengua B en la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada, el panorama docente y profesional de la ICC AR (simultánea y consecutiva) sigue sin haber desarrollado un marco teórico-práctico para cubrir la necesidad del mercado de profesionales cualificados como de ello da buena fe la escasa labor investigadora en este ámbito.

Si bien somos conscientes de la relativa juventud de esta combinación, consideramos que una década es un margen temporal suficiente para analizar esta modalidad especialmente en un momento de remodelación académica clave como el actual, con el fin de adaptar los estudios de TeI al Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES). De hecho en el curso académico 2013-2014 se vivieron en España dos acontecimientos relevantes para la formación en interpretación árabe-español. Por un lado, se extinguió el plan de Licenciatura en Traducción e Interpretación de la UGR y

con ello las asignaturas de especialización en Interpretación, y, por otro, se ha inaugurado el Máster Universitario en Interpretación de Conferencias (de perfil profesionalizante) de la misma universidad con el árabe entre sus cuatro lenguas de especialidad.

En definitiva, este trabajo pretende arrojar algo de luz sobre el panorama de la IS AR-ES, explorándola desde una óptica tridimensional representativa de los principales actores en juego: docentes, estudiantes e intérpretes profesionales; para con ello imbricar la combinación AR-ES al mismo nivel que las otras tres combinaciones objeto de estudio, en lo que a desarrollo docente e investigador se refiere.

Es por ello que el marco teórico en el que se ubica este trabajo a primera vista puede pecar de amplitud y variedad, como variados son los aspectos que aquí pretendemos estudiar. No obstante, los diferentes macroapartados en los que se divide nuestro estudio empírico, dada la escasez de trabajos de investigación en nuestra combinación, tienen en primer lugar un carácter exploratorio. Conocer el estado actual en las áreas docente y profesional, a partir de testimonios contados en primera persona por los actores responsables. Al mismo tiempo, pretendemos cotejar de un modo somero la praxis de nuestra combinación con las demás, de ahí que hayamos entrevistado también a docentes y alumnado de las otras tres combinaciones (AL-ES, FR-ES e IN-ES).

En términos globales, este estudio se inserta en el marco del debate teórico sobre las especificidades de las lenguas en la IS y su posible incidencia en la docencia y la práctica profesional. Un debate que surgió a finales de la década de los 70 para matizar los postulados de la Escuela de París: para los docentes formados en el paradigma de la Teoría del Sentido, la interpretación consiste en una destreza cognitiva en la que el intérprete trabaja descifrando mensajes e intenciones y trascendiendo la forma lingüística en la que estos se presentan (Seleskovitch y Lederer, 1984: 108). Es, por lo tanto, un acto cognitivo universal, independiente de cualquier combinación lingüística, que, en el terreno de la didáctica, persigue apartar al alumno de su fijación natural por las estructuras lingüísticas para que centre su atención en el sentido que éstas

transportan (Déjean Le Féal, 1998: 43). No obstante, como apunta Iglesias Fernández (2007: 99-102), a partir de finales de los 70, autores como Longley (*cf.* 1978) y Wilss (*cf.* 1978) empiezan a señalar algunas dificultades inherentes a pares de lenguas específicos; otros señalan la diversidad de estrategias que emplean los intérpretes en función de la lengua origen y meta (Stenzl, 1989: 24); destacan los aspectos pedagógicos específicos que deberían ser atendidos para una mayor eficacia didáctica. En este sentido, Iglesias Fernández (2007: 100) destaca los trabajos de autores como Ilg (*cf.* 1978), Le Ny (*cf.* 1978) y, más tarde, (*cf.* Gile: 1992 y 1995a), que inciden en la necesidad de incorporar el aspecto formal a la didáctica de la interpretación.

Como ya vimos en apartados anteriores, en especial en el dedicado a la interpretación árabe-español en los Juicios del 11-M (véase apdo. 1.3.2), el panorama lingüístico árabe se caracteriza por la gran diversidad de variedades del árabe hablado, no sólo de acentos y pronunciación, sino de vocabulario propio de cada región. En resumidas cuentas, se podría decir que la Interpretación en dichos macroprocesos sacó a escena una realidad poco conocida en España y prácticamente ignorada en el contexto de la enseñanza de la Traducción y la Interpretación, esto es, la diglosia entre el AME y sus variedades dialectales habladas. Un tema, sin embargo, que ha sido objeto de un gran número de estudios en el ámbito de la filología árabe desde la segunda mitad del siglo XX (*cf.* Ferguson, 1959; Corriente, 1977; Youssi, 1983; Versteegh, 1997; Ferrando, 2001, entre otros). A modo sintetizado y sin entrar en mucho detalle, Cortés (1996: XVI) describe así las dos variantes de esta diglosia:

- a) El árabe dialectal, que cambia de país a país, se emplea en la conversación ordinaria, en familia, en obras de teatro de sello local, en situación de espontaneidad.
- b) El árabe culto se emplea normalmente como vehículo de comunicación escrita en todo el mundo árabe [...]: prensa diaria, publicaciones periódicas, textos oficiales, científicos y técnicos, correspondencia epistolar (familiar, comercial), enseñanza (primaria, secundaria, superior) [...] También en conferencias, discursos,

ceremonias religiosas, reuniones internacionales, noticiarios (radio, TV) [...]

Por otro lado, venimos observando que esta realidad no es sólo exclusiva de la ISSPP, sino que en contextos en los que se emplea la IS también tienen presencia (cf. Wilmsen, 2003), si bien no de forma exclusiva, las variedades “informales” del árabe y los diferentes acentos regionales.

En la práctica profesional de la IS AR-ES, sin embargo, y en la formación se parte siempre de la premisa de que el AME o *fusha* es la lengua de trabajo y de que el orador hablará siempre en esta lengua, uso que viene impuesto en la mayoría de los casos por la formalidad del contexto y la situación comunicativa como de ellos hemos hecho mención más arriba. Así, por ejemplo, el intérprete de conferencias árabe-español/español-árabe vierte siempre al AME y, en este mismo sentido, el orador está de alguna forma “obligado” a hablar en este árabe normativo. Sin embargo, la experiencia profesional nos dice que ni todos los oradores utilizan el AME en sus intervenciones, ni todos los que lo hacen tiene un mismo acento, ni usan la misma variedad. De hecho, se da con bastante frecuencia el caso de que un orador árabe empieza introduciendo su disertación en un correcto AME para pasar, durante el desarrollo de la misma, a mezclar esta variedad culta con expresiones dialectales, localismos, etc. (*code-switching*). A lo que habría que añadir que el acento del orador suele variar en función de su país de procedencia, caso similar en lo que a la entonación respecta, llegando en la mayoría de los casos a guardar diferencias fonéticas significativas que, con gran frecuencia, se manifiestan en el discurso aunque el orador esté incluso hablando en AME. Por tanto, el intérprete que no esté familiarizado con dichas variedades, acentos, fonología, etc. tendrá problemas a la hora de practicar la IS AR-ES. Esto justificaría a priori la importancia de contemplar estas peculiaridades en la etapa formativa.

Estos aspectos, sumados a lo inexplorado que está este terreno, así como a la desconexión que venimos observando entre la esfera docente y la profesional después de haber cursado la licenciatura y tras haber accedido al mercado laboral, fueron

algunos de los motivos que nos llevaron a realizar este estudio, en busca de posibles respuestas a estos y otros interrogantes.

### ***5.1.1 Hipótesis de partida***

En esta investigación partimos de tres hipótesis interconectadas, a saber:

- a) Que la IS en la combinación AR-ES posee peculiaridades formales importantes que la diferencian de otras combinaciones;
- b) Que estas peculiaridades tienen incidencia en la práctica profesional de la IS AR-ES;
- c) Que estas peculiaridades no se abordan durante la etapa formativa.

Nuestras hipótesis de partida tienen, como toda hipótesis, una base subjetiva que nace a partir de nuestra observación de la realidad estudiada y de nuestra experiencia personal como alumno de la Licenciatura en Traducción e Interpretación (FTI de la UGR), especialidad en Interpretación con árabe como lengua B. Luego van tomando cuerpo a partir de nuestra experiencia como intérprete de conferencias en el mercado profesional. Asimismo se fueron consolidando con nuestras observaciones surgidas desde el trabajo que desempeñamos como profesor-investigador en la Escuela de Traductores de Toledo (UCLM) desde el año 2007, en particular, tras participar en los talleres intensivos de Introducción a la Interpretación Árabe-Español 2007, 2009, 2012 y 2013 (impartidos por la Escuela de Traductores de Toledo) como alumno (2007) y posteriormente como profesor (2009, 2012 y 2013). Asimismo, han contribuido a ello las observaciones que hemos ido tomando durante nuestra estancia de investigación en el Ecole de Traducteurs et d'Interprètes de Beirut (ETIB) de la Universidad de Saint Joseph (Líbano)<sup>62</sup>, donde estuvimos siguiendo durante un mes el desarrollo de los distintos módulos de su Máster de Interpretación de Conferencias (AR-IN y AR-FR). También ha contribuido en gran medida nuestra formación en el Máster de Traducción e

---

<sup>62</sup> Gracias a la beca concedida por la UCLM en el año 2009 en calidad de investigador de la Escuela de Traductores de Toledo (UCLM).

Interpretación (perfil investigador) de la Universidad de Granada, que nos ha ayudado a perfilar estas ideas y ha despertado en nosotros el interés por investigarlas. La reflexión que aquí se expresa a través de nuestras hipótesis de partida es, en definitiva, el fruto de cuatro años de meditación y debate con colegas investigadores e intérpretes profesionales sobre la relación enseñanza/práctica profesional de la ICC AR-ES como aglutinante de dos modalidades, consecutiva y simultánea, en España y en el mundo árabe.

Fruto de esta reflexión podemos aventurar que algunas de estas peculiaridades tienen su origen en la lengua de partida, el árabe en este caso: la diglosia o multiglosia presente en lengua árabe (variedad culta/variedades dialectales o lenguas occidentales) y los diferentes acentos de los arabohablantes, además de las grandes diferencias que guarda la estructura sintáctica y la construcción del discurso en las dos lenguas (árabe y español). Algunos de estos aspectos ya han sido mencionados por autores como Feria (*cf.* 1999), Wilmsen (*cf.* 2003), Ilhami (*cf.* 2005), Ortega Herráez (*cf.* 2007), Taibi (*cf.* 2007), entre otros, si bien algunos desde el enfoque de la TeI en sede judicial o la ISSPP, acaso donde más patente se hace este fenómeno. Sin embargo, más allá de las reflexiones y observación producto de la experiencia, pretendemos que nuestro trabajo tenga una base empírica sólida, de ahí que nos hayamos inclinado por la realización de este estudio.

### **5.1.2 Objetivos**

Sumados a los objetivos generales trazados al inicio de este trabajo, en esta parte empírica pretendemos:

- i. Explorar la práctica docente y profesional de la IS AR-ES desde lo más general a lo más particular.
- ii. Conocer los aspectos generales que conforman la modalidad de IS en la combinación AR-ES: los parámetros de enseñanza, una sociología del profesorado, alumnado e intérpretes profesionales, las lenguas de trabajo, etc.

iii. Conocer aspectos particulares cuantitativos y cualitativos relacionados con la docencia de la IS AR-ES: metodología de enseñanza, ejercicios empleados, materiales didácticos, temática de los discursos, lenguas de enseñanza, etc.

iv. Conocer aspectos particulares cuantitativos y cualitativos relacionados con la práctica profesional de la IS AR-ES: temáticas de trabajo, lengua de trabajo, incidencia de las variedades dialectales, utilidad de los materiales didácticos y ejercicios empleados durante la etapa de formación, etc.

v. Indagar en las posibles peculiaridades diferenciadoras de la IS AR-ES desde dos perspectivas: la formación y la práctica profesional. En la docencia, tomaremos como punto de comparación las otras tres combinaciones (AL-ES, FR-ES, IN-ES) impartidas en la FTI (UGR).

vi. Identificar y definir estas peculiaridades en caso de existir.

vii. Explorar las posibles dificultades que plantean para los tres grupos: docentes, estudiantes e intérpretes profesionales.

viii. Analizar su posible incidencia en la práctica profesional de la IS AR-ES.

ix. Explorar las posibles vías para su resolución.

x. Explorar la posible existencia de enfoques específicos en la formación en IS AR-ES

## 5.2. Material y método

### 5.2.1 Metodología general

En esta investigación, compuesta de tres estudios interrelacionados, encuestamos a docentes y alumnos/as de las cuatro combinaciones lingüísticas impartidas en la FTI de la UGR para obtener un marco de referencia con el que poder comparar los resultados obtenidos en el par de lenguas AR-ES. Los pares de lengua AL-ES, FR-ES e IN-ES desempeñan en este estudio la función, casi específica, de referencia y comparación, ya que son combinaciones arraigadas y consolidadas en dicho centro.

Por otro lado, hemos querido respetar el paralelismo entre los cuestionarios de docentes y alumnado de Interpretación. Para poder cruzar y comparar las respuestas de los sujetos del ámbito de la formación con la población profesional, hubo que crear un tercer cuestionario semi-paralelo a los dos primeros para el grupo de intérpretes profesionales. Con ello cerramos este primer triángulo primordial, en nuestra opinión, para obtener una visión de conjunto. Los borradores de los tres cuestionarios pasaron por cinco procesos de revisión antes de adquirir su formato final. Estas revisiones se fueron realizando de manera gradual, de los aspectos más generales a los detalles más particulares: partes principales, número de preguntas, campos de respuesta, formato del archivo, instrucciones para completar el cuestionario, etcétera.

Paralelamente a las diferentes revisiones por las que han pasado los borradores de nuestros tres cuestionarios, realizamos una búsqueda de las direcciones de contacto del profesorado de ICC (FTI de la UGR) apoyándonos en la guía docente disponible en línea<sup>63</sup> para localizar aquellos contactos de los que no disponíamos. Elaboramos un correo para enviar a docentes, en el que les solicitábamos que nos facilitaran los correos electrónicos de sus alumnos, aunque también se les ofrecía la posibilidad de enviar ellos mismos el cuestionario. Al mismo tiempo, redactamos el correo de intérpretes y emprendimos el proceso de localización de contactos de este grupo. Para ello, recurrimos en primer lugar a nuestra agenda personal, ya que con parte de los sujetos de

---

<sup>63</sup> En: [tradinter.ugr.es/pages/personal](http://tradinter.ugr.es/pages/personal) [Consulta: 03/11/2014].

este grupo hemos trabajado en cabina. Los contactos del resto los hallamos por medio de otros compañeros intérpretes. Tanto los contactos de docentes como los de intérpretes fueron volcados en una hoja de cálculo (Microsoft Excel®), en la que se contemplaban los siguientes campos: nombre, e-mail, fecha de envío, estado (pendiente/recibido) y observaciones. Lógicamente, se siguió el mismo procedimiento con el grupo de alumnado cuando recibimos sus correos electrónicos de parte de los docentes. Con este documento pretendíamos llevar un control exhaustivo de los envíos y las respuestas, y evitar así posibles duplicados.

Conviene aclarar que, antes del envío definitivo, realizamos un pilotaje de los tres cuestionarios con la finalidad de detectar posibles problemas en cuanto a forma y fondo y evitar cualquier complicación o ambigüedad que la formulación de las preguntas podía plantearle a los sujetos últimos de la encuesta. De dicho pilotaje resultó la modificación de algunas preguntas del cuestionario “alumnado”, las cuales debían guardar mayor paralelismo con el de docentes. También hubo que introducir algunas modificaciones en el cuestionario “intérpretes profesionales”: en algunas preguntas en las que se le pedía a “docentes” y “alumnado” describir la realidad formativa, decidimos en el caso de “intérpretes profesionales” preguntar por el criterio que ellos seguirían.

Cuando obtuvimos el cuestionario en su formato definitivo, procedimos a su envío en el siguiente orden: docentes, intérpretes profesionales y, más tarde, alumnos. Nuestro objetivo era enviar los cuestionarios definitivos antes del mes de agosto, en el que la mayoría de la población objeto de nuestro estudio podría estar ya de vacaciones, y, en este sentido, se procedió al envío de los cuestionarios definitivos a partir del 19 de julio de 2010. El envío de la encuesta de alumnado quedó pendiente de la respuesta de cada docente.

En los días siguientes, comenzamos lentamente a recibir las primeras respuestas. Se procedió al envío de los primeros cuestionarios de alumnado casi una semana más tarde (24/07/2010), tras recibir las respuestas de los docentes. Hubo dos profesores que prefirieron enviarlos ellos mismos a su alumnado (AL-ES). El resto nos proporcionó los contactos de este grupo para que lo hiciéramos nosotros.

Sin embargo, tuvimos que realizar un proceso de criba ya que los profesores de inglés-español y francés-español nos habían mandado los contactos tanto de alumnos de B-A<sup>64</sup> como los de C-A. Como nuestro cuestionario sólo iba dirigido a alumnos de B-A, tuvimos que excluir los de C-A, con lo que el grupo pasó de tener 65 alumnos/as a 43 estudiantes.

Ante la falta de respuesta de los grupos “intérpretes profesionales” y “alumnado”, se procedió a enviar un primer recordatorio el 14/08/2010. Se obtuvieron resultados positivos con el grupo de intérpretes profesionales, pero no con el de alumnado, que seguía sin responder a nuestros envíos en la cantidad deseada. Ante este hecho, recurrimos al envío de un segundo recordatorio, el 04/09/2010, solicitando nuevamente su participación. Más tarde, descubrimos dos nuevos contactos de intérpretes profesionales y cuatro de alumnos de ICC AR-ES, a los que se les envió el cuestionario correspondiente.

Los cuestionarios, si bien se sabía a quién se estaban enviando, son totalmente anónimos. Con el fin de garantizar dicho anonimato, a su recepción se le asignaba un valor numérico y se almacenaban en la carpeta correspondiente a cada grupo.

En parte obligados por los plazos de presentación del trabajo de fin de máster, realizado en el marco del Máster de Traducción e Interpretación (perfil investigador) por la UGR, para el que fue concebida esta investigación –si bien en ese trabajo solo se incluyó una parte mínima del estudio–, fijamos el 12 de noviembre de 2010 como cierre del plazo de recepción de los cuestionarios completados. A partir de ese momento, se procedió al volcado de los datos en una hoja de cálculo para su tratamiento vertical, horizontal y porcentual, y con el fin de analizarlos y discutirlos.

A este respecto conviene dejar claro que somos perfectamente conscientes de que los resultados obtenidos de estos cuestionarios constituyen datos directos que, en

---

<sup>64</sup> Si bien diferenciaremos en algún momento entre las lenguas trabajo “activas” y las “pasivas”, emplearemos mayoritariamente esta clasificación de las lenguas en el mismo término que el que hace la Asociación Internacional de Intérpretes de Conferencias (AIIC). Véase el art. 7 de su “Reglamento sobre admisiones y clasificación lingüística”. Disponible en: <http://aiic.net/page/1283/reglamento-sobre-admisiones-y-clasificacion-linguistica/lang/39> [Última consulta: 17/06/2013].

muchos casos, son marcadamente apreciativos, empero, dada la escasez de materiales de referencia y de investigación en esta combinación lingüística, creemos que la relevancia de estos resultados radica precisamente en el hecho de que aporta una primera aproximación a la realidad estudiada desde un punto de vista cuantitativo y cualitativo. Para ello, el cuestionario nos pareció el medio más fiable.

### ***5.2.2 Ámbito de investigación***

Para poder abarcar la población encuestada y obtener una primera aproximación enfocamos nuestra atención en la formación en interpretación impartida en la Universidad de Granada, por ser ésta la única universidad en España que contemplaba el árabe como lengua B en el marco de la extinguida Licenciatura en TeI, actualmente en el Grado en TeI y Máster Universitario en Interpretación de Conferencias.

Sin embargo, en la encuesta realizada a intérpretes de conferencias profesionales (AR-ES) hemos optado por abarcar todo el territorio nacional español. Somos conscientes de que buena parte de los intérpretes realiza encargos tanto en España como en el extranjero, al tiempo que tenemos constancia de la existencia de intérpretes de esta combinación que trabajan en el extranjero. No obstante, el grupo objeto de nuestra investigación empírica lo conforma sólo la comunidad de intérpretes de conferencias árabe-español “activos” en España.

### ***5.2.3 Sujetos***

En vista de los objetivos que queremos cubrir y el enfoque que pretendemos dar a esta investigación, se ha contemplado una población conformada por tres grupos representativos del ámbito en el que nos desenvolvemos: docentes, estudiantes e intérpretes profesionales. En los dos primeros grupos, la población encuestada la conforman los docentes y estudiantes de interpretación de las cuatro combinaciones impartidas en la FTI de la UGR. Creemos que es muy interesante comparar las

respuestas tanto de docentes como de estudiantes de la especialidad de árabe con las tres restantes.

#### *5.2.3.1 Docentes*

En cuanto a los docentes de ICC, nos hemos centrado en los profesores de las cuatro combinaciones de la FTI (UGR) en la combinación directa. La elección de los profesores de este centro responde a los motivos antes expuestos: La FTI de la UGR es la única que imparte árabe como lengua B en España, incluso en el mundo con este plan de formación entre el árabe y el español.

Este grupo está compuesto por 7 sujetos (2 de árabe, 2 de alemán, 1 de francés y 2 de inglés): 57,14% mujeres y 42,85% hombres con edades que van de los  $\geq 40$  a los  $\geq 50$  años (47,71 años de promedio), un 100% de formación en TeI, un 85,71% de doctores y una experiencia –sin incluir por su juventud la combinación AR-ES– comprendida en un intervalo de 10 a más de 20 años.

Según se colige de los resultados recogidos en el estudio, los dos docentes de la combinación AR-ES son varones, de edades  $\geq 45$  años, con árabe como lengua A, estudios en TeI, formados en la Universidad de Granada, uno de ellos es doctor y el otro es licenciado. Su experiencia en la docencia de Interpretación AR-ES está comprendida entre 5 y 10 años. No obstante, aunque hayan cursado estudios de TeI, los dos docentes no ejercen profesionalmente la IS.

#### *5.2.3.2 Alumnado*

La elección de los estudiantes de la mencionada Facultad ha venido motivada por la misma razón que los docentes. Se optó por entrevistar a los estudiantes del último curso, 2009-2010, o que hubiesen terminado ese año la licenciatura, para evitar la posible incidencia de variables extrañas vinculadas a la juventud de la combinación AR-

ES, que no empezó a dar sus primeros balbuceos en interpretación hasta el tercer curso de la Licenciatura (2004-2005). Recibimos 20 respuestas de un envío realizado a 43 alumnos/as (11 de alemán, 9 de árabe, 11 de francés y 12 de inglés), por lo que la tasa de respuesta alcanzaría el 46,51%. Nuestra muestra final de 20 estudiantes tiene la siguiente distribución: 4 de alemán, 7 de árabe, 4 de francés y 5 de inglés. El 75% de estos sujetos son mujeres, mientras que los hombres representan un 25%, con unas edades comprendidas entre  $\geq 20$  a  $\geq 30$  años. El 85% de este alumnado ha cursado o está cursando toda la Licenciatura en TeI de la UGR, mientras que un 15% (todos de AL-ES) proceden de universidades extranjeras y se encuentra realizando un solo curso.

En cuanto a los sujetos de AR-ES, el 71,42% son mujeres frente a un 28,57% de varones, con un rango de edad que oscila entre los  $\geq 20$  y  $\geq 30$  años. Todos ellos siguen o han seguido toda la Licenciatura en Traducción e Interpretación de la FTI (UGR). Cuatro de los informantes asegura tener el español como lengua A y el árabe como lengua B, mientras que los tres restantes afirman tener el árabe como lengua A y el español como B.

### *5.2.3.3 Intérpretes profesionales*

El tercer grupo es el formado por intérpretes de conferencias árabe-español. El cuestionario fue enviado a un grupo compuesto por 16 intérpretes, de los que se han recibido 12 cuestionarios completados (una tasa de respuesta del 75% del total de cuestionarios enviados). Este grupo está conformado por 10 hombres (83,3%) y 2 mujeres (16,6%), con edades que oscilan entre los  $\geq 25$  y los  $\geq 60$  años, donde los intérpretes que se encuentran en el intervalo  $\geq 35$  -  $\geq 50$  representan el 75% del total. Los miembros de este grupo poseen una experiencia profesional que oscila entre menos de 5 y más de 20 años. El intervalo mayoritario es el que va de 15 a 20 años experiencia profesional, con un 66,6% del total.

Por sus respuestas, 8 sujetos (66,6%) de este grupo son titulados superiores, 5 (41,6%) han realizado algún programa de enseñanza reglada en Traducción e Interpretación (a través de la Licenciatura o Diplomatura), 1 Filología Semítica, 1

Filología hispánica y 1 Ciencias políticas y económicas. Mientras que 4 (33,3%) no saben/no contestan. Independientemente de los estudios superiores realizados, 9 (75%) de los encuestados afirman haber cursado formación en IS. Esta formación ha sido principalmente reglada a través de una Licenciatura o Diplomatura, como hemos visto más arriba en un 41,6%, mientras que en los casos restantes se apunta a cursos *ad hoc* que no tienen continuidad a día de hoy. El periodo de formación en interpretación está comprendido entre los 6 meses como mínimo y los 4 años como máximo.

Conviene subrayar las dificultades que hemos hallado en la recopilación de cuestionarios entre el grupo de estudiantes y el de intérpretes profesionales. Ha presentado más dificultades de las esperadas conseguir que colaboren respondiendo a todas las preguntas y argumentándolas a fondo. En el caso de los intérpretes, sabemos de primera mano que por su “pragmatismo profesional” no suelen prestarse a colaborar en estudios de este tipo que no les reportan ningún beneficio directo. En este sentido, hemos tenido que insistir más de lo esperado. No obstante, puede que esa falta de meticulosidad por parte de algunos sujetos termine apreciándose en sus respuestas. Mientras que en el caso de los alumnos se podrían esgrimir razones similares, además del hecho, en nuestra opinión significativo, de que las encuestas fueron enviadas a las puertas del periodo de vacaciones estivales.

#### ***5.2.4 Material***

El material utilizado en nuestra investigación empírica lo componen tres cuestionarios:

- *Docentes de Interpretación*
- *Alumnado de Interpretación*
- *Intérpretes profesionales*

Para diseñar nuestro instrumento de recogida de datos, hemos consultado inicialmente otros trabajos realizados en este campo por investigadores como Iglesias Fernández (*cf.* 2003a), Ilhami (*cf.* 2005) y Manuel Jerez (*cf.* 2006), entre otros. Asimismo, tuvimos en cuenta otro cuestionario elaborado por nosotros para su uso con docentes de interpretación en el marco de la estancia de investigación realizada en el ETIB (Universidad de Saint-Joseph). Las conclusiones obtenidas del trabajo realizado en el ETIB nos resultaron de mucha utilidad a la hora de diseñar el cuestionario definitivo. En definitiva, un instrumento adaptado a los objetivos de esta investigación, el cual pasamos a describir en las siguientes líneas.

Nuestro cuestionario tiene la tarea principal de recoger toda aquella información cuantitativa y cualitativa susceptible de dar respuesta a nuestros objetivos iniciales y confirmar o rechazar nuestras hipótesis de partida. En su formato final, el cuestionario quedó compuesto por 44 preguntas en el de docentes y alumnado, y 45 en el de intérpretes profesionales, dividida en tres partes esenciales (“aspectos generales sobre docencia de IS B-A”, “aspectos específicos sobre docencia de IS B-A” y “aspectos específicos sobre materiales didácticos de IS B-A”), a las que se suma una cuarta sobre datos personales esenciales para elaborar un perfil de los sujetos encuestados si bien el cuestionario es totalmente anónimo.

#### 5.2.4.1 Cuestionario “Docentes”

Como hemos mencionado más arriba, este cuestionario<sup>65</sup> está compuesto por un total de 44 preguntas divididas en los tres apartados antes referidos. En el caso de los cuestionarios “docentes” y “alumnado”, dichas 44 preguntas se componen a su vez de 18 abiertas, de las que 13 son complementarias a una pregunta cerrada (del tipo “en caso afirmativo...”), 15 son cerradas (del tipo Sí/No), 9 semicerradas, es decir, a los campos de respuesta fija, se añadió uno de respuesta libre del tipo “otro/s”; y 2 de control. De las preguntas abiertas, dos son complementarias a cada una de las parte específicas, esto es, se incorporaron al final de la segunda y de la tercera parte del cuestionario para que

---

<sup>65</sup> Véase Anexo V.

los encuestados aporten los comentarios, sugerencias y observaciones que crean oportunos. Se incorporaron dos preguntas de control (una abierta complementaria y otra semicerrada).

#### 5.2.4.2 Cuestionario “Alumnado”

Este cuestionario<sup>66</sup> es paralelo al anterior. Hemos adaptado sus 44 preguntas a sus destinatarios finales, por lo que su contenido es idéntico al que se distribuyó entre los docentes.

#### 5.2.4.3 Cuestionario “Intérpretes profesionales”

En el cuestionario<sup>67</sup> de intérpretes profesionales árabe-español hemos mantenido las mismas partes que los dos cuestionarios anteriores aunque, como es lógico, hemos respetado las características diferenciadoras de estos sujetos respecto a los dos grupos anteriores. Hemos tratado, en la medida de lo posible, de conservar las mismas partes con el fin de cruzar los resultados posteriormente. Está compuesto por 45 preguntas, una más que los anteriores, de las cuales 14 son cerradas, 20 son abiertas, que comprenden a su vez 12 son complementarias a una pregunta cerrada, y 11 semicerradas. Al final de cada uno de los tres macroapartados una pregunta abierta (16, 32 y 45) para que los encuestados aporten los comentarios, sugerencias y observaciones que crean convenientes. En este cuestionario se incorporaron dos preguntas de control (una cerrada y otra semicerrada).

---

<sup>66</sup> Véase Anexo VI.

<sup>67</sup> Véase Anexo VII.

### ***5.2.5 Soporte***

Hemos optado por el uso de tres cuestionarios electrónicos realizados en hoja de formulario de Microsoft Word® protegido para evitar cualquier incidencia indeseada. En este sentido, al término de la breve presentación que encabeza cada cuestionario, se incluía en forma de nota una referencia a las instrucciones que hay que seguir a la hora de completar la encuesta. Los tres archivos resultantes tienen los siguientes tamaños: 145kb, 143kb y 152kb. Perseguíamos que el tamaño fuera lo más ligero posible con el fin de evitar posibles problemas de almacenamiento en los servidores de correo electrónico de los sujetos encuestados.

#### *5.2.5.1 Incidencias con el formato*

Se han registrado dos incidencias comunicadas por los encuestados:

- Un problema de incompatibilidad de sistemas operativos. El destinatario poseía el sistema operativo Apple-Mac, mientras que nuestro cuestionario fue creado en Microsoft Windows XP. Aun así el propio sujeto resolvió el problema y nos envió el cuestionario cumplimentado.

- En el segundo caso, el encuestado no podía abrir el archivo, por lo que tuvimos que enviárselo en otro formato Rich Text Format (.rtf). De esta forma, se pudo resolver el problema.



## **CAPÍTULO VI**

### **RESULTADOS**

En este capítulo recogeremos los resultados obtenidos en las encuestas de los tres grupos. No obstante, en aras de una mayor claridad, le daremos prioridad a los resultados de la combinación AR-ES y, excepto en algunos puntos específicos y siempre que sean relevantes, las respuestas de las otras tres combinaciones las recogeremos en el anexo VIII al final de este trabajo. Recomendamos su consulta para tener una visión más amplia de los resultados obtenidos en esta investigación.

## **6.1 Aspectos generales. Perfil académico y profesional: docencia, formación y lenguas de trabajo**

En este apartado volcamos aquellos resultados relacionados con el perfil de los sujetos. Estos datos resultan de las preguntas generales sobre el perfil personal, formativo y profesional de los encuestados.

### **6.1.1 Docentes**

En el año académico 2009-2010, todos los docentes encuestados impartían asignaturas de interpretación. En los 7 casos se trata de asignaturas de ICC (12 créditos anuales, aproximadamente 120 horas lectivas), del cuarto curso de la Licenciatura. Todos imparten en el marco de dichas asignaturas enseñanzas de IS en la combinación directa, esto es, a partir del español a la lengua B. No obstante, en el caso de los dos docentes de nuestra combinación se aprecia que imparten en ambas direcciones.

Los dos docentes de la combinación AR-ES son varones de edades  $\geq 45$  años, con árabe como lengua A, estudios en TeI y formados en la Universidad de Granada. En el momento de la encuesta, uno de ellos es doctor y el otro es licenciado. Su experiencia en la docencia de Interpretación AR-ES está comprendida entre 5 y 10 años.

Por la información adicional facilitada por la secretaría del Departamento de Traducción e Interpretación de la UGR, sabemos que los profesores que han impartido

IS AR-ES desde su implantación en el marco de las asignaturas de interpretación de conferencia en la FTI de dicha universidad hasta el momento de la encuesta son cuatro:

Por un lado, un profesor visitante que ejerce con asiduidad la IS y es un destacado intérprete en el mercado profesional de AR-ES en España. Estuvo impartiendo clases durante cuatro cursos consecutivos (2006-2010). Y, por otro, tres profesores de la FTI en el curso académico 2012-13 con formación en TeI y experiencia profesional en interpretación y mediación, especialmente en el ámbito de los servicios públicos. Sin embargo, no ejercen la IS profesionalmente. De hecho no tenemos constancia de que el profesorado que impartía la enseñanza de TeI en la combinación AR-ES a la conclusión del curso académico 2012-13 ejerza profesionalmente la interpretación de conferencia, modalidad de IS.

### **6.1.2 Alumnado**

La totalidad de los sujetos de este grupo han cursado la asignatura “Interpretación de conferencia B-A” y, en el marco de ésta, ha seguido formación específica en IS.

El 70% de los estudiantes (1 de AL-ES, 4 de AR-ES, 4 de FR-ES y 5 de IN-ES) afirman poseer el español como lengua A, 15% árabe, 10% alemán y 5% italiano. En cuanto a su lengua B, el 30% posee el francés, otro 30% inglés; mientras que un 20% posee el árabe y un 20% español.

En lo que respecta al grupo de siete alumnos de la combinación AR-ES, observamos que han cursado la asignatura “Interpretación de conferencia B-A” e “Interpretación de conferencia A-B” del segundo ciclo, además de haber cursado todas las asignaturas obligatorias del tercer curso “Técnicas de interpretación consecutiva” y “Técnicas de interpretación simultánea”. En el marco de la asignatura “Interpretación de conferencia”, los encuestados afirman haber recibido formación en IS. En este sentido, los estudiantes, al igual que sus docentes (AR-ES), también sostienen haber recibido formación en las dos direcciones, directa e inversa.

Observamos asimismo que cuatro de los informantes de nuestra combinación aseguran tener el español como lengua A y el árabe como lengua B, mientras que los tres restantes afirman tener el árabe como lengua A y el español como B. De los sujetos de AR-ES que especifican tener una lengua C, dos afirman poseer francés y uno, inglés.

### **6.1.3 Intérpretes profesionales**

Por las respuestas obtenidas, observamos que 10 (83,3%) de los encuestados que conforman este grupo tienen el árabe como lengua A y el español como lengua B, mientras que solamente 2 (16,6%) tienen el español como lengua materna y el árabe como lengua B. No obstante, 11 (91,6%) de ellos afirma trabajar la IS tanto en la directa como en inversa. En cuanto a sus lenguas C, 6 tienen el francés y 5 el inglés. Todos los sujetos afirman tener sus lenguas C como “lenguas pasivas”, esto es, interpretan desde ellas en el mercado profesional.

Según el censo que hemos realizado de este grupo en la fase de preparación de esta investigación, el mercado profesional de la interpretación de conferencia lo “cubren” unos 16 intérpretes, no más, de los que hay una minoría que ronda la media docena que es la que realiza buena parte del trabajo.

En cuanto a su dedicación a la práctica profesional de la interpretación, el 100% sostienen que realiza otras labores además de la propia interpretación. 9 (75%) se dedican a la traducción escrita y 6 (50%), a la docencia de TeI de forma esporádica o habitual. En este sentido, 7 (58,3%) de los intérpretes son *freelance*, mientras que 5 (41,6%) son trabajadores por cuenta ajena.

#### **6.1.3.1 Centro formador y grado de formación**

Como veíamos en el apartado “sujetos”, 8 sujetos (66,6%) de este grupo son titulados superiores: 5 (41,6%) han accedido a la enseñanza reglada en Traducción e Interpretación (a través de la Licenciatura o Diplomatura), 1 Filología Semítica, 1 Filología hispánica y 1 Ciencias políticas y económicas. Mientras que 4 (33,3%) no

saben/no contestan. Independientemente de los estudios superiores realizados, 9 (75%) de los encuestados afirman haber cursado formación en IS.

Los centros formadores en interpretación son principalmente españoles, con la Universidad de Granada a la cabeza. En su antigua Escuela Universitaria de Traductores e Intérpretes y en la actual Facultad se han formado 3 de los sujetos de este grupo. Uno, en la Universidad Autónoma de Madrid a través de un curso *ad hoc* de 3 años financiado por el gobierno iraquí; uno, en la Universidad Americana de El Cairo (Egipto), Facultad de Lenguas y Traducción; y una, por el Servicio Común de Interpretación de Conferencias (SCIC) de la Comisión Europea.

Según nuestras estimaciones iniciales, producto de las averiguaciones que hemos llevado a cabo para “censar” este grupo, los intérpretes de conferencias AR-ES no excederían los 16 intérpretes. Si estamos en lo cierto, habríamos conseguido que respondiera a nuestra encuesta alrededor del 68,7% de los intérpretes de AR-ES residentes en España.

Un último apunte que hacer a este apartado es el relativo a dos sujetos que afirman poseer formación en TeI (uno de ellos también en IS y el otro no), pero no mencionan ningún centro formador.

## **6.2 Aspectos específicos I: formación y práctica profesional**

Bajo este epígrafe recogemos aquellos resultados relacionados con aspectos específicos de la docencia y la práctica profesional. Estos datos resultan de las preguntas del segundo apartado “Específicas: docencia de la IS B>A”.

### ***6.2.1 El uso de la teoría en la enseñanza de la interpretación simultánea***

#### ***6.2.1.1 Docentes***

De los 7 encuestado, 6 (85,71%) afirman utilizar alguna teoría aplicada a la interpretación en sus clases de IS, mientras que uno de los sujetos (14,28%) no aporta

ninguna respuesta al respecto. De los que afirman utilizarla, 2 son de AL-ES, 2 de AR-ES, 1 de IN-ES y 1 de FR-ES. El sujeto que ns/nc es de la combinación IN-ES.

En cuanto a la naturaleza de esta teoría<sup>68</sup>, los dos sujetos de AR-ES especifican:

1. “Podría decirse que es la Teoría del Sentido, pues mi principio básico en la IS es la ‘protección del sentido del original’ en la medida que lo permita la situación; luego está el uso general y extremo del ‘sentido común’ y la tenencia de un ‘sentido práctico’ respecto a la IS.”
2. “Seleskovitch, Daniel Gile, entre otros”

En cuanto a cómo debe ser el empleo de esa teoría en la docencia de la IS, 4 (57,14%) de los encuestado creen que debe ser opcional y 3, obligatoria (42,85%). El grupo de los que defienden que sea opcional está compuesto por los 2 docentes de AR-ES, 1 de IN-ES y 1 de FR-ES, mientras que los que creen que debe ser obligatoria son 2 de AL-ES y 1 de IN-ES.

#### 6.2.1.2 Alumnado

De los 20 encuestados, 13 (65%: 2 de AL-ES, 7 de AR-ES, 3 de FR-ES y 1 de IN-ES) sostienen que no se utilizó la teoría durante el periodo de su formación en IS, mientras que 7 (35%: 2 de AL-ES, 1 de FR-ES y 4 de IN-ES) afirman que sí se hizo uso de la teoría en las clases de IS. Llama la atención que el 100% de los alumnos de la combinación AR-ES afirma que no se empleó la teoría en su formación en IS.

Preguntados por su opinión acerca de cómo debe ser la incorporación de esa teoría a la formación en IS, 11 (55%) de los encuestado creen que debe ser obligatoria y 8 (40%), opcional; 1 (5%) utiliza el campo “otros” para responder que debe estar “prohibida”. No hay una tendencia claramente marcada por combinación, pero si observamos los alumnos de AR-ES, encontramos que los que consideran que debe ser obligatoria (4) es el doble de los que creen que debería ser opcional (2).

---

<sup>68</sup> Véase anexo VIII para consultar las respuestas de los sujetos de las otras combinaciones lingüísticas.

### *6.2.1.3 Intérpretes profesionales*

De los 12 encuestados, 7 (58,33%) sostienen que no se utilizó durante su formación ninguna teoría aplicada a la IS, uno afirma que sí y 4 (33,3%) no saben o no contestan.

Preguntado por cómo creen que debería ser el empleo de la teoría en la docencia de la IS, 6 (50%) de los encuestado creen que debe ser obligatoria y 4 (33,3%), opcional. Uno de los encuestados utiliza el campo “Otros” para agregar que se debe emplear “sólo como apoyo a la práctica y durante las clases prácticas”. Uno de los sujetos no sabe o no contesta.

## ***6.2.2 El uso de un modelo teórico-didáctico en la enseñanza de la interpretación simultánea***

### *6.2.2.1 Docentes*

De los 7 encuestados, 6 (85,71%) afirman seguir un modelo teórico-didáctico para estructurar las clases de IS, mientras que uno de los sujetos (14,28%) sostiene que no. El sujeto que niega seguir un modelo teórico-didáctico es de la combinación AR-ES, hecho que contrasta con su respuesta a la pregunta del apartado anterior, en la que afirmaba emplear la teoría y aportaba la referencia de dos destacadas autores en la investigación en interpretación (véase apdo. 6.2.1.1).

En cuanto a la tipología del modelo teórico-didáctico, el sujeto de AR-ES afirma: “Escucha y análisis. Memorización. Reformulación”.

### *6.2.2.2 Alumnado*

El 70% (14) de los encuestados niega que se haya seguido un modelo teórico-didáctico para estructurar las clases de IS, mientras que sólo un 15% (3) afirma que sí se siguió.

La respuesta del alumnado de AR-ES vuelve a registrar una tendencia significativa con el 100% negando el uso de un modelo teórico-didáctico, lo que contrasta con la respuesta de uno de los docentes de esta combinación.

### *6.2.2.3 Intérpretes profesionales*

Ante la pregunta de si se ha seguido durante su formación en IS algún modelo teórico-didáctico que le haya ayudado posteriormente en su práctica profesional, 7 (58,33%) de los 12 encuestados sostienen que no se ha seguido ningún modelo teórico-didáctico durante su formación. Mientras que 5 (41,66%) no saben o no contestan. Por lo tanto, en ningún momento se afirma el uso de un modelo determinado.

## **6.2.3 El uso de ejercicios de introducción a la interpretación simultánea, su tipología y valoración**

### *6.2.3.1 Uso y frecuencia<sup>69</sup>*

#### *a. Docentes*

El 100% de los sujetos de este grupo afirma utilizar ejercicios previos de introducción a la IS. En cuanto a la frecuencia con la que se utilizan, tenemos que en AR-ES uno de los sujetos sostiene que el 60% del tiempo de clase y el 20% en caso del otro sujeto.

#### *b. Alumnado*

El 90% de los sujetos afirman que se han utilizado ejercicios previos de introducción a la IS durante su formación. En nuestra combinación los “porcentajes” de frecuencia se distribuyen de la siguiente manera: 30%, “Solo durante las primeras 4 o 5 clases”, 35%, 35%, “Durante las primeras clases”, 10% y Ns/Nc.

---

<sup>69</sup> Por “frecuencia” nos referimos aquí a la temporalidad con la que estos ejercicios se viene empleando o a la carga lectiva que tienen en la asignatura.

### c. Intérpretes profesionales

Un 41,66% (5 de 12) afirma que sí se emplearon en su formación ejercicios previos de introducción a la IS; un 16,66% (2 de 12) lo niegan. No obstante, un 41,66% (5 de 12) no sabe o no contesta.

4 de los 5 sujetos que afirman el empleo de ejercicios de introducción a la IS, manifiestan que la frecuencia con la que se hizo sería del 19,3% de media (en tres del 20% y en uno entre el 15 y 20%) de las horas lectivas. Uno de ellos, sin embargo, afirma que alcanzó el 80%.

#### 6.2.3.2 Tipología de los ejercicios

##### a. Docentes

En cuanto a la tipología de los ejercicios empleados, recogemos en la siguiente tabla la distribución de los mismos por combinación y los totales obtenidos en el grupo de docentes.

Ejercicio / combinación	AL-ES		AR-ES		FR-ES	IN-ES		TOTAL (sujetos)
<i>Shadowing</i>	1	1	1	-	1	1	1	6
<i>Clozing</i>	1	1	-	-	1	1	1	5
<b>Improvisación de discursos</b>	1	1	-	1	1	1	-	5
<b>Potenciación de la memoria</b>	1	1	1	1 <sup>70</sup>	1	-	-	5

<sup>70</sup> En aras de una mayor visibilidad, resaltaremos en lo sucesivo los valores más altos o, como en este caso, cuando los dos sujetos indican la misma respuesta.

<b>TaV</b>	-	-	<b>1</b>	<b>1</b>	1	1	1	<b>5</b>
<b>Otros</b>	-	-	*	-	**	***		<b>3</b>

Tabla 02: Tipología de los ejercicios de introducción a la IS según *docentes*.

\* AR-ES: “Transcripción, traducción y finalmente interpretación de un mismo discurso (yo lo llamo ‘Método de creación de confianza en el alumno de IS’)”.

\*\* FR-ES: “Ejercicios de simultaneidad de tareas como escucha de un discurso relatando un cuento infantil a la vez y posterior síntesis del discurso”.

\*\*\* IN-ES: “Variaciones sobre los anteriores (*cloze* en combinación con sinonimia, *shadowing* apuntando, traducción a la vista pero con límite de tiempo, improvisación de discursos a partir de palabras clave/unas diapositivas...)”.

*b. Alumnado*

En la tabla que viene a continuación, reflejamos la tipología de los ejercicios empleados cada combinación según los resultados obtenidos en el grupo de estudiantes:

<b>Ejercicio / combinación</b>	AL-ES	AR-ES	FR-ES	IN-ES	<b>TOTAL (sujetos)</b>
<i>Shadowing</i>	3	2	3	4	<b>12</b>
<i>Clozing</i>	3	1	1	4	<b>9</b>
<b>Improvisación de discursos</b>	-	<b>5</b>	3	4	<b>12</b>
<b>Potenciación de la memoria</b>	2	<b>4</b>	3	3	<b>12</b>

<b>TaV</b>	2	4	4	4	<b>14</b>
<b>Otros</b>	*	-	**	***	<b>3</b>

Tabla 03: Tipología de los ejercicios de introducción a la IS según *alumnado*.

\*AL-ES: “Anticipación”.

\*\* FR-ES: “Escuchar un discurso mientras cuentas o relatas un cuento”.

\*\*\* IN-ES: “Ejercicios con discursos cargados de cifras”.

*c. Intérpretes profesionales*

En cuanto a la tipología de los ejercicios empleados (de mejor a peor valorados):

<b>Ejercicio</b>	<b>Valorado (ocurrencias)</b>
<b>TaV</b>	7
<b>Ejercicios de Memoria</b>	6
<b>Improvisación de discursos</b>	6
<b>Shadowing</b>	3
<b>Clozing</b>	1

Tabla 04: Tipología de los ejercicios de introducción a la IS según *intérpretes profesionales*.

### 6.2.3.3 Valoración de los ejercicios

#### a. Docentes

En una siguiente pregunta, hemos pedido que el grupo de docentes nos valore los ejercicios empleados en la introducción a la IS del 1 al 10, donde 1 es la valoración mínima y 10, la máxima:

Ejercicio / combinación	AL-ES		AR-ES		FR-ES	IN-ES		Valoración media 1 <sup>71</sup>	Valoración media 2 <sup>72</sup>
Anticipación léxica	9	9	9	8	-	5	5	7,5	6,4
<i>Shadowing</i> con paráfrasis	8	7	7	-	7	7	9	7,5	6,4
<i>Shadowing</i> con anticipación	8	8	-	-	-	-	9	8,3	3,5
<i>Clozing</i>	9	8	-	-	-	5	7	7,2	4,1
Improvisación de discursos	7	8	9	7	7	7	-	7,5	6,4

<sup>71</sup> La media se realiza sumando la valoración otorgada al ejercicio y dividiéndola entre el número de sujetos que han emitido dicha valoración.

<sup>72</sup> Con el objetivo de hallar la puntuación más real posible, en esta segunda columna reflejamos el promedio realizado dividiendo la puntuación obtenida entre el número total de encuestados en este grupo.

Ejercicios de memoria	7	9	7	7	7	7	-	7,3	6,2
TaV	7	8	8	8	8	9	9	8,1	8,1
Análisis del discurso	7	8	6	6	8	7	-	7	6
Otros	-	-	*	**	-	-	-		

Tabla 05: Valoración de los ejercicios de introducción a la IS según *docentes*.

\* AR-ES: Además, este sujeto aprovecha el campo “Otros”, que hemos contemplado para la respuesta libre, para añadir un ejercicio que emplea y que no está reflejado entre las opciones de respuesta junto con su valoración: “Transcripción, traducción e interpretación: (9)”.

\*\* AR-ES: Al igual que en el caso anterior, este sujeto aprovecha el campo “Otros” para añadir tres ejercicios con su respectiva valoración: “Adecuación léxica: (8)”, “Situación en cabina: (8)” y “Tono de voz: (8)”.

*b. Alumnado*

Con el fin de ser lo más esquemáticos e ilustrativos posible, incluimos a continuación una tabla por cada combinación con la valoración individual obtenida en el grupo de estudiantes y la media de los ejercicios en lo que a la combinación AR-ES se refiere:

Ejercicio	AR-ES								Valoración media 1	Valoración media 2
	8	-	9	-	0	6	9			
Anticipación léxica	8	-	9	-	0	6	9		6,4	4,5

<b>Shadowing con paráfrasis</b>	8	-	-	-	0	6	-	4,6	2
<b>Shadowing con anticipación</b>	5	-	-	-	0	7	-	4	1,7
<b>Clozing</b>	5	-	-	-	0	6	-	3,6	1,5
<b>Improvisación de discursos</b>	5	8	7	8	2	7	7	6,2	<b>6,2</b>
<b>Ejercicios de memoria</b>	5	9	-	9	2	9	9	<b>7,1</b>	<b>6,1</b>
<b>TaV</b>	9	9	9	9	3	6	9	<b>7,7</b>	<b>7,7</b>
<b>Análisis del discurso</b>	9	9	-	9	0	5	9	<b>6,8</b>	5,8
<b>Otros</b>	-	-	-	-	-	-	-		

Tabla 06: Valoración de los ejercicios de introducción a la IS según *alumnado*.

*c. Intérpretes profesionales*

Preguntados por su valoración personal de los diferentes ejercicios de introducción a la IS, 8 de los encuestados han aportado las respuestas que siguen, mientras que los 4 restantes no saben o no contestan. La valoración queda como sigue:

<b>Ejercicios / Valoración</b>	<b>Valoración total</b>	<b>Valoración media 1</b>	<b>Valoración media 2</b>
<b>Ejercicios de memoria</b>	63	<b>7,8</b>	<b>5,2</b>

<b>Improvisación de discursos</b>	59	<b>7,3</b>	<b>4,9</b>
<b>TaV</b>	55	6,8	4,5
<b>Shadowing con paráfrasis</b>	49	6,1	4,0
<b>Ejercicios de anticipación léxica</b>	43	5,3	3,5
<b>Shadowing con anticipación</b>	41	5,1	3,4
<b>Análisis del discurso</b>	40	5	3,3
<b>Clozing</b>	11	1,3	0,9

Tabla 07: Valoración de los ejercicios de introducción a la IS según *intérpretes profesionales*.

#### 6.2.3.4 Empleo de ejercicios de relé

##### *a. Docentes*

En respuesta a la pregunta de si se practican en clase de IS ejercicios de relé, el 57,1% no realiza ejercicios de relé en sus clases, frente al 42,85% que afirma ponerlo en práctica en el aula. En este sentido, los dos docentes de AR-ES sostienen que no abordan ejercicios de relé en sus clases.

##### *b. Alumnado*

El 70% afirma que no se emplea este ejercicio, frente al 30% que sostiene que sí se pone en práctica en el aula. La totalidad de los alumnos de nuestra combinación mantienen que no han practicado este ejercicio en clase, lo que coincide con la respuesta de sus docentes.

### *c. Intérpretes profesionales*

En cambio, si preguntamos al grupo de profesionales por si “toman” o “pasan” el relé en su práctica profesional de la IS, el 75% (9 de 12 intérpretes) afirma que sí, mientras que el 25% (3 de 12) responde negativamente.

Entre los 9 que afirman practicar el relé, la frecuencia media alcanza el 38,3% del tiempo de trabajo. Esta media, no obstante, tiene una desviación muy acentuada, ya que va del 10-15% en el caso de dos intérpretes, pasa por el 20-30% (4 sujetos), el 50% (1 encuestado) y alcanza el 85% en dos casos. Una encuestada añade: “Al trabajar en cuatro idiomas, siempre hay relé. El mercado carece de intérpretes con inglés, y para mí es una ventaja”<sup>73</sup>.

## **6.3 Aspectos específicos II: materiales didácticos para la enseñanza-aprendizaje de la interpretación simultánea árabe-español**

Bajo este epígrafe recogemos los resultados relacionados con los materiales didácticos empleados en la enseñanza-aprendizaje de la IS. Estos datos resultan de las preguntas del tercer apartado “Específicas: materiales didácticos de IS B>A”.

### **6.3.1 El uso de materiales didácticos y su descripción**

#### *6.3.1.1 Uso de materiales didácticos*

##### *a. Docentes*

La totalidad del grupo de docentes afirma utilizar materiales didácticos para la enseñanza de IS en sus combinaciones lingüísticas. La frecuencia de uso de estos materiales alcanza una media del 92,14% en la totalidad de los docentes. No obstante, en el caso de la combinación AR-ES, esta media baja hasta el 77,5%.

---

<sup>73</sup> Entiéndase de la combinación árabe-español-inglés.

*b. Alumnado*

La totalidad del grupo de alumnos afirma que se han utilizado materiales didácticos para la enseñanza de IS en sus combinaciones lingüísticas durante su formación. A juzgar por las respuestas de este grupo, la frecuencia de uso de estos materiales alcanza una media del 75% en la combinación AR-ES.

*c. Intérpretes profesionales*

Con el afán de indagar más en los materiales didácticos y su uso durante la etapa de formación, hemos preguntado al grupo de intérpretes profesionales por si se han utilizado durante su formación materiales didácticos que hayan contribuido posteriormente a mejorar su práctica profesional. El 50% de los encuestados afirma que sí, mientras que el 41,6% sostiene que no y 8,3% no sabe/no contesta.

*6.3.1.2 Descripción de los materiales didácticos*

*a. Fuente*

Preguntados por a la fuente de la que se extraen los materiales didácticos, los sujetos encuestados responden (ordenada de más a menos):

- *Docentes*

<b>Fuente</b>	<b>AL- ES</b>	<b>AR- ES</b>	<b>FR- ES</b>	<b>IN- ES</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Medios de comunicación de difusión audiovisual (TV, radio, etc.)</b>	2	2	1*	2	7
<b>Grabaciones propias de congresos, coloquios, encuentros, etc.</b>	2	1	1	2	6
<b>Internet (portales de organismos e instituciones...)</b>	2	2		2	6

<b>Prensa escrita</b>	1	2		2	5
<b>Publicaciones académicas (materiales didácticos para la enseñanza de IS)</b>	2	2		1	5
<b>Otros</b>				1**	1

Tabla 08: Fuente de los materiales didácticos según *docentes*.

- *Alumnado*

<b>Fuente</b>	<b>AL-ES</b>	<b>AR-ES</b>	<b>FR-ES</b>	<b>IN-ES</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Medios de comunicación de difusión audiovisual (TV, radio, etc.)</b>	1	7	4	5	17
<b>Grabaciones propias de congresos, coloquios, encuentros, etc.</b>	3	6	3	5	17
<b>Internet (portales de organismos e instituciones...)</b>	3	2	3	4	12
<b>Prensa escrita</b>		5	2	2	9
<b>Publicaciones académicas (materiales didácticos para la enseñanza de IS)</b>		1	1		2
<b>Otros</b>	-	-	-	-	-

Tabla 09: Fuente de los materiales didácticos según *alumnado*.

- *Intérpretes profesionales*

<b>Fuente</b>		<b>Nº de encuestados</b>
<b>Prensa Escrita</b>		6
<b>Medios de comunicación de difusión audiovisual (TV, radio, etc.)</b>		5
<b>Grabaciones propias de congresos, coloquios, encuentros, etc.</b>		3
<b>Publicaciones académicas (materiales didácticos para la enseñanza de IS)</b>		2
<b>Internet (portales de organismos e instituciones...)</b>		1
<b>Otros</b>	Discursos de oradores nativos en vivo.	3
	Material didáctico de la propia experiencia de algunos compañeros (glosarios, técnicas y símbolos para tomar notas, textos...).	
	Documentos de la ONU y glosarios de todo tipo.	

Tabla 10: Fuente de los materiales didácticos según *intérpretes profesionales*.

***b. Fin original***

Estos materiales fueron concebidos con varios fines originales. Ante la pregunta de cuál era el fin original de los mismos, los tres grupos respondieron como sigue:

- *Docentes*

La totalidad de los encuestados de este grupo sostiene que emplea: Discursos en organismos nacionales e internacionales, ponencias en congresos, coloquios, encuentros, etc. y discursos extraídos de la prensa escrita y publicaciones periódicas. Esto es, todas las opciones de respuestas que hemos incluido en el cuestionario para esta pregunta han sido seleccionadas sin que hayamos apreciado ninguna aportación mediante el uso del campo “Otros”.

- *Alumnado*

Los miembros de este grupo señalan las tres opciones en similares términos. No obstante, si focalizamos más nuestra atención en nuestra combinación, observaremos ciertas diferencias con las demás combinaciones. Por ejemplo en AR-ES la opción más señalada es “Discursos extraídos de la prensa escrita y publicaciones periódicas”, hecho que difiere de las otras tres combinaciones. Por orden de selección:

Discursos extraídos de la prensa escrita y publicaciones periódicas (6 de 7); Discursos en organismos nacionales e internacionales (5 de 7); Ponencias en congresos, coloquios, encuentros, etc. (5 de 7). En el campo de “Otros” se añade: Programas de canales de televisión como *AlJazeera*.

- *Intérpretes profesionales*

A la hora de preguntar al grupo de intérpretes por la finalidad original, hemos querido añadir un pequeño matiz no presente en la misma pregunta que hicimos a *docentes* y *alumnado*. En este caso, dada su experiencia profesional y la posible lejanía en el tiempo de su formación en IS, para conocer su criterio acerca del material didáctico, nos interesamos por la finalidad original que ellos creen que deberían tener dichos materiales:

Finalidad original		Nº de encuestados
Discursos en organismos nacionales e internacionales		11
Ponencias en congresos, coloquios, encuentros, etc.		10
Discursos extraídos de la prensa escrita y publicaciones periódicas		8
Otros	Discursos de oradores nativos en vivo. (2 encuestados)	3
	Grabaciones de ruedas de prensa, entrevistas televisivas, etc.	

Tabla 11: Fin original de los materiales didácticos según *intérpretes profesionales*.

***c. Cómo debería ser su incorporación a la enseñanza-aprendizaje de la interpretación simultánea***

En cuanto a si la incorporación de estos materiales a la enseñanza-aprendizaje de la IS y si ésta debería ser obligatoria o no, los tres grupos respondieron como sigue:

- *Docentes*

El 85,71% (6 de 7) cree que sí lo debe ser, mientras que uno de los sujetos (IN-ES) cree que debería ser opcional.

- *Alumnado*

El 95% de los estudiantes (19 de 20) cree que la incorporación de los materiales la enseñanza-aprendizaje de la IS debería ser obligatoria, mientras que uno de los sujetos de IN-ES (5%) cree que debería ser opcional.

- *Intérpretes profesionales*

Un rotundo 100% de los intérpretes profesionales considera que la incorporación de los materiales de enseñanza-aprendizaje de la IS debería ser obligatoria.

***d. Naturaleza de los materiales didácticos***

En lo que respecta a la naturaleza de los materiales empleados en el laboratorio de IS, los encuestados se inclinan por las siguientes opciones de entre la lista que le aportamos en el cuestionario:

- *Docentes*

En lo referente a la naturaleza de estos materiales, los profesores de la combinación AR-ES (2 de 7) afirman que son totalmente reales y/o simulados<sup>74</sup>.

- *Alumnado*

Los estudiantes de la combinación AR-ES (7 de 20), por su parte, sostienen en su totalidad que los materiales empleados son totalmente reales y/o simulados. No obstante, 5 de los 7 sujetos de nuestra combinación lingüística afirman también que son semi-reales y/o manipulados. Uno de los alumnos de AR-ES, aprovecha el campo “Otros” para añadir: “Debo enfatizar que las clases no eran demasiado bien preparadas”.

- *Intérpretes profesionales*

Al igual que en la pregunta anterior, hemos creído interesante saber el criterio de los intérpretes profesionales sobre la naturaleza que deberían tener los materiales empleados en el laboratorio de IS. El 75% de los encuestados (9 de 12) responde que deberían ser totalmente reales (grabaciones en formato audio y/o vídeo sin manipular); el 58,3% (7 de 12), simulado (leído por el/la profesor/a, representado, etc.); y un 50% (6 de 12), semi-real o manipulado (grabaciones de las que se han suprimido pausas, incidencias, redundancias, partes irrelevantes para el tema, etc.). Asimismo, 3 de los encuestados utiliza el campo “Otros” para añadir:

---

<sup>74</sup> Véase anexo VIII para conocer los resultados de las combinaciones restantes.

1. Dependiendo de la etapa de formación. Primero simulado, luego semi-real y, por último, los reales. Así hay una graduación en el aprendizaje.
2. Insisto en los discursos en vivo.
3. Sería conveniente empezar con discursos leídos por profesor/ representante, como primera fase antes de pasar a la segunda fase real.

#### **e. Duración**

En este apartado nos interesamos por la duración de los discursos o materiales empleados, diferenciando entre la etapa inicial de formación y la final. Seguido recogemos las respuestas de los tres grupos:

##### *- Docentes*

Si bien en la fase inicial de formación se asemeja entre las cuatro combinaciones, en la fase final llega a diferir considerablemente. Las respuestas aportadas por los sujetos de la combinación AR-ES oscilan entre los 5 y los 15 minutos al inicio, y entre los 20 y los 30 minutos en la fase final<sup>75</sup>.

##### *- Alumnado*

En el caso de los alumnos de AR-ES, el paralelismo con el grupo de docentes es patente. Dos encuestados afirman que los discursos suelen durar en la fase inicial 10 minutos y en la fase final, 20 minutos. No obstante, no hay un denominador común en la respuesta de este grupo, ya que otros tres sujetos sostienen que es “casi siempre la misma duración tanto durante la fase inicial como en la final”, sin llegar a citar una duración exacta. Otro de los sujetos añade: “Al principio, repasábamos el mismo discurso del mismo locutor. El material no estaba bien escogido”, al igual que los dos anteriores no cita una duración exacta. Por último, hay dos sujetos que no saben/no contestan.

---

<sup>75</sup> Véase anexo VIII para conocer los resultados de las combinaciones restantes.

- *Intérpretes profesionales*

Siguiendo el mismo criterio que en los apartados anteriores, nos interesamos por la duración media de las intervenciones que suelen “cubrir” los intérpretes profesionales. Así, para un 66,6% (8 de 12) los turnos interpretados se comprenderían entre los 20 y los 30 minutos, llegando a aumentar hasta los 50-60 minutos como sostienen 2 de los encuestados. Si bien se preguntaba por la duración media, uno de los sujetos responde: “3 horas, fue hace tiempo ya”; y otro dice: “No puedo especificar. Hay de todo”. En cualquier caso, conviene dejar claro que, como aportan varios sujetos en sus respuestas, este intervalo se suele repetir en sucesivos turnos alternándose con el/la compañero/a de cabina.

**f. Soporte**

En este apartado quisimos saber en qué soporte se suelen presentar los materiales empleados. Si bien los resultados de las combinaciones AL-ES, FR-ES e IN-ES se pueden consultar en el anexo VIII como venimos señalando, a modo de referencia y comparación en este caso con AR-ES, queremos incluirlos a continuación.

- *Docentes*

Solamente uno de los profesores de AR-ES afirma emplear el vídeo en sus clases. El otro que lo niega es el único de todo el grupo *docentes*. Si lo miramos en términos grupales, observamos que 6 de los 7 (85,71%) señalan el uso de discursos presentados por otros estudiantes en tiempo real en vivo; el 71,42%, discursos presentados por el profesor en tiempo real en vivo, y un 57,14% afirma utilizar discursos presentados por conferenciantes invitados en tiempo real en vivo. Los docentes de AR-ES no se encuentran entre los sujetos que han señalado esta opción. En lo que respecta al uso de discursos en audio, solo un 28,57% (2 de 7) sostiene usarlos en clase, uno de ellos de AR-ES.

- *Alumnado*

Un importante 100% de los estudiantes de AR-ES afirma que se ha empleado el vídeo como soporte de los discursos empleados en su formación; un 71,4% sostiene además que se emplearon discursos presentados por el profesor en tiempo real; un 57,1%, en audio; y, por último, un 28,5%, discursos presentados por el profesor en tiempo real.

Si lo miramos en términos grupales a modo de referencia como ya hemos hecho más arriba con el grupo *docentes*, observamos: Un 90% (3 de AL-ES, 7 de AR-ES, 4 de FR-ES y 4 de IN-ES) indica el uso del vídeo; un 75% (4 de AL-ES, 5 de AR-ES, 2 de FR-ES y 4 de IN-ES), discursos presentados por el profesor en tiempo real; un 50% (2 de AL-ES, 2 de AR-ES, 2 de FR-ES y 4 de IN-ES), discursos presentados por otros estudiantes en tiempo real en vivo; y un 30% (4 de AR-ES y 2 de IN-ES), en audio.

- *Intérpretes profesionales*

Preguntados por qué soporte les parece adecuado para presentar los materiales didácticos, el 100% de los encuestados cree que deberían presentarse en vídeo; un 91,6% de ellos (11 de 12) añade que deberían ser discursos presentados por conferenciantes invitados en tiempo real en vivo; para el 75% (9 de 12) deberían ser discursos presentados por el profesor en tiempo real en vivo; un 66,6% (8 de 12) creen que deberían presentarse en formato audio; y, por último, para un 50% deberían ser discursos presentados por otros estudiantes en tiempo real en vivo. Uno de los encuestados, utilizando el campo “Otros”, añade: “cabina muda en recintos como palacios de congresos por ejemplo”.

**g. Materiales de apoyo en la presentación de los discursos**

En relación con el apartado anterior, preguntamos por el empleo de materiales de apoyo en la presentación de los discurso en clase, la frecuencia con la que se hace, si se emplean, y el tipo de material utilizado como apoyo a la presentación. En este sentido, los tres grupos respondieron:

- *Docentes*

El 85,71% (6 de 7) hace uso de materiales de apoyo en la presentación de los discurso en clase, mientras que el 14,28% (1 sujeto de AL-ES) afirma no hacerlo.

La frecuencia con la que esto se hace varía notablemente entre las 4 combinaciones. Va del 50% de los casos (1 de AL-ES y 1 de AR-ES) al 100% (FR-ES), pasando por el 85% (1 de IN-ES) y el 90% (1 de AR-ES). 1 sujeto de IN-ES matiza su respuesta: “No se trata de números o porcentajes. Depende de las características del tema, la densidad terminológica, la densidad datos, etc.”

En cuanto a la tipología de este material de apoyo, entre los sujetos que afirmaron hacer uso de ello, el 83,33% (1 de AL-ES, 2 de AR-ES y 2 de IN-ES) sostienen que emplean diapositivas (Microsoft PowerPoint® o software similar) y transparencias.

- *Alumnado*

El 65% (2 de AL-ES, 2 de AR-ES, 4 de FR-ES y 5 de IN-ES) afirma que sí se han empleado materiales de apoyo en la presentación de los discurso, mientras que el 35% (2 de AL-ES y 5 de AR-ES) sostienen que no se ha hecho.

Entre el grupo de los que afirmaron que sí se hace uso, la frecuencia con la que esto ocurre varía notablemente. Va del 20% (2 de AL-ES y 2 de AR-ES) y entre el 50-80% (3 de FR-ES y 2 de IN-ES) hasta alcanzar el 90% (2 de IN-ES).

En cuanto a la naturaleza de este material de apoyo, entre los sujetos que afirmaron hacer uso de ello, el 76,9% (2 de AL-ES, 3 FR-ES y 5 de IN-ES) sostienen que emplean diapositivas (Microsoft PowerPoint® y software similar) y el 53,84% (2 de AR-ES y 5 de IN-ES), transparencias.

- *Intérpretes profesionales*

La pregunta dirigida a este grupo pretendía conocer si en la práctica profesional se empleaban materiales de apoyo para la presentación de los discursos, su naturaleza, así como su frecuencia de uso. El 75% (9 de 12) afirma que sí se emplean materiales de

apoyo en la presentación de los discurso que se interpretan, mientras que el 25% (3 sujetos de 12) sostienen que no se emplea ningún material de apoyo durante su práctica profesional.

Los resultados apuntan a una frecuencia mayoritaria comprendida entre el 20 y 40% (5 de los 9 que afirmaron su uso en la pregunta anterior) del tiempo empleado en la práctica profesional, mientras que uno de los encuestados responde con una frecuencia media de entre el 50 y el 60%.

En cuanto a la tipología de este material de apoyo, entre los sujetos que afirmaron que se hace uso de ello, el 87,5% responde que presentaciones en diapositivas (Microsoft PowerPoint® o software similar) y el 50% afirma que se usan transparencias. Uno de los sujetos, aprovechando el campo “Otros”, añade el empleo del vídeo.

### 6.3.2 La temática y su adecuación a la demanda del mercado

#### 6.3.2.1 Temática tratada

En este punto preguntamos por las áreas temáticas que se abordan en clase y en la práctica profesional. En las siguientes tablas podemos ver las diferentes áreas por combinación y número de sujetos que han marcado esa respuesta

- *Docentes*

<b>Temática</b>	<b>AL-ES</b>	<b>AR-ES</b>	<b>FR-ES</b>	<b>IN-ES</b>	<b>TOTAL</b>
Ciencia y Tecnología	2	-	1	1	4
<b>Cooperación y desarrollo</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>7</b>

Cultura	1	2	1	1	5
<b>Derecho y Relaciones Internacionales</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>6</b>
Economía	2	-	1	1	4
Miscelánea	1	1	1	2	4
<b>Política</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>7</b>
Religión	1	2	1		4
<b>Sociedad</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>6</b>

Tabla 12: Temática abordada en el aula según *docentes*.

Por otro lado, a los integrantes de este grupo se les ha preguntado por las temáticas que han tratado recientemente. Los resultados en AR-ES quedan como sigue<sup>76</sup>:

1. Informe del Secretario General de la ONU sobre el Territorio no autónomo del Sáhara Occidental, Libertad de prensa en Marruecos, La mujer en Argelia, Pasado y presente del Islam, Situación de las ONGs en Irak, etc.
2. Protocolo de presentación. Acuerdos de Oslo. Amnistía Internacional. Islam y sociedad. Islam y Estado. Islam y Laicidad. El papel de las ONG. Jornadas culturales marroquíes. Colaboración entre España y Marruecos. Cultura China. Salud Materno infantil. Inmigración. Aminatu Haidar. Foros sociales Presidencia de la Unión Europea. Temas de actualidad, etc.

- *Alumnado*

<sup>76</sup> Véase anexo VIII para consultar la temática abordada en las otras combinaciones.

Las áreas temáticas que se abordan en la clase de interpretación según los estudiantes quedarían así:

<b>Temática</b>	<b>AL-ES</b>	<b>AR-ES</b>	<b>FR-ES</b>	<b>IN-ES</b>	<b>TOTAL</b>
Ciencia y Tecnología	4	-	4	4	12
<b>Cooperación y desarrollo</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>17</b>
Cultura	2	5	4	4	15
<b>Derecho y Relaciones Internacionales</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>17</b>
Economía	3	2	4	5	14
Miscelánea	3	3	4	3	13
<b>Política</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>17</b>
Religión	1	5	4	3	13
Sociedad	2	5	4	5	16
*Otros	Deporte.	Derechos humanos.	Especial hincapié en “política y sociedad”		3

Tabla 13: Temática abordada en el aula según *alumnado*.

Y estos son los resultados a la pregunta por las temáticas que se han tratado recientemente en las clases de IS en lo que a nuestra combinación se refiere:

1. Temas de política y miscelánea;
2. Temas de cooperación internacional;
3. Uno de los sujetos indica: “no me acuerdo, pero relacionados con los anteriores”. Se refiere a las opciones de respuesta indicadas en la tabla anterior;
4. Otro encuestado afirma: “Realmente se aportaban pocos temas. Y los pocos congresos a los que he asistido como intérprete eran bastante distintos a temas tratados y mal preparados en clase”.

- *Intérpretes profesionales*

Solicitamos a los sujetos de este grupo marcar las áreas temáticas que más suelen interpretar en el mercado. A continuación podemos observar las diferentes áreas y el número de sujetos que han marcado dicha respuesta:

<b>Temática</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Derecho y Relaciones Internacionales</b>	<b>12</b>
Cooperación y desarrollo	11
Economía	9
Política	9
Sociedad	8
Religión	6

Cultura	6
Miscelánea	5
Ciencias y Tecnología	4
*Otros	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Turismo</li> <li>- Agricultura y ganadería</li> <li>- Recursos hídricos</li> <li>- Deporte</li> <li>- Lingüística</li> <li>- Literatura</li> <li>- Historia</li> <li>- Cooperación judicial hispano-marroquí</li> <li>- Inmigración marroquí en España</li> <li>- Medioambiente</li> </ul>

Tabla 14: Temática abordada en la práctica profesional de IS AR-ES según *intérpretes profesionales*.

Por otro lado, a los integrantes de este grupo les hemos pedido que nos citaran los temas que más ha abordado en los últimos dos años. Los resultados quedan como sigue, según nos indican los propios encuestados:

1. Desarrollo sostenible del turismo. Nuevas industrias.
2. Moratoria pena de muerte en los países árabe. Conflicto del Sahara Occidental. Vecindad mediterránea. Libertad de prensa en Marruecos.

3. Derecho. Periodismo. Cooperación internacional. Energías renovables.
4. “Es muy difícil. Hago todo tipo de temas”
5. Política. Cooperación y Desarrollo. Derecho y Relaciones Internacionales. Religión. Cultura. Etc.
6. Política y sociedad.
7. Cooperación judicial hispano-marroquí. Políticas de desarrollo local. Inmigración marroquí en España. Problemas medioambientales.
8. Relaciones económicas y políticas mediterráneas.
9. Teología. Política. Derecho. Economía.
10. Religión. Economía.

#### 6.3.2.2 Adecuación a la demanda del mercado

En cuanto a si este material, en su opinión estaría relacionado con la demanda del mercado profesional y en qué porcentajes, obtenemos las siguientes respuestas en los tres grupos:

##### - *Docentes*

E 100% de los encuestados de este grupo afirma que sí está relacionado. No obstante, hemos querido ir un paso más allá al preguntar que, en caso afirmativo, especifiquen con qué frecuencia y/o porcentaje podría relacionarse su material con la demanda profesional. Los porcentajes obtenidos en la combinación AR-ES oscilan entre el 70 y el 75% de los casos.

##### - *Alumnado*

En cuanto a si este material, en su opinión, está relacionado con la demanda del mercado profesional, un 80% (4 de AL-ES, 3 de AR-ES, 4 de FR-ES y 5 de IN-ES) de los encuestados afirma que sí lo está. En lo que respecta a los alumnos de AR-ES, un 42,8% de ellos (3 de 7) cree las temáticas abordadas en clase están relacionadas con la

demanda del mercado profesional, mientras que un 57,2% (4) cree que no guarda ninguna relación.

Indagando más en la percepción del alumnado, hemos preguntado que, en caso afirmativo, especifiquen con qué frecuencia y/o porcentaje podría relacionarse su material con la demanda profesional. En el caso de los que afirman la existencia de esta relación en la combinación AR-ES, la frecuencia es del 60% en los tres casos.

#### - Intérpretes Profesionales

Con el objetivo de sondear la opinión y/o percepción de los intérpretes, en tanto que profesionales que han accedido a la formación y en la actualidad ejercen la IS en el mercado profesional, les hemos preguntado si creen que los discursos empleados durante el periodo de formación están relacionados con los ámbitos donde más demanda hay. La respuesta mayoritaria ha sido “a veces” con un 75% de los encuestados (9 de 12), un 16,6% (2 de 12) no sabe o no contesta y un 8,3% (1 de 12) considera que siempre.

### ***6.3.3 La interpretación simultánea con texto***

Con esta pregunta queríamos averiguar si la modalidad de IS con texto se practica durante la formación y en mercado profesional. A continuación recogemos las respuestas de los tres grupos:

#### *6.3.3.1 Docentes*

En el marco de la enseñanza de la interpretación, observamos un sí rotundo con el 100% de los encuestados.

A estos mismos sujetos les hemos pedido que, en caso afirmativo, especifiquen con qué frecuencia (podían también indicarlo en términos porcentuales) se practicaba esta modalidad. Por frecuencia aquí nos referimos al volumen en horas lectivas asignadas o a las veces que se da esta práctica en la clase de interpretación. En nuestra combinación oscilaría entre el 10% y el 60%.

Cuando los informantes fueron preguntados por la antelación con la que entregan los textos a sus alumnos, los de AR-ES respondieron: “unos días antes” y “Justo antes y, en otras, unos días antes”.

#### *6.3.3.2 Alumnado*

El 80% de los encuestados de este grupo afirma que se practica la IS con texto en el marco de su formación en interpretación, mientras que un 15% (3 de AR-ES) niega haberla puesto en práctica. Un 5% no sabe/no contesta.

Según los sujetos que respondieron afirmativamente (57,1% del grupo de alumnos de AR-ES), la frecuencia con la que se practica la IS con texto en nuestra combinación lingüística, oscila entre el 10 y el 30%.

Preguntados por si reciben el texto que se va a utilizar en clase con anterioridad, el 87,5% (16 sujetos) lo afirmó, mientras que un 12,5% de dicho grupo niega recibir los textos con anterioridad.

En caso afirmativo, pedimos a los encuestados que especifiquen con qué frecuencia reciben los textos (podían también indicarlo en términos de porcentaje). En AR-ES la frecuencia estaría entre el 10 y 30% de los casos, aunque hay uno caso que indica el 80%. La antelación sería casi siempre justo antes de la clase dejando tiempo suficiente para la lectura.

#### *6.3.3.3 Intérpretes profesionales*

Preguntados por si ejercen en la práctica profesional de la IS la variante “simultánea con texto”, el 83,3% de los miembros de este grupo (10 de 12) respondieron que sí, mientras que el 16,6% sostiene que no.

A los sujetos que lo afirman les hemos pedido que especifiquen con qué frecuencia. Por frecuencia aquí nos referimos al volumen que ocupa en las horas de práctica profesional:

1. Entre el 10 y el 15%: 6 sujetos
2. Entre el 20 y el 30%: 2 sujetos
3. Entre el 30 y el 50%: 1 sujeto
4. Ns/Nc: 1 sujeto

A este respecto, quisimos saber si los intérpretes reciben el texto del discurso con antelación. El 80% de los encuestados respondió que sí, 1 de ellos (10%) sostiene que no los recibe con anterioridad y otro sujeto (10%) no sabe/no contesta.

En este sentido, preguntamos por la frecuencia con la que reciben los textos cuando ejercen la “IS con texto”. 7 (70%) de los encuestados sostienen que suelen recibir los textos con anterioridad “a veces con días de antelación, otras justo antes del congreso” en un porcentaje que va del 20 al 50% de los casos.

#### ***6.3.4 El uso de la grabación de los ejercicios prácticos como herramienta didáctica***

##### *6.3.4.1 Docentes*

El 85,7% de los docentes, profesores de AR-ES incluidos, afirma usar la grabación en audio/vídeo de los ejercicios de IS realizados en clase como herramienta didáctica. En cuanto a la frecuencia: siempre (33,3%) o a veces (66,6%). Uno de los sujetos de AR-ES sostiene que siempre, mientras que el otro afirma que emplea la grabación a veces.

##### *6.3.4.2 Alumnado*

Los estudiantes de interpretación, por su parte, afirman usar esta herramienta en un 100%. No obstante, los que la utilizan a veces (55%, entre ellos 6 de los 7 alumnos de AR-ES) destacan ligeramente por encima de los que lo hacen siempre (45%, entre ellos 1 de los 7 alumnos de AR-ES). El porcentaje en nuestra combinación se inclina notablemente hacia el “a veces” con el 85,7% del grupo AR-ES.

#### *6.3.4.3 Intérpretes profesionales*

Para cerrar este apartado, preguntamos a los intérpretes profesionales por el empleo de la grabación en audio de sus prácticas de IS para mejorar su rendimiento profesional y, en caso afirmativo con qué frecuencia. En este sentido el 100% de los encuestados afirma utilizar “a veces” la grabación para mejorar su rendimiento profesional.

#### **6.3.5 Observaciones adicionales sobre materiales didácticos**

Como broche a esta parte, hemos dejado un campo de respuesta libre para que los encuestados añadan las observaciones generales o específicas que crean oportunas. Recogemos a continuación las respuestas registradas en nuestra combinación lingüística y solicitamos la consulta del anexo VIII para conocer las respuestas obtenidas en las combinaciones restantes.

##### *6.3.5.1 Docentes*

Uno de los profesores de AR-ES sostiene que “falta bibliografía de material didáctico en lengua árabe sobre traducción e interpretación.”

##### *6.3.5.2 Intérpretes profesionales*

1. “En muchos casos, los materiales utilizados durante la carrera eran totalmente ininterpretables. Por ejemplo, un noticiario en el que la estructura del lenguaje y el tiempo priman por encima de todo. Otras veces hemos hecho programas de televisión en los que los oradores no se dejan hablar el uno al otro, lo cual más que mejorar la

práctica, nos desmotivaba, pues creo que si se hubiera utilizado un material gradual por niveles habríamos afianzado nuestras aptitudes mucho mejor. El problema es que durante la formación el profesor no tenía ni siquiera material preparado”.

2. “Durante los últimos años, el uso de material de apoyo en las conferencias y reuniones, en especial el PowerPoint, ha aumentado considerablemente, no obstante entre los ponentes árabes sigue siendo escaso”.

#### **6.4 Aspectos específicos III: especificidades de la interpretación simultánea en la combinación árabe-español**

Bajo este epígrafe recogemos los resultados relacionados con las posibles especificidades de los pares de lenguas. No obstante, en aras de una mayor claridad en la exposición de los resultados, reflejamos aquí solamente los relacionados con el par de lenguas AR-ES. Recomendamos consultar el Anexo “Resultados” para conocer los resultados obtenidos en el resto de combinaciones lingüísticas.

##### **6.4.1 Existencia y tipología**

Ante la pregunta formulada a los sujetos de los tres estudios acerca de si existen en su opinión alguna/s característica/s específicas que distinguen la IS en su combinación lingüística, los sujetos responden con un rotundo 100%.

En caso afirmativo, hemos pedido que especificaran de qué peculiaridades se trata. Conviene aclarar que en esta pregunta los sujetos encuestados podían seleccionar varias opciones.

###### **6.4.1.1 Docentes**

En el siguiente gráfico observamos la distribución de porcentajes totales del profesorado por cada especificidad. En aras de una mayor claridad y como punto de comparación, recogemos en el mismo gráfico los resultados obtenidos en las cuatro combinaciones lingüísticas:

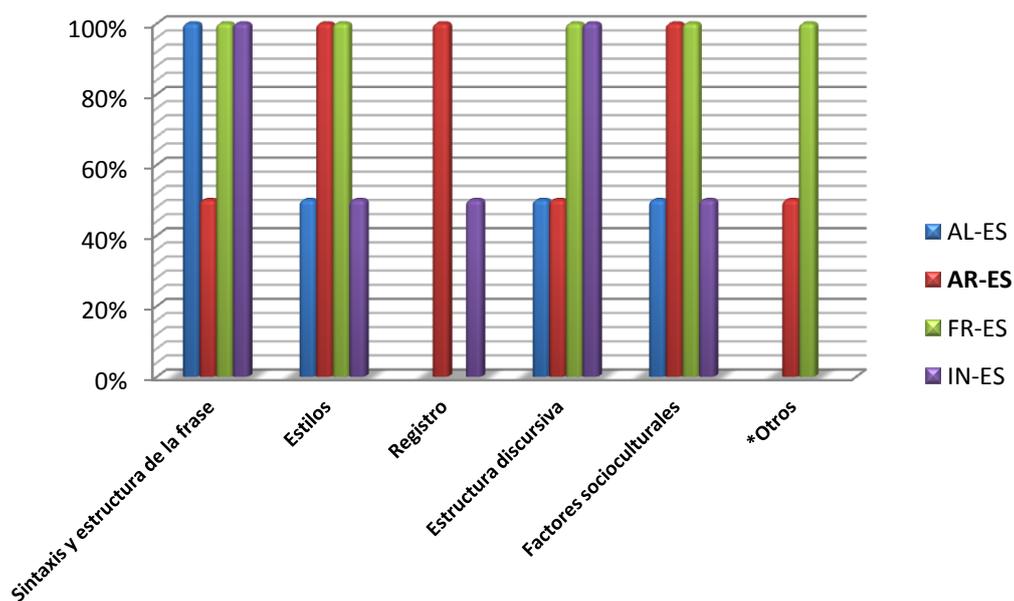


Gráfico 02: Peculiaridades intra-grupos/combinación según *docentes*.

\*Otros. AR-ES: “existencia de variedades lingüísticas.”

FR-ES: “la existencia de diversos acentos, que es un rasgo común para otras combinaciones con lenguas de uso internacional, si bien los acentos en sí, como es natural, son propios de la lengua origen (francés) y por tanto diferentes a los de otras combinaciones lingüísticas.”

#### 6.4.1.2 Alumnado

A diferencia de los docentes, los alumnos optan fundamentalmente por los factores socioculturales y por la sintaxis y estructura de la frase:

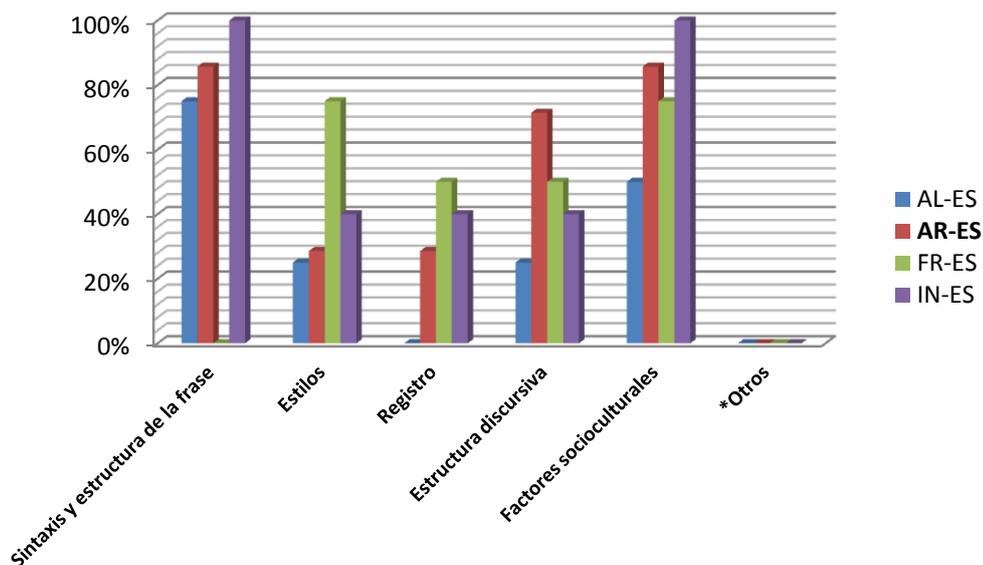


Gráfico 03: Peculiaridades intra-grupos/combinación según *alumnado*.

#### 6.4.1.3 Intérpretes profesionales

En la siguiente figura, observamos que los intérpretes, al igual que los alumnos, creen que las peculiaridades de la combinación lingüística vienen determinadas por elementos como la sintaxis y la estructura de la frase y los factores socioculturales.

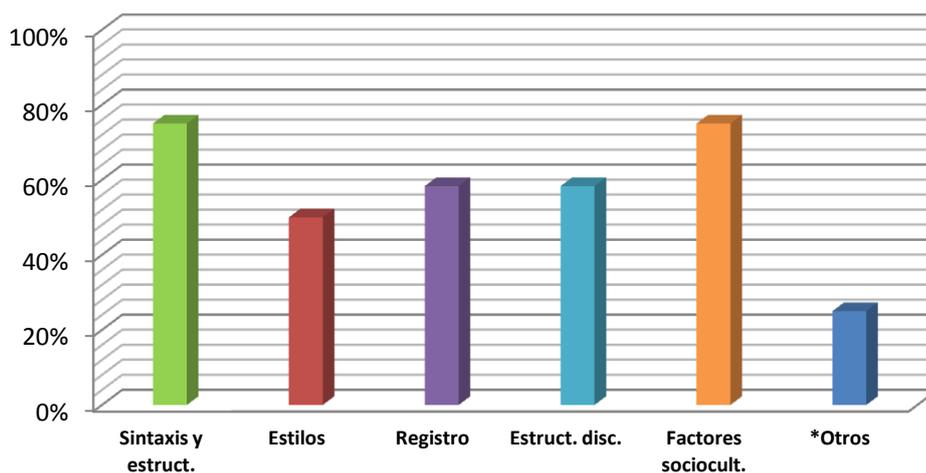


Gráfico 04: Peculiaridades de la combinación según *intérpretes profesionales*.

\*Otros:

1. “Variedades dialectales. Además, esta combinación tiene otra peculiaridad: el árabe que se utiliza mayoritariamente en los contextos formales es una ‘koiné’ que debería entender y hablar correctamente cualquier persona que haya accedido a la educación [en árabe] y con amplia cultura general, pero nadie lo utiliza en la vida cotidiana. Este hecho hace que el futuro intérprete tenga que estar formándose toda su vida en la faceta lingüística, porque nadie está a salvo de encontrarse términos que no ha oído en su vida, pero resulta que son totalmente habituales en otro/s país/es árabe/s. En definitiva, al problema de las variedades dialectales y acentos, se añade el de la existencia de diferente terminología para decir lo mismo dependiendo del país. Por ejemplo, el ponente egipcio tiende a inclinarse por hablar su dialecto creyendo erróneamente que está hablando en árabe *fusha*...”.

2. “Usar varios idiomas a la vez, es decir, el orador árabe (en especial el técnico) empieza su discurso en árabe, de repente pasa al francés o al inglés y luego vuelve al árabe,...algo que perturba mucho el trabajo de los intérpretes, en especial, a la hora de hacer el relé”.

#### ***6.4.2 Posibles problemas con las especificidades y posibles soluciones***

En este epígrafe queríamos averiguar si las especificidades de cada combinación, en caso de existir, suponían algún problema o dificultad y, en caso afirmativo, cómo se resolvían tanto en la esfera formativa como en la profesional.

##### ***6.4.2.1 Problemas o dificultades***

A continuación recogemos las respuestas de los tres estudios acerca de la posible presencia de problemas o dificultades derivados de las peculiaridades. Con el fin de

tener mayor claridad y establecer un punto de comparación, recogemos en el mismo gráfico los resultados obtenidos en las cuatro combinaciones lingüísticas:

- *Docentes*

Ante la pregunta de si le ha/n planteado esta/s especificidad/es algún/os problema/s, observamos que una gran mayoría de este grupo le han planteado algún problema las especificidades de su combinación:

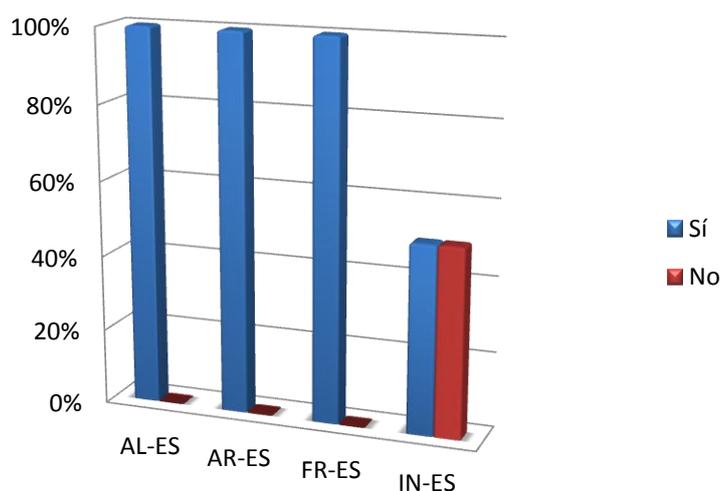


Gráfico 05: Problemas con las especificidades según *docentes*.

- *Alumnado*

En este grupo, sin embargo, los porcentajes presentan mayor heterogeneidad:

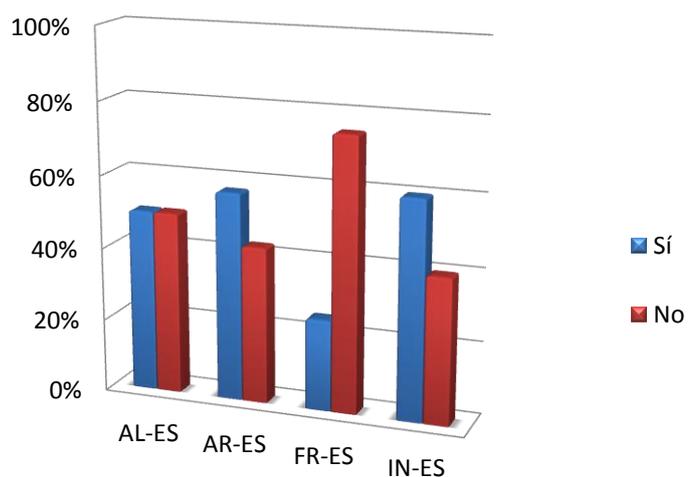


Gráfico 06: Problemas con las especificidades en *alumnado*.

- *Intérpretes profesionales*

En este grupo la mayoría de los sujetos reconocen las dificultades derivadas de las especificidades de su combinación lingüística, tal y como se aprecia en el siguiente gráfico:

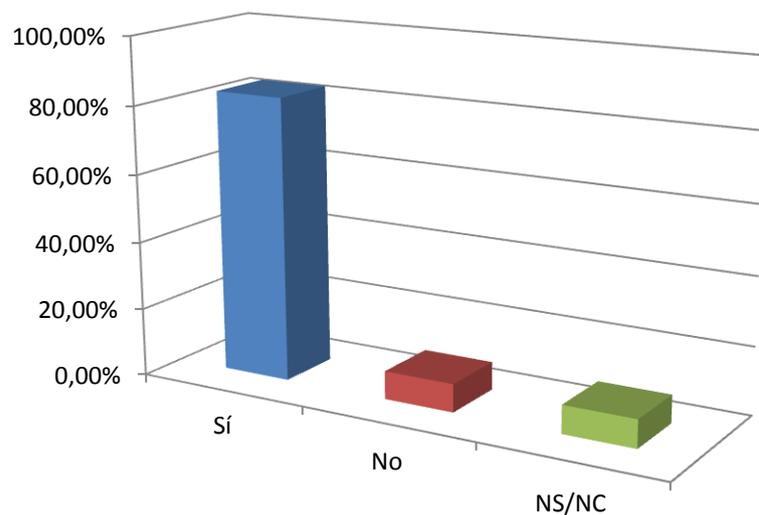


Gráfico 07: Problemas con las especificidades en *intérpretes profesionales*.

#### 6.4.2.2 Soluciones<sup>77</sup>

Con el objetivo de concretar los posibles problemas y las posibles soluciones que aplican los sujetos encuestados en los tres estudios, les pedimos que, en caso afirmativo, especifiquen de qué problemas se trata y cómo los han resuelto.

##### - *Docentes*

“De manera especial, las variedades lingüísticas han planteado problemas a la hora de practicar su interpretación, pues no todo el mundo está habituado a escuchar discursos pronunciados en variantes muy diferenciadas del árabe ‘estándar’. El problema se acentúa cuando el alumno no tiene el árabe como lengua ‘materna’.”

##### - *Alumnado*

1. “Con mucha práctica”.

2. “Nos habría venido bien un material variado, de diferentes países árabes para hacernos con la terminología autóctona y los diferentes acentos (no hay material bueno para la directa árabe-español). He intentado resolverlo escuchando debates televisados en diferentes cadenas TV estatales de países árabes...”.

3. “En mi caso, mi nivel de árabe padecía de pobreza de vocabulario y de estilo lo cual me supuso una obstáculo infranqueable para la continuación con mi aprendizaje. El profesorado simplemente no ha resuelto ninguno de mis problemas porque no se trata de nada que ellos puedan ayudarme a cambiar sino que dependía solo de mí, de mi esfuerzo, actitud y dedicación”.

##### - *Intérpretes profesionales*

1. “Intentar traducir el sentido sin concentrarse en las palabras”.

2. “Registros y variedades dialectales. Los he resuelto mediante material real y mucha práctica”.

---

<sup>77</sup> Véase anexo VIII para conocer los resultados obtenidos en las otras combinaciones lingüísticas.

3. “El registro y a la hora de dirigirme al conferenciante”.

4. “Los problemas de registro, es decir, de usos marcadamente dialectales durante el discurso, he tratado de solucionarlos ralentizando la interpretación y ofreciendo más bien un resumen del sentido o, en el caso de que el compañero de cabina maneje perfectamente el dialecto en cuestión, pasándole el micro”.

5. “Contar con la ayuda del compañero de cabina para traducir la parte del discurso en francés ya que en mi combinación lingüística no figura el francés”.

6. “En más de una ocasión, se le ha ocurrido a algún interviniente en un debate, mientras yo le interpretaba, recitar aleyas del Corán o versos de poesía árabe clásica. En estas situaciones, suelo indicar las referencias culturales y, según el caso, resumir o parafrasear el contenido”.

7. “Por ejemplo, en las fechas como 1987 que suelo empezar de derecha a izquierda que está permitido en árabe, ya que la lectura numérica arábiga, igual que la alemana y la polaca difiere de la española, y así me ahorro tiempo y no pienso las cifras. Mi experiencia en cabina es que se suele olvidar como he visto muchas veces. También el verbo que ocupa el primer lugar en la frase. Los pronombres relativos, posesivos, etc. van en árabe en femenino singular cuando el sujeto no es un ser humano, etc.”.

8. “La consulta del compañero, la búsqueda individual de soluciones, desde la simplificación hasta la omisión si no son matices importantes”.

### ***6.4.3 Enfoques específicos en la combinación árabe-español***

En este punto queríamos saber si las particularidades de cada combinación suponían la adopción de un enfoque didáctico específico en la formación de intérpretes.

#### ***6.4.3.1 Necesidad de enfoques específicos***

Ante la pregunta de si creen que se deberían impartir enfoques distintos para pares de lenguas específicas, los tres grupos respondieron como sigue:

- *Docentes*

Ante la pregunta de si creen que se deberían impartir enfoques distintos para pares de lenguas específicas, el 100% de los docentes opina que sí.

- *Alumnado*

El 70% de este grupo opina que sí, el 20% cree que no es necesario un enfoque específico, mientras que un 10% Ns/Nc. Estos porcentajes generales son muy similares a la combinación lingüística AR-ES (Sí: 71,5%; No: 28,5%).

- *Intérpretes profesionales*

Las medias en este grupo están más repartidas. Sí: 50%, No: 25% y Ns/Nc: 25%.

#### 6.4.3.2 *Tipos de enfoques y su justificación*

En aras de averiguar los motivos concretos, hemos pedido a los sujetos que, en caso afirmativo, especifiquen qué enfoques y la razón que los justifica:

- *Docentes*

Según los miembros de este grupo, las siguientes razones son las que motivan un enfoque específico para nuestra combinación lingüística:

1. “La razón principal es la esencia misma del discurso general en cada lengua (no hablemos ya de variedades discursivas): no es lo mismo un discurso en inglés sobrio y breve (por no decir austero) que uno árabe ornamentado y saturado de adjetivos y referencias religiosas (y están diciendo lo mismo). Además, claro está, de las dichas variedades lingüísticas (en árabe, resumiendo y aglutinando, son, al menos, seis que luego se dividen en dos o tres)”.

2. “Partimos de una misma base teórica, pero a la hora de aplicarla hay que tener en cuenta los rasgos diferenciadores de cada combinación lingüística. El discurso árabe

por ejemplo introduce elementos culturales específicos y sobre todo religiosos que plantean problemas de trasvase característico de ambas lenguas”.

- *Alumnado*

Seguido recogemos las razones que, según este grupo de, justifican el hecho de que se imparta un enfoque específico para la combinación lingüística AR-ES:

1. “Porque en la combinación árabe-español los idiomas son muy diferentes: por ejemplo la estructura de la frase, las metáforas, etc.”.

2. “Porque entre las lenguas que tienen en gran medida la misma proveniencia, es decir, que derivan de una sola lengua como las lenguas romances es relativamente más fácil interpretar porque a mi parecer no han de hacerse grandes cambios o giros sintácticos y morfosintácticos para lo cual se necesita una inversión mayor de tiempo y esfuerzo tanto en interpretación como en traducción”.

3. “Porque en el caso del árabe, por ejemplo, tenemos el problema de la coexistencia de una lengua clásica, el árabe clásico (Modern Standard Arabic) y dialectos que a menudo son introducidos en el discurso. Y a pesar de este hecho, el presente plan de estudios no prepara al alumno para trabajar como profesional. El ejemplo más evidente es el del dialecto marroquí que es la variante de árabe que se emplea en los juzgados de España con pocas excepciones. No se imparte dialecto marroquí a los alumnos de la universidad para que puedan acceder a las oportunidades de trabajo que se presentan”.

- *Intérpretes profesionales*

A continuación enumeramos los motivos que justifican, según los miembros de este grupo, la adopción de un enfoque específico por combinación lingüística:

1. “Deberían emplearse ejercicios distintos para potenciar peculiaridades que se dan en la propia combinación. Por ejemplo, simplificación al máximo del discurso original sin que éste pierda su sentido original, es una técnica de gran provecho para la

combinación AR-ES, ya que en los discursos oficiales en árabe se suele utilizar una infinidad de recursos retóricos y añadidos que a veces quedan hasta mal en español porque es algo que no se da. Si los simplificamos, aparte de ofrecer un discurso claro, no estamos modificando el sentido del discurso original y lo mejor de todo ganamos un tiempo muy útil para afrontar con confianza el resto de la interpretación”.

2. “Porque las diferencias de estructura sintáctica y registros así lo aconsejan”.

3. “Hay que tener en cuenta las peculiaridades de cada idioma y por consiguiente adecuar la formación en las mismas (las citas coránicas o poéticas, por dar un ejemplo; un caso exclusivo del árabe...)”.

4. “Por las especificidades de las lenguas: v. gr.: lenguas semíticas - lenguas neolatinas. Diferente estructura, colocación de los verbos, numeración, etc.”.

#### ***6.4.4 Aspectos complementarios***

En este apartado recogemos todas aquellas observaciones que los encuestados de los tres estudios han creído conveniente añadir en el campo de respuesta libre habilitado para este fin al cierre de cada parte. Detallamos las respuestas obtenidas en nuestra combinación lingüística y recogemos las de las demás combinaciones en el anexo VIII.

##### *6.4.4.1 Docentes*

“No se pueden utilizar discursos de las instituciones europeas en la IS B/A (árabe) por razones obvias, lo que merma la formación en este ámbito. Sólo se puede practicar con discursos autóctonos o de organismos de la ONU, además de conferencias puntuales”.

##### *6.4.4.2 Alumnado*

1. “Creo que es fundamental que se hagan muchas prácticas y que se realice un énfasis particular tanto en árabe clásico como el empleado en los medios de comunicación al igual que en los dialectos que serían empleados en tribunales por parte

de los acusados. Por ello, es necesario que desde el primer curso de estudios, se enseñen los dialectos más empleados como, por ejemplo, el marroquí, el egipcio y el levantino (sirio, palestino, libanés...”).

#### 6.4.4.3 Intérpretes profesionales

1. “Me he formado en la FTI y al salir al mercado laboral de interpretación tenía un nivel muy bajo. Muchas de las cosas que ocurren en el mercado no se han mencionado durante la carrera. No tuvimos una parte de especializada durante la carrera. Tuve que ‘especializarme’ por mi cuenta en temas que se dan con cierta frecuencia en el mercado real”.

2. “Actualmente el árabe figura como idioma activo en muchas reuniones y conferencias gracias a los acuerdos de vecindad y partenariado euro-mediterráneos, al fenómeno de terrorismo internacional..., algo que no sucedía antes”.

3. “Hay que tener una vasta cultura para esta profesión. Saber bien la gramática árabe y sus peculiaridades. No es para mí aceptable que se hable en árabe coloquial de cualquier país árabe de los 3 bloques que hay en el Mundo Árabe. De no haber estudiado el Alcorán, olvídense de ser buen traductor o profesor de lengua árabe. Se oyen muchos errores en las preposiciones (cosas que existen en español y en todos los idiomas: el dequeísmo, el laísmo, por ejemplo). Muchos intérpretes dicen en árabe: *jawšaša* (privatización), en lugar de *jašjaša* como verbo cuatriconsonántico, *qâla bi-’anna*, mientras que los que saben el Alcorán, dicen espontáneamente, como en el ejemplo: ‘*qâla ’inni ’abdullah...*’, etc. A nivel semántico: en Marruecos una empresa, o sociedad mercantil es una *muqâwala*, pero en Oriente árabe, dicha palabra es ‘contratación’ (...”).

4. “Nos habría venido muy bien durante la carrera haber conocido el Modelo de Esfuerzos de Gile, la teoría funcionalista, etc. Esos modelos teóricos nos habrían venido muy bien en la parte inicial de la formación en simultánea. Cuando los conoces, te das cuenta del por qué de los errores que has estado cometiendo... Por otro lado, no se puede meter al alumno directamente en cabina nada más empezar. Hay muchos pasos,

todos importantes, hasta llegar a la cabina. De cómo se tomen depende en gran medida que el alumno tenga o no buenos resultados en la IS. En definitiva, no creo que la persona que cree que el intérprete nace y no se hace sea la mejor para dar clases de IS”.

5. “CÓDIGO DEONTOLÓGICO” (sic).



## **CAPÍTULO VII**

### **ANÁLISIS Y DISCUSIÓN**

Vistos los resultados de la encuesta realizada en los tres estudios que conforman esta investigación, pasamos a continuación a su análisis y discusión en este capítulo dando prioridad a todos aquellos aspectos relevantes para nuestra combinación lingüística, contextualizando el análisis de los diferentes puntos en el panorama teórico general y recurriendo, en casos de especial relevancia, a su comparación con lo que sucede en las otras combinaciones lingüísticas.

## **7.1 Aspectos generales. Perfil académico y profesional**

Analizaremos a continuación los resultados relevantes en relación al perfil académico y profesional del profesorado de interpretación, así como de los alumnos y e intérpretes que la ejercen. Trataremos de dilucidar aspectos relacionados con su perfil sociológico y profesional cruzando en la medida de lo posible los resultados obtenidos en los tres grupos.

### ***7.1.1 Perfil general del profesorado***

Entre los primeros aspectos que sobresalen de los resultados está la reducida experiencia de los docentes de Interpretación AR-ES (una media de 5 años hasta la fecha de realización del estudio). Los datos obtenidos en las otras combinaciones lingüísticas muestran que los docentes de AL-ES, FR-ES e IN-ES poseen una media de 15 años de experiencia, con una desviación de +5 años (dos casos de AL-ES e IN-ES) y -5 (tres casos de AL-ES, FR-ES e IN-ES). En AR-ES, sin embargo, apenas roza los 5 años. Con toda probabilidad, el principal motivo de esta corta experiencia es la relativa juventud de esta combinación en el plan docente de la FTI de la UGR. Ya hemos señalado en apartados anteriores que la Facultad de Granada es el único centro de España que imparte docencia en TeI con el árabe como lengua B desde 2002. No obstante lo cual, es conveniente resaltar que los profesores de nuestra combinación no refieren experiencia alguna en el marco de la docencia de IS más allá de la adquirida en

el centro de Granada a partir del curso 2004-2005, año en el que da comienzo la formación en interpretación árabe-español.

Si nos atenemos a su perfil académico-profesional, observamos que los dos profesores de AR-ES han cursado los estudios de TeI, sin embargo no ejercen profesionalmente la IS. Este hecho difiere de lo observado en AL-ES, FR-ES e IN-ES, donde los profesores encargados de impartir la parte de IS han ejercido y/o ejercen la ICC en el ámbito profesional.

Con esta observación no pretendemos sacar conclusiones no contrastadas, no obstante abordamos este aspecto dado que en la docencia de la interpretación como especialidad se viene debatiendo la adecuación curricular del profesorado que imparte esta especialidad desde prácticamente los inicios de su enseñanza reglada. De este modo, como apuntan varios autores (Mackintosh, 1995: 120; Weber, 1998: 17; Seleskovitch, 1999: 60; Iglesias Fernández, 2007: 102-103), la práctica profesional de la interpretación constituye el principal aval para garantizar una formación de calidad, en tanto que incorpora la experiencia de la vida profesional al aula.

Así, la Escuela de París defiende que la formación debe estar en manos de intérpretes profesionales por razones como las que siguen (Iglesias Fernández, 2007: 110):

“a) conocen las modalidades profesionales, b) conocen el nivel que quiere el mercado, c) conocen las aptitudes necesarias, d) son los más aptos para definir los contenidos de los programas, y e) determinan los métodos de adquisición de las técnicas” (Seleskovitch y Lederer, 1984: 180).

No obstante estas ventajas, el perfil de estos profesionales deja entrever algunas limitaciones pedagógicas importantes (Iglesias Fernández, 2007: 103): la creencia de que la formación académica es innecesaria para enseñar interpretación. Si aceptamos que la experiencia profesional es una condición necesaria para la docencia, también existe consenso entre la comunidad académica en cuanto a que los intérpretes involucrados en la enseñanza deben familiarizarse con los conceptos teóricos

fundamentales de la Interpretación. (Arjona-Tseng, 1990; Pöchhacker, 1992: 219 y Collados Aís, 2000: 232, entre otros).

En este sentido, si bien el cuestionario es anónimo, hemos creído conveniente indagar acerca del perfil docente e investigador de los profesores de IS (conocíamos sus nombres gracias a las guías docentes de esta materia). Significativo es que no hemos hallado conexión entre el perfil investigador de los docentes de AR-ES con la Interpretación de conferencias en general, ni la IS en particular. No obstante, los docentes de las otras combinaciones poseen todos numerosos trabajos de referencia en este campo, y en algunos casos son figuras destacadas en el mundo de la investigación en Interpretación.

La insistencia por la experiencia profesional en interpretación unida a los conocimientos teóricos, metodológicos y pedagógicos avalados por una titulación universitaria específica viene motivada, si bien no es en parte nuestro caso, por las quejas de muchos investigadores y docentes acerca del hecho de que la didáctica de la interpretación ha caído en manos de profesionales relacionados sólo tangencialmente con la interpretación, procedentes de las Filologías, al encontrarse forzadas algunas facultades a buscar salidas para los excedentes de plantilla (Weber, 1989; Mayoral, 2000: 8; Iglesias Fernández, 2007: 103).

Siguiendo con el análisis del perfil del profesorado, nos ha parecido especialmente llamativo que los dos docentes de AR-ES indican que poseen el árabe como lengua A, y por lo tanto estarían impartiendo docencia de IS hacia su lengua B, es decir, a su “inversa”. Este hecho contrasta con el perfil lingüístico de los demás profesores que imparten la ICC directa. En los cinco casos poseen el español como lengua A. Esta circunstancia deja al descubierto la posible falta de profesorado especializado en IS AR-ES, que imparta esta enseñanza hacia su lengua A, es decir, que tenga el español como lengua materna. Si bien abordaremos el asunto de la “inversa” más adelante en el apartado dedicado a la formación y práctica profesional, es una realidad bien conocida que las facultades y escuelas de formación en interpretación, principalmente aquellas ligadas al *Western Model*, seguidores de la Teoría del Sentido, defiende la enseñanza de

la interpretación solamente hacia la lengua materna (Lengua A), porque, en su opinión, la interpretación inversa merma la calidad de la interpretación (Déjean Le Féal, 1981: 380-403; Seleskovich y Lederer, 1989; Thiéry, 1989b: 199). No obstante, veremos más adelante que esta afirmación puede no ser del todo cierta si consultamos a los propios intérpretes (*cf.* Al-Salman y Al-Khanji, 2002 y Opdenhoff, 2011, entre otros).

Si bien preguntamos solamente por la combinación directa, combinación que, como hemos visto en la primera parte de este trabajo (véase apdo. 3.2.1), posee una carga de 42 créditos (entre asignaturas troncales y obligatorias), del análisis de los resultados emana que los dos docentes aprovechan su carga lectiva para impartir enseñanza de IS en ambas direcciones, hecho que no se observa en el caso de los cinco docentes de las otras tres combinaciones. Es conveniente recordar que los dos profesores de AR-ES encuestados compartían en el momento de realizarse el estudio la carga docente de la asignatura “Interpretación de Conferencias B-A” a razón de 6 créditos cada uno.

No obstante, la alternancia entre la modalidad directa e inversa en el marco de la misma asignatura no parece ser práctica exclusiva de nuestra combinación. Iglesias Fernández (2007: 64) sostiene que un 53,80% de los formadores españoles de interpretación enseña inversa a título personal dentro de sus asignaturas de IS. No obstante, esta autora achaca esta práctica a la ausencia de la “inversa” en el currículo universitario español -sólo un 11,54% de las Facultades ofrece asignaturas específicas de inversa en IS-, circunstancia que, sin embargo, no se da en la FTI de Granada.

### ***7.1.2 Perfil general del alumnado***

Por la demografía del alumnado se observa que el 75% de estos sujetos son mujeres, mientras que los hombres representan un 25%, con unas edades comprendidas entre  $\geq 20$  a  $\geq 30$  años. El 85% de este grupo ha cursado o está cursando toda la Licenciatura en TeI de la UGR, mientras que un 15% (todos de AL-ES) proceden de universidades extranjeras.

En cuanto a los sujetos de AR-ES, las mujeres son mayoría en similares proporciones a los porcentajes registrados en el grupo con un 71,5% frente a un 28,5% de varones, con un rango de edad que oscila asimismo entre los  $\geq 20$  y  $\geq 30$  años. El sexo del alumnado contrasta con la realidad profesional, como veremos a continuación, en la que domina notablemente la presencia de varones.

Como hemos visto, el acceso de los estudiantes encuestados a la formación en IS. Además, los siete alumnos de AR-ES confirman haber cursado las asignaturas troncales del tercer curso. Estos mismos alumnos reafirman que en sus clases de IS se ha impartido tanto directa como inversa, lo que ratificaría la información aportada por los docentes y resalta de nuevo el fenómeno al que ya hemos hecho alusión (alternancia de la directa y la inversa en el marco de la enseñanza de la interpretación B-A).

En cuanto al grupo de alumnos de AR-ES, el porcentaje que indican poseer el español como lengua A es del 57,1% (4), mientras que los que indican el árabe representan el 42,9% (3). Este hecho contrastaría, como veremos más adelante, con la realidad del gremio profesional. El perfil lingüístico del alumnado de nuestra combinación es precisamente una de las cuestiones que merece mayor atención. No obstante, reservamos el análisis de este punto para más adelante.

### ***7.1.3 Perfil general de los intérpretes profesionales***

La primera cuestión que salta a la vista en ese grupo es el género de los encuestados. De los 12 sujetos que conforman este grupo, 10 son varones (83,3%) y 2 mujeres (16,6%). En cuanto a las edades de los encuestados, la media ronda los 40 años con una desviación del +10 (en cuatro casos), +20 (en un caso) y -10 (en dos casos). Este dato indicaría que estamos ante un grupo que tiene una renovación muy débil ya que el 83,3% de los miembros superaba con creces los 40 años de edad en el momento de la encuesta. En cuanto a la curva de edad profesional, si bien no hay un límite de edad determinado en la vida profesional de un intérprete, sabemos que buena parte de los intérpretes suelen retirarse del ejercicio profesional rondando los 55 años. Dado que

el intervalo de edad que va de los  $\geq 35$  a los  $\geq 50$  años representa el 75% del total, si no se registra una continuidad generacional en los próximos años, hecho que no apreciamos de forma notoria, en el transcurso de una década podríamos enfrentarnos a un envejecimiento generalizado a este grupo. Aunque no tengamos datos que lo demuestren, la media de edad podría estar apuntando asimismo al difícil acceso de los recién egresados al mercado profesional de la ICC AR-ES.

La experiencia profesional de los miembros de este grupo oscila entre 5 años y más de 20. Sin embargo, un 66,6% de este grupo posee de 15 a 20 años de experiencia profesional, dato que indica que estamos ante un grupo muy experimentado.

Los próximos años, por lo tanto, serán claves para saber si este colectivo experimentará o no un relevo generacional con la entrada de nuevos egresados; y si registrará o no mayor presencia femenina máxime cuando son mayoría las que se encuentran en la actualidad recibiendo formación en Interpretación. Esto nos lleva a resaltar que el género de los intérpretes contrasta con el del alumnado de Interpretación AR-ES como apuntábamos antes. De hecho, en lo que respecta a la especialidad en Interpretación en los países árabes, se observa una creciente presencia femenina que podría llegar a representar hasta el 90% del alumnado en centros como el ETIB de Beirut (Líbano), como pudimos observar durante nuestro seguimiento de su máster profesionalizante en interpretación AR-IN y AR-FR.

#### *7.1.3.1 Centro formador y grado de formación*

Se podría decir que más de la mitad de los intérpretes que conforman este grupo – los siete (58,3%) que no han mencionado haber cursado titulaciones de TeI– ingresaron en el mundo profesional de la interpretación de forma “accidental”, les agradó, vieron que podían realizarlo de forma satisfactoria y se quedaron. Esto es lo que se colige del análisis del perfil formativo de los intérpretes encuestados. De nuevo esto no es un hecho exclusivo de nuestra combinación. Léase cuando la Comisión Europea comenzó, a través de su Servicio Común de Interpretación de Conferencias (SCIC), a seleccionar futuros intérpretes con licenciaturas universitarias, a los que da una posterior formación

en ICC)<sup>78</sup>. No obstante, también son mayoría (75%) los que provienen del mundo de la TeI o siendo ajenos a él, decidieron realizar alguna formación en interpretación, más en concreto en IS.

Esto pone de relieve el importante papel de la formación profesionalizante en ICC y la constante necesidad de reciclaje. Al mismo tiempo, de esto se deduce que, por un lado, no es necesario haber cursado la carrera de TeI para ejercer la IS en el mercado profesional de AR-ES, especialmente después de ver cómo una mayoría de los intérpretes no ha seguido estudios específicos en este campo. No obstante, la importancia de la formación es innegable, especialmente tras ver que 66,6% (8) es titulado en TeI o carreras afines, y que aquellos profesionales que han llegado de forma inesperada a la interpretación han seguido algún tipo de enseñanza en interpretación, ya sea reglado o no. En otras palabras, se podría decir –salvando todas las diferencias– que la formación en IS es como el dinero a la felicidad: no garantiza ser un buen intérprete en simultánea, pero ayuda mucho.

#### *7.1.3.2 Grado de dedicación profesional*

En vista de los resultados, el ejercicio de la interpretación no es la única dedicación de los sujetos de este grupo. Un rotundo 100% de los encuestados sostiene que no se dedica en exclusiva al ejercicio de la ICC.

Esto podría interpretarse en el sentido de que en España –ya sea por razones de falta de demanda o por la presencia de mucha competencia entre los profesionales– la interpretación profesional no puede ser la única fuente de ingresos. En otras palabras, o bien de la interpretación solamente no se puede vivir, o bien esta profesión permite que se compagine con otras afines, ya que se aprecia que la práctica profesional de la interpretación es una tesela más del mosaico que conforma el perfil profesional de nuestros intérpretes (y traductores). Este hecho convendría contextualizarlo recordando

---

<sup>78</sup> Véase: [http://ec.europa.eu/dgs/scic/about-dg-interpretation/a-brief-history/index\\_es.htm](http://ec.europa.eu/dgs/scic/about-dg-interpretation/a-brief-history/index_es.htm) [Última consulta: 26/12/2014].

que el gremio –el de los intérpretes de AR-ES que se dedican a la ICC– es muy reducido si lo comparamos con las lenguas europeas de mayor difusión.

Este hecho debería ser tenido en cuenta a la hora de formar nuevos intérpretes y que se les prepare para desempeñar otros oficios complementarios de la interpretación en un mercado que, por lógica, seguirá experimentando un aumento de profesionales con la llegada de los egresados en la combinación AR-ES. La necesidad de un perfil polifacético viene asimismo motivada por otro dato que revelan los resultados obtenidos: el 75% de los encuestados de este grupo compagina la interpretación con la traducción escrita y un 50%, con la docencia de la traducción y la interpretación.

En cuanto a la categoría profesional, son mayoría los intérpretes que trabajan por cuenta propia con un 58,3%. No obstante, la diferencia no es tan considerable con aquellos intérpretes que la practican como complemento a su contrato de trabajo por cuenta ajena (41,6%).

El análisis de estos datos saca a flote el carácter complementario de la traducción con respecto a la práctica profesional de la interpretación en la combinación AR-ES, en tanto que todos los intérpretes se dedican a labores de traducción y otros oficios además de la propia interpretación. Sin embargo, es necesario remarcar que son labores afines.

#### ***7.1.4 Perfil lingüístico de los tres grupos de árabe-español***

Del perfil de los sujetos de nuestra combinación en los tres grupos se colige un fenómeno lingüístico de especial interés para nuestro trabajo. Nos referimos aquí a su notoria heterogeneidad. Si bien de forma somera ya que, en vista de los resultados, éste será un tema recurrente en los próximos apartados, analizaremos a continuación los primeros resultados referidos a esta cuestión.

Por lo que hemos adelantado hasta el momento, el perfil lingüístico predominante en los tres grupos de nuestra combinación es el del árabe como lengua A, el español como lengua B y varía en el campo de la lengua C entre el francés e inglés. Esta combinación de lenguas A (árabe) y B (español) se da en el profesorado si bien éste es

el encargado de impartir las asignaturas de interpretación en la combinación directa (Árabe-Español), sin ser el español su lengua materna. Esta circunstancia se repite asimismo en tres alumnos (42,8% del total del grupo), si bien siguen un plan docente en el que el español es lengua A con todo lo que eso supone; y, para completar este triángulo, hallamos que el fenómeno se da también en el grupo de los intérpretes profesionales, donde el 83,3% de los encuestados de este grupo tiene el árabe como lengua A y el español como lengua B. No obstante, el 91,6% de ellos afirma trabajar la IS tanto en directa como inversa.

Resulta cuanto menos llamativo que esta realidad lingüística, que en nuestra opinión podría influir sobremanera en la formación de nuevos traductores e intérpretes, aún no se haya investigado y abordado en profundidad en el seno de las instituciones educativas españolas. De hacerse, creemos que podría destapar numerosos factores con influencia clara, quizás no tenidos en cuenta por la comunidad formativa hasta el momento, así como subsanar posibles desajustes en la planificación docentes, etc. En este sentido, la investigadora Ilhami, en el marco de su tesis doctoral aún no defendida, trata esta cuestión. A lo largo de su trabajo de investigación tutelada (*cf.* Ilhami, 2005) aporta una serie de motivos por los que urge tomar ciertas medidas encaminadas a introducir aspectos de perfil lingüístico y sociocultural del alumnado de AR-ES en el plan docente de la especialidad en TeI con árabe como lengua B.

Más recientemente, Feria (*cf.* 2014), Mahyub Rayaa (*cf.* 2014) y otros investigadores trataron esta cuestión en el marco del *II Congreso Internacional sobre Enseñanza del Árabe como Lengua Extranjera (ARABELE 2012)*. En la conferencia ofrecida por Feria, éste alertó de una realidad poco estudiada en el ámbito de la Traducción y la Interpretación: el árabe formal (también llamado Árabe *fusha* o Árabe Moderno Estándar) no es realmente la lengua A de nadie, sino que puede ser en el mejor de los casos su primera lengua escrita. Además, añadía:

Arabic, especially in the case of students enrolled in the University of Granada, is not always a foreign or a completely foreign language. More than 30% of them with Arabic as a B language come from Morocco (Ilhami,

forthcoming) and they are representative of the large structural variety in Moroccan linguistic, cultural and educational backgrounds. For some of them, particularly for graduates from Spanish primary and secondary schools in Morocco (Lázaro *et al.*, 2010), written MSA is not strictly speaking an A language, but rather a C language, at the beginning of their training.

More than 15% (Ilhami, forthcoming) of the remaining Spanish students have ‘Arabic’ or Berber families, including those socialized in the Spanish enclaves of Ceuta and Melilla, who have Moroccan Arabic and/or Rifian Berber as a heritage language, but are functionally illiterate in Arabic when they commence their training. Their potential should not be underestimated (Valdés, 2001), but they badly need further MSA training. To complicate things even more, many students have Spanish as an A language, Arabic is not their heritage language at all, and their MSA is much closer to a C than to a B language (Ilhami, forthcoming).

All in all, at the University of Granada only about 35% of students with Arabic as a B language declare they had an advanced level of Spanish and an intermediate or an advanced level of Arabic when they enrolled in the programme (Ilhami, forthcoming). Practical problems arising from such student heterogeneity in Arabic Translation and Interpreting classrooms in Spain, and all over the world, cannot be ignored (Feria, 2014: 203-204).

Los porcentajes de nivel lingüístico a los que Feria (*ibídem*) aludía son los que derivan de la investigación que está elaborando Ilhami (en preparación) en el marco de su tesis doctoral. Según estas primeras averiguaciones, la percepción de los alumnos de TeI (con árabe como lengua B) de su nivel lingüístico al inicio de la formación (2002-2011) quedaría como sigue:

		Nivel de lengua española		
		Básico	Intermedio	Avanzado
Nivel de lengua árabe	Básico	0%	0%	39,8%
	Intermedio	0,9%	0%	19,4%
	Avanzado	6,5%	8,3%	25%

Tabla 15<sup>79</sup>: Percepción de los estudiantes de TeI (ES-AR) de su nivel lingüístico en árabe y español.

En cuanto a la misma realidad en la esfera profesional, todo indica que la unión de varios factores, a saber, la demanda inesperada, el carácter minoritario de la lengua árabe, al menos en España, así como la falta de profesionales con lengua materna, entre otros, han obligado a cubrir la demanda con cabinas *biactive*, esto es, que los mismos intérpretes viertan hacia su lengua A y B. Esta afirmación la confirmaría el hecho de que el 91,6% de nuestros intérpretes profesionales sostiene trabajar la IS tanto la directa como inversa. Además de que todos afirman tener sus lenguas C activas. A nadie le debe escapar que un perfil lingüístico con mayor variedad es una buena garantía de mayores oportunidades profesionales. Así pues, las combinaciones lingüísticas de trabajo nos reflejan que la práctica de la cabina *biactive* está a la orden del día, lo que iría en línea con las afirmaciones de Iglesias Fernández (2007: 62) al sostener que esta práctica se da con mayor frecuencia en el caso de lenguas minoritarias o poco extendidas. Todo indica que este hecho viene favorecido por la “ley de la oferta/demanda” y la capacidad del mercado de responder a la demanda de intérpretes cualificados en dicha combinación.

Es una realidad bien conocida que esta práctica no concuerda con los parámetros de la praxis docente y profesional más ortodoxos. Tanto las instituciones prestigiosas de

<sup>79</sup> Tabla empleada por Feria (2014: 204) *ápu*d Ilhami (en preparación).

enseñanza como los círculos profesionales más “elitistas” no ven con buenos ojos que docentes, alumnos e intérpretes profesionales formen, se instruyan o ejerzan la interpretación hacia una lengua que no sea la suya materna.

Sin embargo, el debate sobre la direccionalidad en interpretación no es para nada nuevo. Esta cuestión enfrenta, prácticamente desde los inicios de la ICC, a profesionales e investigadores. Por un lado, los representantes de la Escuela de París, que ponen el acento en la facilidad que tiene el intérprete nativo en su producción hacia su lengua A y en que la interpretación hacia la lengua B podría mermar la calidad. Por otro, los representantes de la Escuela Soviética que ponen el acento en la comprensión nativa y su importancia cuando se interpreta de la lengua A a la B (*cf.* Opdenhoff, 2011). Así, autores como Denissenko (*cf.* 1989) o Chernov (*cf.* 1992), ponen en tela de juicio la supremacía de la directa sobre la inversa. Por ejemplo, entre las razones que esgrime el primero a favor de la inversa está el factor tiempo, tan valioso en la IS: la décima de segundo en la que el discurso llega al intérprete, a éste le resulta más económico desde el punto de vista expresivo tener menos opciones disponibles de donde escoger, y la lengua extranjera reúne esta condición. Así, lo que aparentemente parecía un inconveniente se convierte para Denissenko en una ventaja. En cuanto al aspecto de la calidad, señala que se trata más de un problema ético que científico.

Sin embargo, no podemos pasar por alto que, como dice Gile (2005: 20), muchos de los argumentos a favor de una postura u otra se fundamentan más en experiencias personales, en ideología y en la tradición que en fundamentos científicos (*cf.* Iglesias Fernández, 2007).

Para autores como Aguilera Pleguezuelo (1985: 7) y Gile (1989: 649), entre otros, el traslado de la demanda de interpretación de las instituciones al mercado libre a finales de la década de los 70, principios de los 80, se produce en unas circunstancias históricas excepcionales, lo que genera una gran demanda a la que este mercado debe dar respuesta con los profesionales que hay en él. A partir de entonces se observan dos corrientes encontradas en la práctica profesional: el mercado privado donde la interpretación inversa es una realidad, y el mercado institucional en el que se trabaja habitualmente hacia la lengua A.

Entre las investigaciones más recientes realizadas en este sentido, se halla la tesis de Opdenhoff (*cf.* 2011). Según este investigador, que ha realizado una encuesta internacional a 2.129 intérpretes de conferencias, los resultados demuestran que la práctica de la interpretación inversa (A-B) se da con mucha frecuencia en todos los ámbitos del mercado de la interpretación, el privado y el institucional, que parecía tradicionalmente vetado a esta práctica. Además, sostiene que buena parte de los intérpretes encuestados tiene una postura muy abierta frente a la práctica de la inversa. En estos términos se vuelcan algunas conclusiones a las que han llegado investigadores como Al-Salman y Al-Khanji (2002: 608), que son de especial interés para nuestra combinación. Estos autores, guiados por su observación subjetiva sobre la competencia lingüística en intérpretes de AR-IN, aprecian que incluso en aquellos casos en los que el árabe es la lengua A de algunos intérpretes, su velocidad de procesamiento y la calidad de sus interpretaciones al árabe del inglés se ven mermadas. Si bien no tocan la combinación AR-ES, llegan a la conclusión de que los intérpretes estudiados mediante cuestionario y análisis de la grabación de su interpretación tienen preferencia por la dirección árabe-inglés (en teoría su inversa) y sacan mejores resultados en ella que en la dirección opuesta, inglés-árabe (en teoría su directa).

“Another point in favor of our findings is that the difference in language use in registers found in colloquial, standard, and classical Arabic –as opposed to the relative similarity of language in different registers in English- may lead interpreters to feel more comfortable working from Arabic into English” (Al-Salman y Al-Khanji, 2002: 624).

Investigadores como Galli (*cf.* 1990) también han demostrado que, en cuanto a la temática (medicina, en este caso), la inversa puede suponer incluso más una ventaja que un inconveniente para el intérprete si se compara con su resultado en la directa. Otros trabajos que abordan en profundidad esta cuestión en los últimos años son Kelly *et al.* (*cf.* 2003), Godijns y Hinderdael (*cf.* 2005) e Iglesias Fernández (*cf.* 2007), entre otros.

Sin querer inclinarnos a favor de una postura en detrimento de otra, sino darlas a conocer, somos de la opinión que exige mayor investigación empírica especialmente en

nuestra combinación lingüística (AR-ES) con el fin de tener argumentos sólidos a favor y en contra de una y otra dependiendo de los entornos profesionales, según la temática, etc.

La alta frecuencia con la que se da esta práctica en el mercado libre de la Interpretación AR-ES ha quedado confirmada en vista de las respuestas de nuestros intérpretes y las importantes investigaciones realizadas en los últimos años. Este hecho, igual que hemos señalado en el caso del alumnado, convendría que sea tenido en cuenta por las instituciones de enseñanza competente. En esta línea se encaminan las observaciones de autores como Iglesias Fernández (2003: 452-453 y 2005) que ven una clara contradicción entre la práctica profesional y la formación, donde domina claramente la directa.

## **7.2 Aspectos específicos I: formación y práctica profesional**

### ***7.2.1 El uso de la teoría en la enseñanza de la interpretación simultánea***

Los primeros intentos de sistematización de la enseñanza en ICC se registran según en la década los años 50 con la aparición de ensayos y manuales con fines didácticos como el de Herbert (*cf.* 1952), el de Rozan (*cf.* 1956) o Ilg (*cf.* 1959). Estos trabajos, fruto de la experiencia profesional de sus autores, con base más intuitiva que empírica, pudieron identificar algunos elementos esenciales que siguen vigentes aún hoy en día. Si bien en estos trabajos predominaba el enfoque prescriptivo (*cf.* Gile, 1994: 149-158).

Sin embargo la trayectoria de estos trabajos dirigidos expresamente a la enseñanza conoce un notable parón si la comparamos con el auge que tuvieron los trabajos de carácter experimental y observacionales que conoció la Interpretación a finales de los 70, principios de los 80. A esta tímida actividad investigadora en el campo de la didáctica contribuía el carácter eminentemente práctico de la interpretación y el hecho de que quienes la enseñaban eran intérpretes profesionales que creían más en que el intérprete nace y no se hace, de ahí que vieran innecesaria la teoría y se inclinaron más

por la práctica como única herramienta aprendizaje mediante el principio ensayo-error (Nida, 1981, Mackintosh, 1999: 73 Iglesias Fernández, 2007: 108). Sin embargo, esta postura sostenida por el *Western Model*, difería de la praxis seguida en la Escuela Soviética, en la que teoría ocupaba un lugar importante en la formación (Denissenko, 1989: 156).

El uso de contenidos teóricos en la enseñanza de la IS es algo que ha quedado suficientemente demostrado en nuestra investigación con el 85,71% de los profesores que afirma emplearlos. En cuanto a la combinación AR-ES, la totalidad de los docentes afirman utilizar la teoría en sus clases de interpretación. A juzgar por los resultados recogidos, todo indica que esta teoría empleada consiste en dar a conocer los principales modelos teóricos, enfoques didácticos y/o parámetros de enseñanza. Si tuviéramos que clasificar dicha teoría por enfoques, resulta de más a menos:

1. El enfoque cognitivo. Principalmente: Modelo de los esfuerzos de Gile (AL-ES, AR-ES, FR-ES e IN-ES) y Teoría del Sentido (AR-ES x2, IN-ES).
2. El enfoque funcionalista (AL-ES, FR-ES).
3. Enfoque socio-crítico de las ciencias sociales (FR-ES).

Los enfoques que mencionan nuestros docentes han tenido todos aplicación – algunos más que otros– en el campo de la didáctica de la interpretación de conferencias. Sin embargo, su acogida y su empleo en la actualidad pueden diferir, lo que, en parte, se debe a que cada teoría tiene sus ventajas y desventajas, persisten dudas sobre su valía o sobre su utilidad para los objetivos docentes, etc. De este modo, en este primer punto de la cadena y quizás el más importante, al menos en lo que a la elaboración de las clases de interpretación se refiere, observamos el predominio del enfoque de la interpretación como proceso cognitivo, con dos referencias claras: la teoría del Modelo de Esfuerzos de Gile (*cf.* 1995a), que propugna el carácter limitado de la capacidad de procesamiento de la información; y la Teoría del Sentido de la Escuela de París, que, con carácter más intuitivo que empírico, postula que la interpretación consta de tres fases: escucha, desverbalización y reformulación (*cf.* Seleskovitch y Lederer, 1984).

Esta “supremacía” de la teoría cognitiva apenas le hace una débil sombra el enfoque de la teoría funcionalista. Con origen en la traducción, esta teoría sostiene que toda interpretación está originada por un propósito para lograr una finalidad en la cultura meta, que está determinada en gran medida por el receptor. Para su consecución, el intérprete deberá ajustar el texto a la norma de la coherencia de esta situación en la cultura de llegada (Iglesias Fernández, 2007: 32).

En cuanto a los profesores de AR-ES, por su respuesta se observa una marcada inclinación por la Teoría del Sentido en los dos casos y, en uno, por el Modelo de Esfuerzos de Gile. No obstante, nos plantea algunas dudas la respuesta complementaria del primero de los docentes de nuestra combinación, más en concreto cuando dice “luego está el uso general y extremo del ‘sentido común’ y la tenencia de un ‘sentido práctico’ respecto a la IS”. Uno de los contras de la encuesta anónima es precisamente no poder solicitar más aclaración en los campos de respuestas libre, algo que aquí nos habría servido para salir de ciertas ambigüedades que hemos observado en algunas respuestas cualitativas.

En el segundo caso, suponemos que el sujeto se refiere a la Teoría del Sentido al mencionar “Seleskovitch” y al Modelo de Esfuerzos cuando dice “Gile”, lo suponemos porque el docente en cuestión no aporta ninguna referencia exacta, ni alude a un contenido específico de estos dos autores. Huelga decir que los dos autores mencionados tienen una extensa producción investigadora en muchos campos de la ICC.

Si comparamos los resultados recogidos en el grupo *docentes* con los de *alumnado*, observamos una diferencia notable, ya que el 100% de los alumnos de la combinación AR-ES sostiene que no se utilizó la teoría durante su formación. En término grupales, un 65% de los alumnos encuestados (2 de AL-ES, 7 de AR-ES, 3 de FR-ES y 1 de IN-ES) niega el uso de la teoría, mientras que un 35% (2 de AL-ES, 1 de FR-ES y 4 de IN-ES) afirman que sí se utilizó la teoría en su clase. En este sentido, conviene resaltar que el grupo de alumnos que niega que se haya empleado la teoría en clase se nutre de los alumnos de la combinación AR-ES, que son más de la mitad. Si bien es necesario subrayar que estamos manejando datos apreciativos de los sujetos

encuestados, de ahí la necesaria cautela, no obstante, el que un 100% del alumnado de esta combinación, a diferencia de las otras tres, coincida en la misma respuesta es un dato que conviene tener en cuenta. Este hecho se contradice con la respuesta de los profesores de la combinación AR-ES.

En términos generales, creemos que el alto porcentaje de respuesta negativa entre el grupo de alumnos, así como la indeterminación presente en la respuesta de los que lo hicieron de forma afirmativa, podrían ser indicativos de la poca de exposición a los contenidos teóricos en esta disciplina, que ya acumula un extenso bagaje investigador que podría ser de mucha utilidad a los aprendices de intérprete. Evidentemente, de estar en lo cierto, este fenómeno es mucho más notorio en nuestra combinación AR-ES. Varemos más adelante algunas de las ventajas de la sistematización en la enseñanza de la interpretación en general y en la IS en particular.

En el caso de los intérpretes profesionales volvemos a tener una mayoría, si bien en menores términos que en el alumnado, del 58,3% que sostiene que no se utilizó durante su formación ninguna teoría aplicada a la IS. Este dato, al igual que en el caso de los alumnos, contrasta con la respuesta de los docentes. No obstante, en vista de la media de edad de los miembros de este grupo, se podría pensar que el uso de la teoría no estaba muy extendido en la época en que recibieron formación, esto es, hace 15 años al menos en la mayoría de los casos. Por otro lado, es llamativo que en este grupo un 33,3% de los sujetos no sabe/no contesta, lo cual dificulta en parte la interpretación del resultado de esta pregunta. Solamente uno, formado en una reconocida universidad egipcia, afirma que se empleó la teoría durante su formación.

#### *7.2.1.1 Cómo debería ser el uso de la teoría*

En cuanto al carácter con el que debe ser incorporada la teoría a la formación en IS, se observa una división de opiniones que se inclina a favor de la opcionalidad con un 57,14%, mientras que los que creen que debe ser obligatoria alcanzan el 42,85%. Los docentes de AR-ES consideran que debería ser opcional, lo que contrasta con el criterio

observado en las otras combinaciones lingüísticas. En cualquier caso, de los resultados se colige que ninguno de los docentes está en contra de la utilización de la teoría aplicada a la interpretación en la enseñanza de la IS.

A diferencia del grupo anterior, en el grupo de estudiantes, donde la muestra casi triplica la de docentes, la balanza se inclina ligeramente a favor de la obligatoriedad con un 55% de los encuestados de este grupo. Un 40%, sin embargo, considera que debe ser opcional. Como hemos visto en el capítulo de resultados, los que inclinan, en parte, la balanza a favor de la obligatoriedad son los sujetos de la combinación de AR-ES (85,7%). En las otras tres combinaciones se observa una división prácticamente a partes iguales entre las dos opciones. Llama la atención que en el caso de AR-ES, la percepción del alumnado cambia con respecto a la que veíamos en el caso de los docentes de la misma combinación, lo que podría apuntar a una posible necesidad del alumnado de contenidos teóricos de apoyo o a la existencia de diferentes criterios de percepción hacia la teoría entre los dos grupos.

Siguiendo la misma tendencia que el grupo *alumnado*, observamos que, en el caso de los intérpretes profesionales se ha registrado una mayoría a favor de la obligatoriedad del empleo de la teoría aplicada en la docencia de la IS (50%), mientras que 33,33% declara estar a favor de su opcionalidad. No olvidemos que la totalidad de estos sujetos son de la combinación AR-ES, titulados superiores y que poseen una experiencia profesional que ronda la media de los 15 años, y que 5 de ellos ejercen asimismo esporádica o habitualmente la docencia de la Traducción y la Interpretación, de ahí la importancia de sus opiniones en esta pregunta. Resulta llamativo que los 5 sujetos que ejercen labores de enseñanza de TeI están a favor de la obligatoriedad del uso de la teoría en la enseñanza de la IS, lo que contrasta de nuevo con las respuestas aportadas por los dos docentes de AR-ES.

### ***7.2.2 El uso de un modelo teórico-didáctico en la enseñanza de la interpretación simultánea***

Es conveniente aclarar desde el inicio de este apartado que esta pregunta, además de conocer los posibles modelos teórico-didácticos empleados por en la docencia de la IS, tiene la función de servir de control para la pregunta anterior, esto es, la referida a la teoría. Así, podríamos cotejar las dos respuestas y ver hasta qué punto hay una diferenciación entre el empleo de la teoría aplicada a la interpretación en términos generales y hasta qué punto se emplean modelos específicos en la enseñanza de la IS, en nuestro objetivo de identificar con más precisión los contenidos teóricos empleados en nuestra combinación.

#### ***7.2.2.1 El modelo teórico-didáctico en la clase de interpretación simultánea***

De este modo, observamos que el uso de los modelos teórico-didácticos, en vista de los resultados, está muy extendido entre los docentes. Un 85,71% afirma un modelo teórico-didáctico para estructurar su sus clases de IS, esto es, todos los docentes a excepción de un docente de AR-ES.

Si bien hablamos de dos conceptos diferentes, en el epígrafe anterior preguntamos por el uso de la teoría aplicada en la enseñanza de la IS, y en éste por el empleo de un modelo teórico-didáctico, no deja de ser llamativo que uno de los docentes de AR-ES, precisamente el que había afirmado en el epígrafe anterior emplear la Teoría del Sentido, haya negado en este apartado el uso de un modelo teórico-didáctico en base al cual planifica su docencia. En nuestra opinión, esto podría reflejar una falta de coherencia en la respuesta del mismo encuestado, o incluso, un posible vacío metodológico en la docencia de esta combinación. No obstante, son hipótesis que deberían contrastarse.

El segundo docente, el que sostenía más arriba que seguía sin mayor precisión a “Seleskovitch y Daniel Gile, entre otros”, tampoco nos saca de dudas. Él sí afirma seguir un modelo teórico-didáctico y añade que se trata de “Escucha y análisis.

Memorización. Reformulación”. Ante la no mención de un modelo específico, cabe preguntarse si a lo que se refiere este profesor es a un modelo teórico-didáctico o más bien a unas destrezas que se abordan en varios modelos (Teoría del Sentido, Modelo de Esfuerzos, Modelo de Monterey, entre otros.), y si, a juzgar por las respuestas de los dos sujetos, realmente queda claro el concepto “modelo teórico-didáctico” en la enseñanza de la IS AR-ES. Las respuestas de los dos docentes de AR-ES plantean un interrogante acerca la existencia y la naturaleza del modelo teórico-didáctico seguido en la formación en IS AR-ES.

Este hecho se hace más patente al ver las respuestas de los docentes de las tres combinaciones restantes. Se aprecia entre ellos una mayor inclinación por el Modelo de Esfuerzos de Gile (*cf.* 1995a), al menos en las combinaciones de AL-ES e IN-ES. Es el modelo que más se repite.

Otros enfoques seguidos son la ya mencionada Teoría del Sentido, en AL-ES e IN-ES; los modelos de análisis de la comunicación no verbal (Poyatos 1994, entre otros) y los principios de cooperación de Grice (*cf.* 1975), en AL-ES; así como el método cognitivo-funcional, en IN-ES. De las cuatro combinaciones, la que más referencias aporta en este campo es la de AL-ES. En definitiva, observamos una correspondencia en las respuestas aportadas por estos sujetos en este epígrafe y en el de “Uso de la teoría”.

En el caso de los alumnos, son mayoría (80%) los que han respondido que no se ha seguido ningún modelo teórico-didáctico en las clases de IS, un 15% más que en el epígrafe “Uso de la teoría”. Solamente el 15% afirma que sí se siguió, mientras que un 5% no sabe/no contesta. A la vista de estos resultados, el grupo de los que niegan su empleo destaca por su heterogeneidad y por estar presentes en él de forma significativa las cuatro combinaciones. Los estudiantes de AR-ES vuelven a ratificar la respuesta obtenida en el epígrafe anterior, ya que niegan en bloque el uso de un modelo teórico-didáctico. No nos cansamos de repetir que estamos tratando datos apreciativos, de ahí la debida cautela, pero esta unanimidad sumada a la negación de uno de los docentes y la falta de referencias del otro docente a un modelo teórico-didáctico concreto, podrían ir en el sentido ya indicado más arriba: la ausencia de un modelo teórico-didáctico

claramente delimitado en la enseñanza de la IS AR-ES. No obstante, esta posible afirmación, puede requerir de posteriores validaciones dado que la mayoría de los alumnos de las otras combinaciones también lo niegan en contraposición a la afirmación de sus profesores, que sí mencionan modelos concretos.

Entre los intérpretes profesionales existe una mayoría del 58,3% que sostiene que no se ha seguido ningún modelo teórico-didáctico durante su formación. Si cotejamos este porcentaje con el obtenido en el epígrafe de “uso de la teoría”, descubrimos que la coincidencia es absoluta. Este porcentaje cobra más importancia, si cabe, si tenemos en cuenta que ningún encuestado afirma que se haya seguido algún modelo teórico-didáctico, dado que el resto del grupo (41,6%) se ha abstenido de responder (no saben/no contestan). No obstante, como ya hemos señalado en el caso de los docentes, no descartamos que este último porcentaje pueda apuntar a la posibilidad de que no se entienda el concepto “modelo teórico-didáctico” en el entorno profesional, bien por la lejanía temporal de la formación de algunos intérpretes, bien por otros factores.

#### *7.2.2.2 La necesidad de un marco teórico para la didáctica de la interpretación simultánea árabe-español*

Como ya hemos mencionado, la infravaloración de la utilidad de la teoría en la didáctica de la interpretación es una postura que ha estado siempre presente –aunque venida a menos– en determinados círculos docentes. Este menosprecio va ligado a la creencia de que como estamos ante una profesión marcadamente práctica, ésta no requiere de la teoría. Sin embargo, ya hemos visto que esta postura difería de los parámetros docentes seguidos la antigua URSS donde el componente teórico ha sido parte esencial de la formación de intérpretes (Denissenko, 1989: 156; cf. Barcenkov 1992).

Del análisis de los datos recogidos en los dos apartados anteriores se desprende una notable ausencia de un marco teórico y un modelo teórico-didácticos en la enseñanza de la IS AR-ES. En nuestra opinión, la teoría, aplicada en su justa medida,

puede ser muy ventajosa para esta profesión eminente práctica y, en especial, para su alumnado, los que a fin de cuentas serán los futuros intérpretes.

El profesor Aixelá (2012: 31), parafraseando las conocidas palabras bíblicas y hablando de la traducción, dice: “la teoría os hará libres”. Extrapolando sus palabras al ámbito de la interpretación, podemos entender, e incluso compartir, con algunas reservas, la afirmación de que no es necesario saber “teoría de la interpretación” para ser un buen intérprete; del mismo modo que no es necesario saber “teoría literaria” para escribir buenas novelas. Sin embargo, la “teoría de la interpretación” nos permite saber por qué interpretamos de una manera determinada y hace que nos demos cuenta de que existen otras maneras posibles, hace nuestro oficio más humano, explica el porqué de nuestros errores y cómo los podríamos solucionar. La teoría nos hace conscientes de nuestra elección, nos da herramientas para defenderla y, si fuera necesario, nos da seguridad y confianza. Con la teoría, podríamos conseguir que nuestra decisión sea siempre el resultado de una elección constante y no de un mero impulso mecánico. La teoría nos hace más libres en definitiva.

En términos globales, si cruzamos los resultados de los tres grupos, no hallamos ninguna oposición significativa a la introducción de la teoría aplicada en clase de IS. Incluso, si observamos los sujetos de AR-ES de los tres grupos, observamos una mayor inclinación a favor de su inclusión y de la obligatoriedad tanto del alumnado como de los intérpretes profesionales, algo que quizás convendría tener en cuenta en la formación de futuros intérpretes de esta combinación.

En nuestra opinión, además de lo dicho anteriormente, otro de los motivos de la aparente ausencia de un marco teórico podría ser la no especialización de los docentes de AR-ES en el ámbito de la ICC, ya que no forma parte de su línea investigadora. Esto se sumaría al hecho ya referido de que no ejercen profesionalmente la ICC.

Los resultados obtenidos contradicen, en línea con las conclusiones de Collados Aís (2000: 231) y Pradas Macías (2004b: 161-165), la opinión de que la teoría no es bien recibida por los estudiantes, al tiempo que aportan algo de claridad sobre la hipótesis que lanza la citada autora sobre el hecho de que tampoco esto tiene porqué ser

así en el caso de los intérpretes profesionales. De hecho, aquí hemos podido constatar que la mayoría de los intérpretes profesionales de AR-ES estaría a favor de la inclusión de contenidos teóricos como apoyo a la enseñanza de IS.

Para Collados Aís (*ibídem*):

“La teoría, en este sentido, aporta justificación a la propia didáctica de la interpretación y permite además que el estudiante sea consciente de que su docente se ha enfrentado a una toma de decisiones coherente y de que su formación no se basa, por tanto, en la mera intuición o en la discrecionalidad, incluso arbitrariedad, de aquél que tiene la tarea encomendada de guiarle. Y es que si el docente explica sus tomas de decisiones en este camino que han de recorrer juntos y el estudiante las entiende como receptor de las mismas, el alumno se ve reforzado en su interés por la globalidad de su profesión y ésta incluye la teoría y la reflexión científica sobre su actividad.”

Para ello aporta cuatro argumentos para justificar la inclusión de la teoría de la interpretación en la formación desde el punto de vista del alumno (*ídem*). Citamos esquemáticamente dichos argumentos y resaltamos su valía ya no solo para el alumnado de hoy, sino también para esos futuros profesionales en los que se van a convertir los aprendices del hoy y del mañana:

1º. En la universidad se forma a profesionales para el mercado laboral, pero éstos deben ser capaces de entender el por qué y el para qué de su actividad más allá de la propia realización de la misma.

2º. El reconocimiento de su entorno institucional y social no es posible si los propios intérpretes no son conscientes y pueden fundamentar su propia actividad profesional.

3º. La teoría ayuda al futuro intérprete a resolver problemas de interpretación y a mejorar en su formación práctica (*cf.* Gile 1995).

4°. La teoría madura intelectualmente a aquel que se ocupa de ella. Este último objetivo, clave a nuestro entender dentro del ámbito universitario, tiende a ser olvidado, sobre todo en los últimos tiempos en los que la alta tecnificación y la profesionalización, encuadradas en compartimentos estancos, son consideradas como la clave imprescindible de adaptación a modelos empresariales de universidad.

### ***7.2.3 El uso de ejercicios de introducción a la interpretación simultánea, su tipología y valoración***

Entre los miembros del grupo *docentes* de las cuatro combinaciones lingüísticas, los ejercicios de introducción a la IS o ejercicios pre-cabina<sup>80</sup> se emplean en un 100% de los casos. Un dato con importancia añadida si tenemos en cuenta el valor que representa este grupo como primer eslabón de la cadena y piedra angular en la planificación docente. Esa rotundidad manifiesta en las respuestas de los docentes disminuye ligeramente en el caso de los alumnos, donde el porcentaje de uso de ejercicios previos alcanza el 90%. Un dato asimismo importante, si tenemos en cuenta que es un grupo con una muestra mayor de sujetos y, por lo tanto, con mayor exposición a la subjetividad –estamos tratando datos apreciativos– y a posibles variables extrañas. La totalidad de los encuestados de AR-ES afirman el uso de estos ejercicios. El dato de este grupo reforzaría la respuesta obtenida en *docentes*.

El caso intérpretes profesionales difiere ligeramente de los dos grupos anteriores. Lo llamativo en este grupo es que el porcentaje de los que afirman es igual que el de los que no saben/no contestan. Ambos con algo menos de la mitad de los encuestados (41,6%). Mientras que los que lo niegan no pasan del 16,6%. El que las respuestas más frecuentes hayan sido el “sí” y el “no sabe/no contesta” es tan significativo como enigmático. Es precisamente el segundo el que más dificultades nos plantea a la hora de interpretar los resultados. No obstante, el primer enigma que hay que despejar, por

---

<sup>80</sup> Si bien sabemos que a los ejercicios que se emplean en la fase de introducción a la IS se les suele denominar también “ejercicios pre-cabina” o “pre-ejercicios”, optamos por uso de “ejercicios de introducción a la IS” porque entendemos que engloba más actividades, tanto dentro como fuera de la cabina.

lógica, es saber si los encuestados de este grupo han tenido acceso a la formación en interpretación, porque como es obvio, si no han tenido acceso a ella, va a ser muy poco probable que hayan conocido estos ejercicios.

El grupo de los que afirman, que es el dato más claro, lo conforman 5 encuestados, de rangos de edad muy variables (de los  $\geq 25$  hasta los  $\geq 60$  años) y todos ellos con formación específica en IS. Dos de ellos varones formados en la Universidad de Granada (uno en el plan de la Diplomatura y el otro en la Licenciatura), una intérprete formada en el SCIC, otra en un curso *ad hoc* organizado por la Universidad Autónoma de Madrid y, por último, uno formado en la Universidad Americana de El Cairo (Egipto). Por sus perfiles, se puede apreciar un denominador común a estos 5 sujetos: haber seguido formación específica en ICC, IS incluida.

He aquí precisamente uno de los posibles motivos del alto porcentaje de ns/nc. En nuestra opinión, los sujetos que optaron por dejar esta pregunta en blanco, lo han hecho con casi toda probabilidad porque no han tenido acceso a la formación en IS. Si volvemos al perfil de los encuestados, como ya hicimos en el caso afirmativo, descubrimos que de los 5 que han dejado esta respuesta en blanco, 4 afirman no tener formación en TeI (uno ha cursado sus estudios en Filología semítica, otro Ciencias Políticas y Económicas y los dos restantes no citan el centro ni los estudios cursados). Solamente uno de este grupo, sostiene en su perfil que se ha formado en TeI y en IS, pero no especifica en ningún momento ni el nombre de la entidad formadora ni la duración de la formación.

No conviene aquí obviar que los dos sujetos que niegan haber tenido acceso a ejercicios de introducción a la IS, uno ha recibido formación en TeI y en IS por la UGR (Licenciatura con árabe como lengua B) y el otro, solamente en TeI, sin haber accedido a la formación en IS. Este último no cita el centro formador.

En términos generales, si cruzamos los datos de los tres grupos, apreciamos un creciente uso de los ejercicios de introducción a la IS: del porcentaje de los intérpretes profesionales (41,6%) al rotundo 100% de los profesores, pasando por el 90% del alumnado.

### 7.2.3.1 Frecuencia de uso de los ejercicios de introducción a la interpretación simultánea

La frecuencia con la que se emplean estos ejercicios, si bien algunos docentes no aportan un porcentaje exacto, varía de una combinación a otra. Así, obtenemos una horquilla que va del 10% de la carga lectiva de la asignatura (AL-ES) al 60% (AR-ES). Estos porcentajes no son fijos. Por las respuestas obtenidas, se observa que podría depender de las necesidades de los alumnos.

Los porcentajes de AR-ES sumados –los dos encuestados imparte conjuntamente la asignatura de Interpretación de conferencias B/A– dejan entrever que una parte muy importante de la asignatura (80%) se consagra a los ejercicios introductorios a la IS, lo que plantea varios interrogantes: ¿cuándo se inicia realmente la práctica de IS propiamente dicha? ¿Qué factores influyen en que se dedique más o menos tiempo a la parte de ejercicios introductorios? ¿El tiempo dedicado a esta parte es equiparable al del resto de combinaciones? ¿Los alumnos salen con el mismo grado de especialización que sus compañeros de otras lenguas?, etc.

En vista de las respuestas obtenidas en esta pregunta, empezamos a atisbar que la carga docente viene impartida en tres de las cuatro combinaciones (AL-ES, AR-ES e IN-ES) por dos profesores, esto es, cada uno imparte un número específico de los créditos de la asignatura. De ahí que la diversidad de porcentajes pueda deberse a que uno de los dos profesores imparta la parte de iniciación de la asignatura y otro, la avanzada, donde por lógica no debería utilizar ejercicios de introducción a la IS, o al menos en menor medida. En esta dirección apunta las respuestas de dos docentes, de AL-ES y de IN-ES.

Uno de los aspectos que se dejan entrever en las respuestas de algunos docentes es la posibilidad de que les gustaría dedicarle más tiempo a esta parte si dispusieran de él, lo que apuntaría a la posible necesidad de mayor carga docente en ICC. En este sentido se dirigen las palabras de una de las docentes de AL-ES.

En el caso del grupo *alumnado*, también se atisba una relativa heterogeneidad de porcentajes. En AR-ES los que aportan un porcentaje concreto oscilan entre el 10% y el

35%. Dos sujetos sostienen que se redujo a las primeras 4 o 5 clases. El hecho de que tres sujetos aporten porcentajes que van del 30 al 35% es llamativo porque iría en la misma línea que las respuestas aportadas por sus docentes (80%). No obstante, llama igualmente la atención que otros tres sujetos afirman que se reduce a las primeras clases, lo que contradice el criterio de sus docentes.

Para obtener una visión más fidedigna de esta cuestión, habría que tener en cuenta que los alumnos del cuarto curso (excepto los 3 que participaban en el marco del programa de intercambio Erasmus, todos los encuestados), han tenido en Tercero dos asignaturas de carácter obligatorio: “Técnicas de Interpretación Consecutiva” y “Técnicas de Interpretación Simultánea”. El objetivo de estas asignaturas es precisamente iniciar al alumnado en las técnicas de la interpretación y consolidarla de cara a la práctica más propiamente dicha en cuarto. El carácter introductorio de estas asignaturas lo resume una de las docentes de AL-ES: “En el caso de la asignatura (Técnicas de Interpretación Simultánea) todo se puede entender como preejercicio para la IS [...]”.

Cuatro intérpretes profesionales de AR-ES, de los cinco que lo afirmaron, manifiestan que la frecuencia con la que se emplearon los ejercicios de introducción a la IS durante su formación es del 19,3% de media. Un dato que estaría entre los parámetros medios que hemos recogidos hasta el momento si no fuera porque uno de ellos sostiene que se utilizó en el 80% (sujeto formado hace más tres décadas en la Universidad Americana de El Cairo). Por su valor excepcional, hemos querido contemplar este último porcentaje de forma aislada del resto, porque, como se puede ver, aumentaría notablemente la desviación típica. No obstante, si lo incluimos, la frecuencia de empleo de los ejercicios sería del 31,5%.

En términos globales, en AR-ES apreciamos como los porcentajes aportados por los profesores difieren considerablemente entre sí y no cuentan con aclaración como hacen los docentes de las otras combinaciones. El de los grupos *alumnado e intérpretes profesionales* se mantendría en la media de los grupos de las tres combinaciones

restantes, si bien ligeramente más elevado en AR-ES. Si exceptuamos algunos casos aislados, la frecuencia en los tres grupos no pasa del 30%.

Como nos preguntábamos más arriba, el dato de los profesores de AR-ES podría apuntar a que buena parte del tiempo de formación se dedique a la fase introductoria, lo que significaría que el alumnado tiene poco tiempo de práctica de la IS propiamente dicha durante su período de enseñanza-aprendizaje. De estar en lo cierto, este hecho tendría una consecuencia importante en el perfil de los futuros intérpretes: puede que su formación no les baste para acceder directamente al mercado profesional, una vez acabados sus estudios. Con esto no queremos tampoco descartar la posibilidad de que el tiempo de formación no sea suficiente, si bien disponen del mismo que se le otorga a las otras combinaciones. Tendremos este aspecto en cuenta en los próximos apartados.

Por último, es interesante resaltar la existencia de algunos indicios que apuntan a una etapa de especialización al final de la formación en IS. Es el caso de IN-ES. No obstante, no hallamos ningún indicio que indique la existencia de esa especialización en AR-ES.

#### 7.2.3.2 *Los ejercicios empleados*<sup>81</sup>

Por las respuestas a esta pregunta, se observa que los ejercicios mencionados son aquellos destinados a trabajar las destrezas de memoria a corto-medio plazo, hablar en público y atención dividida (*Shadowing*, improvisación de discursos, ejercicios de potenciación de la memoria, TaV). Por los resultados de los docentes, se podría afirmar que ésta es la tendencia común a las cuatro combinaciones con ciertas matizaciones relativas a cada una. En AR-ES, es de resaltar la coincidencia de los dos profesores en señalar el empleo de la TaV, al tiempo que uno de los docentes indica que hace uso de un método que él denomina “Método de creación de confianza en el alumno de IS”. Si bien no estamos en disposición de evaluar los resultados de dicho método, llama nuestra atención el hecho de que se realicen dos procesos previos (transcripción y traducción) al propio ejercicio de IS. Tampoco se especifica si el alumno hace uso de la traducción que realiza mientras practica la IS, esto es, lectura sincronizada con la IS por ejemplo.

---

<sup>81</sup> No incluimos en el cuestionario ninguna explicación acerca de la naturaleza de los ejercicios con el objetivo de que sean los propios sujetos quien valorara solamente los que conocen y/o han empleado.

Los ejercicios más indicados por los alumnos de nuestra combinación son los que abordan las destrezas de hablar en público (improvisación de discursos), la memoria a corto-medio plazo (ejercicios de potenciación de la memoria), la atención dividida y competencia traslativa (TaV). No obstante, es llamativo ver que dos sujetos mencionan el uso del *shadowing*, y uno, el *clozing*, algo que no se da en la respuesta de sus docentes.

Salta a la vista, una vez analizados los resultados de esta pregunta, que el alumnado de nuestra combinación es el único que no menciona ninguna variación de los ejercicios empleados. Ya en nuestro estudio piloto (*cf.* Mahyub Rayaa, 2013), pudimos averiguar la existencia de una serie de peculiaridades propias de esta combinación que convendría abordar con un enfoque docente específico durante la fase de formación. De ahí que nos llame la atención aquí la ausencia de adaptaciones y/o variaciones de los ejercicios mencionados con el fin de sacar el mayor provecho a esta etapa en la combinación AR-ES.

En términos generales, en este grupo destaca por encima de todos el extendido empleo de la TaV en las cuatro combinaciones, seguida de los ejercicios de memoria y *shadowing*. Este último ejercicio tiene un uso más extendido AL-ES, FR-ES e IN-ES, mientras que en AR-ES es minoritario. Una mención especial se merece también el ejercicio de improvisación de discursos, si bien en AL-ES es nulo. El ejercicio de *cloze*, por su parte, sólo tiene una presencia digna de ser mencionada en AL-ES e IN-ES. En AR-ES y FR-ES está prácticamente ausente.

Entre los intérpretes profesionales que han respondido afirmativamente a esta pregunta, los ejercicios que más se habrían empleado durante su formación serían la TaV, con un 58,3% de los casos, seguida de los ejercicios de memoria y la improvisación de discursos, con un 50% en ambos casos. También se menciona, si bien en un 25% de los encuestados, el empleo del *shadowing*. Los tres sujetos que afirman haber empleado este ejercicio han cursado la formación específica en IS (Cursos del SCIC, la Universidad Autónoma de Madrid y la Universidad Americana de El Cairo) y

en los tres casos poseen el inglés como lengua B/C. Los intérpretes formados en la Universidad de Granada no mencionan este ejercicio en ningún momento.

En este apartado, como se puede ver por el número de respuestas obtenidas, hemos registrado dos respuestas de sujetos que no afirmaron en la pregunta anterior haber accedido a los ejercicios de introducción a la IS. En este caso, es conveniente no descartar la posibilidad de que, si bien los intérpretes no han tenido acceso a la formación en IS, éstos puede que conozcan los ejercicios por referencia, o incluso que los haya empleado de forma autodidacta. Este mismo supuesto es aplicable también a los estudiantes. Es posible que los alumnos conozcan un determinado ejercicio aunque no se haya empleado en su clase de IS, además de los motivos antes mencionados, podría ser por influencia de su lengua C. No olvidemos que muchos de nuestros alumnos cursan también la asignatura “Interpretación de conferencia C-A”.

#### 7.2.3.3 Valoración de los ejercicios de introducción a la interpretación simultánea

Para la valoración de los ejercicios, hemos pedido que cada uno de los encuestados nos aporte su propia evaluación del 1 (nota mínima) al 10 (nota máxima). En AR-ES, por nota media de los docentes, los ejercicios en AR-ES irían en este orden (de máxima a mínima puntuación): anticipación léxica (8,5), TaV (8), improvisación de discursos (7,5) y ejercicios de memoria (7). Los dos docentes otorgan el “aprobado” el ejercicio del análisis del discurso con un 6 de media. No se mencionan en ningún momento los ejercicios de *clozing* ni *shadowing* con anticipación. Sí lo hace uno de los dos docentes en el caso del *shadowing* con paráfrasis (7).

Para completar las respuestas de los docentes de AR-ES, se aprecian respuestas de carácter individual con alusión a ejercicios específicos. El primero, como ya se aludía en el anterior apartado, utilizar el ejercicio de “Transcripción, traducción e interpretación”, al que otorga una puntuación de 9. El segundo docente, por su parte, sostiene que utiliza ejercicios de “adecuación léxica” (8), “situación en cabina” (8) y “tono de voz” (8). A este respecto, resaltamos que este sujeto no mencionó estos “ejercicios” en las preguntas anteriores.

En términos generales, en el grupo *docentes* destaca el uso de la TaV, que, además de ser el único ejercicio que valoran los siete profesores, obtiene una media de 8,1 sobre 10. En segundo lugar, calificados por seis de los sujetos, vendrían los ejercicios de improvisación de discursos, *shadowing* con paráfrasis y anticipación léxica, los tres con un 6,4.

En la otra cara de la moneda, está la valoración del alumnado que, en términos globales, no difiere demasiado de la tendencia apreciada en el grupo *docentes*. En AR-ES, la TaV es el ejercicio mejor valorado con un 7,7 de media, seguida de la improvisación de discursos (6,2). Ambos ejercicios son los únicos que valoran los siete sujetos que componen este grupo. En un segundo nivel están los valorados por 6 encuestados: ejercicios de memoria (6,1) y análisis del discurso (5,8). No obtienen el “aprobado” los ejercicios de anticipación léxica (4,5), ni el *shadowing* con paráfrasis (2), ni el *shadowing* con anticipación (1,7), ni el *clozing* (1,5). La puntuación especialmente baja de los ejercicios de *shadowing* y *clozing*, deja entrever, en línea con las respuestas de los docentes de esta combinación, que su empleo ha sido mínimo en clase de interpretación, si bien no podemos saberlo a ciencia cierta. En cualquier caso, es notorio que la TaV vuelva a estar entre los ejercicios más valorados junto con los ejercicios de memoria, y que, en cambio, los ejercicios de anticipación propiamente dichos –si bien se podría afirmar que la TaV es útil para trabajar esta competencia– sigan estando entre los peor valorados.

De forma general y por las respuestas obtenidas en el grupo *alumnado*, los ejercicios de anticipación en cualquiera de sus formatos no son bien valorados, a excepción de los sujetos de IN-ES. De hecho tanto en AL-ES, que es a priori donde deberían ser notorios, como en AR-ES y FR-ES, no se encuentran entre los mejor valorados. En oposición a los ejercicios de anticipación encontramos que la TaV y los de memoria son en este orden los mejor valorados. El tercer lugar correspondería a la improvisación de discursos. Con las respuestas de este grupo se observa que se repite la tendencia ya marcada en el grupo *docentes*, en la que percibimos una decantación por trabajar tres competencias principales: la traslativa, la memoria y la oratoria. Como hemos visto en la primera parte de este trabajo, la TaV no se limita sólo a la destreza

traslativa, sino que es un ejercicio mucho más completo que puede abarcar desde la anticipación hasta la atención dividida. De hecho se le considera una modalidad de interpretación como lo es la consecutiva o la simultánea.

En el grupo de intérpretes profesionales se observa una tendencia similar a la que se percibe en *docentes* y *alumnado*, si bien la TaV no ocupa el primer lugar. Los ejercicios mejor valorados son los de memoria, con 7,8 de media, seguidos de la improvisación de discursos (7,3) y, en tercer lugar, la TaV, con 6,8. No obstante, esas medias se han sacado dividiendo la puntuación total obtenida entre el número sujetos de este grupo que han respondido (8). Como es lógico, si se sacara el promedio en función del número total de sujetos de este grupo (12), la media disminuye considerablemente (véase tabla 07). De ahí que si dejamos fuera los 4 encuestados que no saben/no contestan, obtendríamos que, a excepción del *clozing*, todos los ejercicios superan el “aprobado”.

A modo de recapitulación, se puede apreciar una preferencia por los “ejercicios clásicos”, esto es, la TaV, la improvisación de discursos y los de memoria. “Clásicos” si los comparamos con los de *shadowing* y *cloze*. El primero fue tomado de la Psicología cognitiva (Iglesias Fernández, 2007: 170) y el segundo de la enseñanza de idiomas (Gerver *et al.*, 1989: 725). Estos ejercicios, a la luz de los resultados de *docentes* y *alumnado*, se emplean de forma muy escasa en la docencia de la combinación AR-ES. En nuestra opinión, esto se puede deber al desconocimiento de esos ejercicios, su empleo y sus beneficios para la adquisición de la técnica de IS.

En resumidas cuentas, en vista de las respuestas de los tres grupos, se podría sostener que para ejercer la IS, además del dominio de dos lenguas, se requiere la adquisición de tres o cuatro competencias: la competencia de hablar en público, la capacidad de memoria a corto-medio plazo, desarrollo de la atención dividida y la competencia traslativa.

#### 7.2.3.4 Ejercicios de relé

El ejercicio o técnica relé (*relay interpreting*) consiste en no interpretar directamente de la lengua original sino a partir de la versión facilitada por otro

intérprete (pívot) que sí entiende ese idioma. Es decir, mientras el orador habla en su lengua, el intérprete pívot lo vierte a un segundo idioma, que a su vez es escuchado por otro intérprete desde otra cabina que lo interpreta hacia una tercera lengua. Este último intérprete no tiene activa la lengua en la que habla el orador. Por ejemplo, en un congreso realizado en España, podría no haber cabina alemán-árabe, pero sí una de alemán-español y otra español-árabe. El relé se emplearía aquí cada vez que la mesa hable en alemán o árabe. La lengua pívot en este supuesto sería el español.

Hecha esta aclaración, pasemos al análisis de los resultados obtenidos en esta pregunta. Como verdaderamente esta técnica tiene lugar en la práctica profesional, hemos creído conveniente invertir el orden de los grupos esta vez para analizar, en primer lugar, la respuesta de los intérpretes profesionales. Un importante 75% (9 de 12 intérpretes) afirma que sí ejerce la IS por relé en el marco de su práctica profesional, mientras que el 25% (3 de 12) lo niegan. La frecuencia media con la que se da, en respuesta de los 9 que lo afirman, alcanza el 38,3% del tiempo de trabajo. Un importante porcentaje si tenemos en cuenta que de cada 100 horas de IS AR-ES, alrededor de 38 de ellas se hacen mediante relé, ya sea activo o pasivo. Como ya se mencionó en los resultados, esta media, no obstante, es muy variable, dado que se mueve en un arco que va de 10-15% hasta el 85%, en el que el segmento mayoritario lo representa el 20-30% (4 sujetos).

Si bien los estándares profesionales recomiendan evitar el abuso de esta técnica, organizaciones como AIIC reconocen que se pueden dar excepciones especialmente en el caso de las lenguas de difusión limitada, y particularmente en conferencias multilingües celebradas en países en los que la mayoría de los intérpretes tiene solamente dos lenguas de trabajo, o en países en los que coexistan varias lenguas oficiales (*cf.* Mikkelson, 1999; Shlesinger, 2010). Bajo la clasificación de lengua de “difusión limitada” se encontraría sin duda la lengua árabe, al menos en España y en Europa. La propia AIIC, sin embargo, contempla en sus estándares profesionales que, en caso de emplearse esta técnica, es conveniente reforzar la cabina pívot:

“Teams of interpreters must be put together in such a way as to avoid the systematic use of relay. However, when there is no alternative to the use of relay for a given language, the team shall comprise at least two interpreters able to provide a relay from that language. In addition, if the relay is provided from a two-way booth, at least three interpreters shall work in that booth”<sup>82</sup>.

Contrariamente al porcentaje obtenido en el grupo de intérpretes, sorprendentemente ninguno de los docentes de AR-ES afirma contemplar ejercicios de interpretación por relé en sus clases. Los profesores de AR-ES forman parte del 57,1% de los docentes que no realizan ejercicios de relé.

Desconocemos los motivos por los que la IS por relé no se aborda en AR-ES, aunque sea solamente para que el alumnado la conozca y sepa cuáles son sus implicaciones, pero varios factores podrían ser el motivo, desde el hecho de que los dos docentes no ejercen la IS profesionalmente, hasta por falta de tiempo lectivo, pasando posiblemente por no considerarla una práctica relevante que merece ser abordada en el laboratorio, entre otros tantos posibles motivos.

En lo que al alumnado se refiere, el porcentaje que niega el abordaje de la interpretación por relé en clase es bastante más visible: un 70% de los encuestados. El 30% restante sostienen, en cambio, que sí la han trabajado en el aula. Nos parece llamativa la rotundidad del grupo de AR-ES. Estos alumnos reafirmarían así la respuesta de sus docentes en una muestra más de que, a diferencia de lo que ocurre en el mercado profesional, la IS por relé sigue ausente en el laboratorio de interpretación de esta combinación.

El “carácter minoritario” que tiene la combinación AR-ES y la frecuencia con la que se da en el mercado profesional y, por lo tanto, la más que probable exposición a la interpretación por relé en eventos multilingües, indican la necesidad de abordar esta práctica en la etapa formativa. Creemos que podría ser de gran utilidad para los futuros intérpretes. Conocer las implicaciones profesionales de esta técnica, la presión a la que

---

<sup>82</sup> “AIC professional standards”. Disponible en: <http://aiic.net/professional-standards> [Última consulta: 03-07-2013].

se somete el intérprete pivot, influencia que tiene sobre el desfase en la interpretación, sobre su calidad, los posibles factores de estrés que supone para los propios intérpretes profesionales, etc.

No obstante Mackintosh (1983 *ápu*d Shlesinger, 2010: 276) no haya encontrado diferencias significativas entre la interpretación directa y la realizada a partir del relé en lo que a la pérdida del mensaje se refiere, salvo la existencia de mayor omisión o distorsión en determinados segmentos en la relé, no son pocos los autores que consideran que esta práctica merma la calidad de la interpretación porque aumenta el desfase y expone a una mayor pérdida de información. En este sentido, Gebhard (*cf.* 2001) sostiene que “while relay cannot be excluded in multilingual meetings, it remains a second-best solution as it unavoidably introduces delays in transmitting information and a loss in precision”.

Por nuestra experiencia profesional sabemos que no todos los compañeros de profesión se sienten “cómodos” ejerciendo el rol de pivot. Entre otros motivos, esa incomodidad puede deberse a varios factores: saber que los “oídos analíticos” de los compañeros que toman de él el relé están pendientes de su interpretación; el desfase de la primera interpretación y su posible influencia en los compañeros; el riesgo inherente de multiplicación de errores que comporta. Además, cuando esto ocurre en el mercado español, casi siempre la lengua pivot será el español, mientras que los intérpretes de AR-ES en buena parte tienen el español como lengua B, por lo que estarán obligados a hacer el *retour* o inversa. En Gebhard (*cf.* 2001) hallamos algunas referencias a la práctica del relé unida al *retour* y cómo este tándem podría mermar la calidad de la IS. Hablando de los intentos de generalizar la práctica del relé en el Parlamento europeo en base de una experiencia que tuvo lugar con el finés, esta autora contrarresta el positivismo que veían los “multilingualism managers” de dicha institución después del periodo de prueba:

“They would have us believe that the Finnish experience proves their point. Finnish colleagues say it points to their ignorance of what is involved. They conclude from their experience that the risk of diminished content and

accuracy increases when the relay is provided by someone working into a foreign language in which he/she is less versatile and confident than in his/her own language”<sup>83</sup>.

Shlesinger (*cf.* 2010) y Gebhard (*cf.* 2001) aportan algunos de los motivos del estrés que sufre el intérprete pívot. De hecho, la propia Gebhard lo califica como el “síndrome de Estrasburgo”, como lo suelen denominar los propios intérpretes del Parlamento europeo:

“They also underscore the stress that comes from working under such circumstances and knowing that the whole team depends on their translation. What they fear most is the ‘Strasbourg syndrome’: Intense stress-induced ailments stemming from working as the sole ‘pivot’ for 10 other booths at the EP’s plenary, a nightmare of technically complex, politically sensitive speeches usually delivered at break-neck speed”<sup>84</sup>.

No obstante AIIC recomienda el uso de este sistema sólo en situaciones excepcionales, por las respuestas de los intérpretes profesionales, hemos podido constatar que esta práctica puede considerarse frecuente en nuestra combinación. Todos estos posibles factores requieren, en nuestra opinión, del desarrollo de estrategias y destrezas específicas que apuntan a la necesidad de su abordaje en la fase de formación. En el más reciente de los trabajos que hemos hallado, el mencionado artículo de Shlesinger (2010: 277), esta autora afirma que la interpretación por relé, que no se limita sólo a la IS, rara vez se incluye en los planes de formación en interpretación, al tiempo que los aprendices tienen pocas oportunidades de practicarla ya sea en calidad de pívots o receptores. Si las instituciones de enseñanza quieren estar al día de lo que ocurre en la práctica profesional, esta realidad debe cambiar y la interpretación por relé deberá ser incluida en los currículos de dichos centros.

Autores como Marzocchi y Zucchetto (*cf.* 1997), Waliczek (*cf.* 2003) y Lim (*cf.* 2002), citados por Iglesias Fernández (2007: 67) creen que se deberían revisar las necesidades de los pívot, así como las de los intérpretes de relé, e introducir en la

---

<sup>83</sup> En: <http://aiic.net/page/526/building-europe-or-back-to-babel/lang/1> [Última consulta: 26/12/2014].

<sup>84</sup> *Ibidem*.

enseñanza destrezas específicas de estas dos tareas para las posibles situaciones en las que se emplee esta técnica.

### **7.3 Aspectos específicos II: materiales didácticos para la enseñanza-aprendizaje de la interpretación simultánea árabe-español**

En este apartado analizaremos los resultados recogidos en la investigación con el fin de averiguar la naturaleza de los materiales empleados en la formación de nuevos intérpretes, de dónde provienen, su efecto sobre la formación y su relación con la práctica profesional.

#### ***7.3.1 El uso de materiales didácticos***

El uso de materiales didácticos en el ámbito de la formación de nuevos intérpretes ha quedado demostrado de forma rotunda, si tenemos en cuenta las respuestas tanto de docentes como de alumnado que así lo afirman en el 100% de los casos. En cuanto a intérpretes profesionales, con el afán de indagar más, quisimos preguntar por el uso de materiales didácticos que se pudieron emplear en su formación, pero le añadimos el matiz de que hayan contribuido –los materiales– posteriormente a mejorar su práctica profesional. Ante esto, la respuesta obtenida no fue tan rotunda como la recogida en los dos grupos anteriores, pero aún así un 50% de los encuestados sostuvo que sí, mientras que el 41,6% respondió negativamente. Esto quiere decir que la mitad de los intérpretes profesionales, además de haberse formado con material didáctico, dicho material les fue de utilidad en la etapa profesional.

En lo que a frecuencia de uso de estos materiales didácticos se refiere, observamos que, en el caso de docentes de AR-ES, es del 77,5%, mientras que en su grupo, esto es, abarcando los docentes de las otras tres combinaciones lingüísticas alcanza el 92,1%. De este modo se aprecia una pequeña diferencia en lo que a la frecuencia de uso entre la combinación AR-ES y las otras tres. Trataremos en los

próximos apartados averiguar si es un dato a tener en cuenta y a qué se debe en ese caso.

Según los estudiantes, la frecuencia de uso alcanza el 78% en nuestra combinación. Este porcentaje reafirmaría la respuesta de los docentes y remarca esa ligera diferencia con el resto de combinaciones, al menos con FR-ES e IN-ES.

Nos sorprende que los dos docentes AR-ES hayan mencionado las publicaciones académicas (en el campo de materiales didácticos para la enseñanza de IS). Nos atrevemos a decir que hasta el momento en que se realizó la investigación no existía ningún trabajo académico específico para la enseñanza de la IS en este par de lenguas. El hecho de que ninguno de los dos sujetos aclare de qué trabajos se trata no nos permite salir de dudas. Las obras que han visto la luz en este campo, lo han hecho en tiempos más recientes, con posterioridad a la fecha de realización de la investigación. En este sentido, es precisamente uno de los docentes de AR-ES quien, aprovechando el campo de observaciones adicionales al epígrafe “Materiales didácticos”, lo manifiesta: “Falta bibliografía de material didáctico en lengua árabe sobre traducción e interpretación”.

La falta de materiales específicos para la enseñanza-aprendizaje de la interpretación de conferencia AR-ES es una realidad que nos han comunicado personalmente en más de una ocasión profesores que han impartido, o lo hacen aún, la IS en España y en países árabes. Como pudimos verificar durante nuestra estancia de investigación en la Universidad de Saint Joseph de Beirut (Líbano), la escasez de materiales didácticos, especialmente en formato vídeo, conlleva al frecuente empleo de la prensa escrita, con lo que eso supone en tanto que textos periodísticos con características propias no concebidos originalmente para la enseñanza de la IS, y de las grabaciones de conferencias en audio (casete), con la desventaja de no brindarle al aprendiz un contacto visual con el orador y la posibilidad de interactuar con su lenguaje corporal. En este sentido, observamos como instituciones universitarias de todo el mundo comenzaron a innovar sus planes de formación de traductores e intérpretes. Esta innovación no se ha limitado sólo al contenido de la enseñanza, sino también al modo. Así, se ha abandonado la tendencia de emplear casi exclusivamente textos periodísticos

o divulgativos, al introducirse el concepto funcionalista del “encargo de traducción” o el “encargo como hipertexto” propuesto por Pöchhacker en la enseñanza-aprendizaje de la interpretación (Manuel Jerez, 2003: 21-61).

#### 7.3.1.1 Fuente de los materiales didácticos

Entre el grupo de docentes, como se puede observar en el cuadro de resultados, destaca la heterogeneidad de fuentes de la que proceden los materiales didácticos. Si bien no destaca ni se descarta ninguna fuente de forma notoria, en lo que a la combinación AR-ES se refiere, se aprecia una coincidencia entre los dos docentes en el empleo de materiales procedentes de las cinco fuentes citadas en el cuestionario a excepción de las “grabaciones propias”, que uno de los docentes afirma utilizar y otro no.

Destacamos que, a excepción de un docente de IN-ES, ninguno de los encuestados de este grupo aporta otras fuentes que no estén recogidas en la lista de opciones, lo que podría ser indicativo de que dichas opciones son representativas de todas las fuentes empleadas. La excepción que completa el listado de fuentes sería:

“Congresos simulados por estudiantes y profesores; debates multilingües organizados por estudiantes y profesores de todas las combinaciones lingüísticas de la Facultad de Traducción e Interpretación”.

En el grupo *alumnado* vuelven a destacar dos fuentes por encima del resto. Si observamos los resultados de este grupo (véase también anexo VIII), veremos que las fuentes más empleados son, en este orden: los medios de comunicación de difusión audiovisual y las grabaciones propias de congresos, coloquios, encuentros, etc. Esto es común a las cuatro combinaciones. La tercera fuente más empleada sería Internet (portales de organismos e instituciones...), aunque esta opción podría implicar, en parte, las dos primeras fuentes. Pongamos por ejemplo el caso de un medio de comunicación en línea que emita las grabaciones a través de su portal web. De igual modo que en el caso de *docentes*, se aprecia un uso no menospreciable de la prensa escrita en AR-ES. En esta combinación, el uso de los materiales extraídos de los medios de comunicación

y de grabaciones propias va seguido de muy cerca por el empleo de la prensa escrita. Algo que marca una pequeña diferencia con las otras tres combinaciones. También se aprecia otra pequeña diferencia en cuanto al empleo de Internet, ya que en AR-ES es minoritario a diferencia del resto.

En cualquier caso, además de la heterogeneidad de fuentes antes apreciada en el grupo *docentes*, todo indica que las que recogimos en el cuestionario han satisfecho la respuesta de los encuestados de este grupo ya que no se ha añadido ninguna nueva.

En lo que a *intérpretes profesionales* se refiere, las dos fuentes más empleadas serían, en este orden, la prensa escrita (seleccionado en el 50% de los casos) y los medios de comunicación de difusión audiovisual (41,6%). En menor medida, en un tercer lugar, aparecen las grabaciones propias de congresos, coloquios, encuentros, etc. (25%). Como ya hemos mencionado anteriormente, el hecho de que los materiales con los que se formaron estos intérpretes procedan de prensa escrita puede estar unido a la relativa lejanía en el tiempo de su formación.

Con estas respuestas podríamos estar ante una primera lista exhaustiva de fuentes empleadas para recopilar materiales de enseñanza-aprendizaje de la IS. En vista de los resultados obtenidos en *docentes*, *alumnado* y, en menor medida, en *intérpretes profesionales* (la mitad que afirmó), esta lista quedaría como sigue (de más a menos empleadas):

Medios de comunicación de difusión audiovisual (TV, radio, etc.)
Grabaciones propias de congresos, coloquios, encuentros, etc.
Internet (portales de organismos e instituciones...)
Prensa escrita
Publicaciones académicas (materiales didácticos para la enseñanza de IS)
Otros: Congresos simulados por estudiantes y profesores y debates multilingües

Tabla 16: Listado de las fuentes de los materiales según los tres grupos.

Este orden en AR-ES sufriría una pequeña alteración, en tanto que el uso de la prensa escrita es notablemente superior al resto de combinaciones:

Medios de comunicación de difusión audiovisual (TV, radio, etc.)
Grabaciones propias de congresos, coloquios, encuentros, etc.
Prensa escrita
Internet (portales de organismos e instituciones...)
Publicaciones académicas (materiales didácticos para la enseñanza de IS)

Tabla 17: Listado de las fuentes de los materiales según los sujetos de AR-ES.

En el epígrafe anterior hemos mencionado brevemente algunas implicaciones del uso de la prensa escrita en la enseñanza de la IS dependiendo del fin y del modo. En nuestra opinión las características del lenguaje de prensa, tanto como género bien definido como por su propia naturaleza como texto escrito no para ser leído en público, entre otros factores, desaconsejan emplear esta tipología de textos en la formación de nuevos intérpretes. Si acaso, en determinados ejercicios, pero en ningún momento como sustituto de discursos reales. El hecho de leer un artículo para que el alumno lo interprete estaría muy lejos de la realidad discursiva y profesional, por cuyo acercamiento a la formación abogan autores ya consolidados en el campo de la didáctica de la interpretación (*cf.* Seleskovitch y Lederer, 1989; Déjean Le Féal, 1992; Mackintosh, 1995 y Gile, 1995a, entre otros).

Por nuestra experiencia sabemos que la prensa escrita se ha empleado en la etapa formativa para ejercitar, principalmente, la TaV. Si bien se trabaja la competencia traslativa, así como la atención dividida, el lenguaje periodístico en la lengua árabe, particularidades diglósicas aparte, guarda muchas diferencias con el oral tanto en sintaxis y estructura de las frases, como en registro y estilo (*cf.* Gutiérrez de Terán, 1997). Ya hemos visto que la TaV es un ejercicio con alto índice de empleo en la formación de la mayoría de los intérpretes profesionales de nuestro grupo. Quizás, su uso para la TaV o para ejercicios introductorios como el *cloze* podría estar justificado con algunas reservas, pero lo que no nos parece adecuado, por motivos como los que hemos mencionado arriba, es el uso de textos de prensa escrita –siempre que no sean discursos escritos para ser leídos– para la práctica de la IS AR-ES.

Por otro lado, la eficacia de la TaV como ejercicio introductorio a la IS es un tema que no goza del consenso de toda la comunidad académica (Iglesias Fernández, 2007: 174-176). Si bien encontramos posturas encontradas acerca de su eficacia para ejercitar la memoria (*cf.* Baddeley y Hitch, 1974 y Gile, 1995), son muchos los autores que defienden su utilidad como ejercicio introductorio a la interpretación en general y la IS en particular, así como para la interpretación a la vista (*cf.* Herbert, 1952; Gran, 1990; Ilg y Lambert, 1996; Lambert, 2004).

No obstante lo dicho, no son pocos los autores que a partir la década de los 80 vienen defendiendo el uso de material audiovisual para la enseñanza aprendizaje de la IS (cf. Schweda-Nicholson, 1985: 148; Kurz, 1989: 213; Seleskovitch y Lederer, 1989: 70, entre otros) y solicitan su introducción en el aula para que ayude al alumnado a familiarizarse con aspectos propios de la realidad profesional como acentos, tipología discursiva, tipología de oradores, velocidad de elocución, etc. (Manuel Jerez, 2003a: 27-28).

De hecho en la pasada década asistimos a una inusitada proliferación de proyectos de investigación e innovación docentes en el marco de la formación universitaria española. En lo que a nuestro campo se refiere, queremos hacer mención a los proyectos impulsados en el ámbito de la interpretación por el grupo GRETI<sup>85</sup> (Departamento de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada) con el objetivo de recopilar, clasificar y catalogar materiales para la enseñanza de la interpretación en formato audiovisual. Más recientemente el grupo de investigación ECIS<sup>86</sup> (Departamento de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada) ha publicado un manual para el autoaprendizaje de interpretación bilateral con DVD interactivo en AL-ES, FR-ES e IN-ES. Hablamos en concreto de los trabajos de Collados Aís y Fernández (cf. 2001), Baigorri Jalón (cf. 2004b), Manuel Jerez (cf. 2004), Collados Aís, Krüger y Pradas (cf. 2013), entre otros.

Estos proyectos se consideran un salto cualitativo y reafirman la tendencia de trabajar cada vez más con discursos en vídeo, y menos con prensa y grabaciones en audio, al menos si nos referimos a la etapa de práctica de la IS.

Como cierre de este apartado, aprovechamos la mención que hace el profesor de FR-ES al canal *Europe by Satellite* (EbS) para hablar de *Al-Jazeera Mubasher*<sup>87</sup>. Es el canal “24 horas en directo” del grupo mediático catari *Al-Jazeera*. Su paralelismo con el

---

<sup>85</sup> Para más información: <http://www.ugr.es/~greti/index.html> [Última consulta: 09/11/2014].

<sup>86</sup> Para más información: <http://ecis.ugr.es/> [Última consulta: 09/11/2014].

<sup>87</sup> Se trata de un canal diferente de la emisora principal, *Al-Jazeera*, pero pertenece al mismo grupo mediático. Como refleja su nombre, se creó con la finalidad de cubrir en directo acontecimientos importantes las 24 horas del día. Para seguir las emisiones en línea: <http://mubasher.aljazeera.net/livestream/> [Última consulta: 29/12/2014].

EbS reside en que el canal árabe, dependiendo de las coyunturas del momento, suele hacer conexiones diarias con diferentes países árabes para hacer cobertura de ruedas de prensa, sesiones de trabajo, congresos, discursos sueltos, mesas redondas, etc. Por la riqueza de hipertextos y temas que cubre, el número de países árabe (buena parte de los 22 que componen el Mundo Árabe) y, por ende, la gran variedad de acentos, terminología, localismos, etc. hacen de él una fuente muy rica de materiales didácticos, que, bien aprovechada, podría suponer una herramienta capaz de sacar el máximo potencial a nuestros alumnos.

### *7.3.1.2 Fin original de los materiales didácticos*

La totalidad de los docentes sostiene que el fin original para el que fueron concebidos los materiales empleados en la enseñanza-aprendizaje de la IS abarca tanto a discursos pronunciados en organismos nacionales e internacionales, ponencias en congresos, coloquios, encuentros, etc., como discursos extraídos de la prensa escrita y publicaciones periódicas. Estas eran las opciones que se proporcionaban en la respuesta, no obstante, ninguno de los encuestados añadió más información.

En lo que se refiere al grupo *alumnado*, se aprecian algunas diferencias entre las cuatro combinaciones. No obstante, en AR-ES destacan los discursos extraídos de la prensa escrita y publicaciones periódicas con 85,7% de los encuestados, los discursos en organismos nacionales e internacionales y las ponencias en congresos, coloquios, encuentros, etc., ambos fines con un 71,4%. De este modo, se reafirmaría el uso que se hace en esta combinación de materiales extraídos de la prensa escrita, un hecho del que ya alertamos de sus consecuencias e implicaciones en el apartado anterior. La nuestra es la única combinación en la que los materiales extraídos de la prensa escrita destacan por encima del resto de materiales didácticos. Este dato con toda probabilidad apunta a la falta de discursos en formato audiovisual o a la necesidad de innovar este campo con el fin de poner a disposición del alumnado material reales en ese formato, y así acercarlos la realidad profesional, en consonancia con las respuestas que nos han aportado los miembros del grupo intérpretes profesionales.

Otra cuestión que cabe mencionar en esta combinación es la información que aporta uno de los encuestados, a saber: el uso de programas de televisión de canales como la cadena de noticias catari *Al-Jazeera* como material didáctico. No obstante, nuestra experiencia durante la etapa de formación primero y, posteriormente, como formador de nuevos intérpretes, nos lleva a solicitar la máxima cautela en lo que al uso de estos programas de televisión se refiere. El riesgo de estos programas reside, en nuestra opinión, en la gran dificultad que entraña para el intérprete en formación y la diferencia que guardan con un escenario real de IS.

Si bien la interpretación en los medios de comunicación es una modalidad que está en pleno auge en nuestro par de lenguas tal y como hemos mencionado en la primera parte de esta tesis, tenemos algunas reservas sobre el uso de estos programas<sup>88</sup> como material didáctico. En ellos, por regla general, no se respetan los turnos de habla; se solapan reiteradamente las intervenciones de los contertulios; se suelen debatir temas sensacionalistas que cargan el debate de tensión. En otras ocasiones, el presentador lee a gran velocidad presionado por el tiempo, que de todos es sabida su importancia en televisión. Tampoco un documental sería material adecuado para la práctica de la IS, ya que prácticamente todo el tiempo se escuche la *voz en off* del narrador. La velocidad de lectura, la invisibilidad del narrador, el propio montaje de imágenes y sonido (oradores, música, etc.), entre otros factores, lo desaconsejan.

La cuestión de la autoestima en la formación de nuevos intérpretes ha sido enfatizada por muchos investigadores en la didáctica de la interpretación (*cf.* Van Dam, 1989; Kornakov, 2000; Manuel Jerez, 2006; entre otros). El empleo de materiales inadecuados en la fase de formación podría ser una fuente de frustración y pérdida de autoestima por parte del aprendiz en sus cualidades reales. La autoestima del estudiante se refuerza mediante las demostraciones del profesor, que indican cómo se realiza una buena interpretación, así como mediante la crítica constructiva (Van Dam, 1989: 69).

---

<sup>88</sup> Nos referimos aquí a programas de tinte marcadamente sensacionalista como el famoso *الاتجاه المعاكس* (Al-‘itayah al-mu’kis), cuyo equivalente en España podría ser el extinto programa “Crónicas marcianas”, de la cadena española Telecinco.

Dada la experiencia profesional de los integrantes del grupo *intérpretes*, hemos querido conocer su criterio acerca del material didáctico, preguntándoles por la finalidad original que ellos creen que deberían tener dichos materiales. Así, podríamos contrastar los resultados de esta pregunta con la práctica actual en el ámbito formativo.

Los miembros de este grupo consideran, con un 91,6%, que los materiales deberían proceder de discursos en organismos nacionales e internacionales, con un 83,3%, ponencias en congresos, coloquios, encuentros, etc., y con un 66,6% discursos extraídos de la prensa escrita y publicaciones periódicas. Dos sujetos añaden la posibilidad de emplear discursos de oradores nativos en vivo, un importante formato que podría acercar a los alumnos al escenario real. No obstante, este aporte iría más bien en el apartado “formato de exposición”.

Otro de los objetivos que se pretendía con esta pregunta es comparar los materiales que se emplearon en su formación con los que a ellos les parecería bien emplear en la formación actual. Y, efectivamente, existe una diferencia entre el uso de materiales extraídos de la prensa escrita durante la formación de estos intérpretes y la preferencia por el uso de discursos y ponencias, como se observa en este apartado. Dicho de otro modo, aunque en este grupo se apunte a la preferencia por los discursos extraídos de la prensa escrita y publicaciones periódicas en un 66,6%, creemos que queda patente la inclinación por los discursos en organismos nacionales e internacionales. Quizás esto se podría interpretar como interés de este grupo por innovar en lo que a materiales didácticos se refiere.

#### 7.3.1.3 *¿Cómo debería ser la incorporación de estos materiales didácticos?*

La tendencia a favor de la obligatoriedad de la incorporación de los materiales didácticos a la enseñanza-aprendizaje de la IS en *docentes* (85,7%) y *alumnado* (95%) se reafirma con la respuesta de *intérpretes profesionales* (100%). Ninguno de los sujetos de los tres grupos se ha pronunciado en contra de la incorporación de dicho materiales. Ni siquiera los dos únicos encuestados que no consideran que debería ser obligatoria su incorporación, ya que prefieren que sea opcional.

Los importantes porcentajes a favor de la obligatoriedad y dado que nadie se ha pronunciado en contra, nos lleva a concluir que la práctica la totalidad de los sujetos de los tres grupos encuestados cree que la IS se puede enseñar-aprender mediante materiales didácticos.

#### 7.3.1.4 Naturaleza de los materiales didácticos

El 100% de los docentes afirma que los materiales didácticos empleados en la formación en IS son totalmente reales, esto es, tomados de un acto real de comunicación discursiva sin que hayan sufrido ninguna manipulación. Este dato sería común a las cuatro combinaciones, lo que, dicho de otro modo, se podría interpretar como que todos los docentes están a favor del uso de grabaciones de discursos reales sin manipular, como así les indicábamos en el paréntesis aclaratorio de esta opción. No obstante, en AR-ES se añade el empleo asimismo discursos simulados, esto es, leído por el/la profesor/a, representado, etc.

En lo que respecta a las respuestas de *alumnado*, se observa un predominio también el empleo de material totalmente real en un 95% de los casos. Un 75% mantiene que se utilizó material simulado y un 55% de los casos sostiene que el material era semi-real.

Según los alumnos de AR-ES, se observa un uso de los materiales totalmente reales y simulados en un 100%. Mientras que un 71,4% sostiene que emplearon materiales semi-reales o manipulados. Sin embargo, uno de los encuestados añade: “debo enfatizar que las clases no eran demasiado bien preparadas”. Entendemos que este sujeto, al incluir su respuesta en este apartado, se referiría a la naturaleza de los materiales. Si bien es una observación aislada, conviene tomar nota de ella.

En lo que respecta al grupo de intérpretes profesionales, preguntados por su opinión acerca de qué naturaleza creen que deberían ser los materiales empleados en la formación de nuevos intérpretes, se obtiene que el 75% de los encuestados responde que deben ser totalmente reales, el 58,3%, simulados y un 50%, semi-real o manipulado. Es conveniente resaltar como el criterio de los intérpretes, si bien se inclina de forma

notoria por el uso de materiales reales, no descartaría tampoco ninguna de las tres opciones. Del mismo modo que convendría resaltar que dos intérpretes, los dos compaginan su trabajo de intérpretes con el de docentes de TeI, defienden el empleo de material de distinta naturaleza para diferentes etapas de la formación. Así el primero de ellos añade: “Dependiendo de la etapa de formación. Primero simulado, luego semi-real y, por último, los reales. Así hay una graduación en el aprendizaje”. El segundo, por su parte, sostiene que “sería conveniente empezar con discursos leídos por profesor/representante, como primera fase antes de pasar a la segunda fase real”. Un tercer sujeto insiste en el empleo de “los discursos en vivo”, esto es, contar con conferenciantes invitados o simularlo en el aula.

Por lo tanto, observamos una alusión directa a la introducción gradual de dificultades por parte de estos sujetos. Además, se aprecia como tienen preferencia por reservar los “discursos simulados” para la etapa inicial, en tanto que el docente puede adaptar determinados parámetros considerados de dificultad (velocidad, pronunciación, acento, entre otros aspectos prosódicos), hacer una escala intermedia con los materiales semi-reales y, por último, reservar los materiales reales para la parte más avanzada.

La percepción de los intérpretes es de suma importancia para nosotros, en tanto que son sujetos que han completado la etapa formativa y pueden reflexionar sobre ella con la seguridad de quien ya posee mucho camino recorrido.

#### *7.3.1.5 Duración de los materiales didácticos*

Los docentes, preguntados por la duración inicial de los discursos empleados en la enseñanza de IS, coinciden en partir de fragmentos discursivos de 5 minutos, excepto en el caso de uno de los docentes de AR-ES. Mientras que en la parte final de la formación, los discursos tienen una duración medida comprendida entre 20 y 30 minutos. En nuestra combinación, nos llama la atención que uno de los docentes afirme que en la parte inicial se emplean discursos de 15 minutos de duración, lo que contrastaría con la duración de esa fase en el resto de combinaciones. Esto suscita algunas dudas con respecto a la progresividad de la duración o introducción gradual de dificultades en términos de duración de los materiales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sobre

todo tras ver que esa duración inicial podría equivaler a la duración máxima en otras combinaciones como la de IN-ES.

Por las respuestas de los estudiantes no se aprecia una diferencia significativa con el profesorado. La duración de los discursos empleados en la fase inicial se comprendería entre los 5 y 10 minutos. La combinación AR-ES registra la mayor duración en la fase inicial según la respuesta de dos de los sujetos de este par de lenguas. Esta fase estaría entre los 10 y 20 minutos, a diferencia de los 5-10 de las otras combinaciones. No obstante, lo más significativo es que solamente el 28,5% de los sujetos indican una duración exacta, mientras que tres sujetos sostienen que la duración tanto durante la fase inicial como en la final es casi siempre la misma; otros dos no saben/no contestan. Es patente la existencia de un 71,4% de miembros de este grupo que no indican una duración exacta. Este hecho se podría interpretar como una posible falta de consciencia del alumnado acerca de la duración de los materiales o como la no diferenciación entre las dos fases de parte del profesorado encargado de este par de lenguas. Con los datos obtenidos nos sería muy difícil averiguar cuál de las dos hipótesis es más cierta, pero observamos que tres sujetos sostienen que es “casi siempre la misma duración tanto durante la fase inicial como en la final”, sin llegar a citar una duración exacta.

No obstante, si comparamos la duración aportada por el grupo *alumnado* con la que suelen cubrir los intérpretes durante la práctica profesional, observamos que son muy similares, ya que el 66,6% de los intérpretes afirma que vierte en su trabajo intervenciones de entre 20 y 30 minutos de media. Sin embargo, 2 de los encuestados elevan esa duración hasta los 50-60 minutos, y, si bien se preguntaba por la duración media, uno de los sujetos responde: “3 horas, fue hace tiempo ya”; y otro dice: “No puedo especificar. Hay de todo”. Empero esto contrasta con los parámetros de la praxis profesional, que establece por regla general que los turnos deben durar de máximo entre 20 y 30 minutos, ya que, como algunos estudios han demostrado, superar la media hora trae consigo el deterioro de las condiciones físicas y psicológicas del intérprete y, por ende, de la calidad de la interpretación (Moser-Mercer *et al.*, 1998: 62).

Es conveniente no pasar por alto la referencia que vuelve a hacer uno de los sujetos, el mismo que lo hacía en el apartado anterior, a que las clases de AR-ES no están bien preparadas, apuntando a la inadecuación de los materiales empleados: “Al principio, repasábamos el mismo discurso del mismo locutor. El material no estaba bien escogido”.

#### 7.3.1.6 Soporte de los materiales didácticos

El vídeo, con un 85,7% del grupo *docentes*, es a todas luces el formato más usado en la enseñanza-aprendizaje. De hecho la única excepción de este grupo es uno de los docentes de AR-ES que no menciona el uso de este formato en sus clases. Huelga decir que por “vídeo” nos referimos aquí a formato audiovisual. El porcentaje de utilización del vídeo coincide con el de presentación de los discursos por otros estudiantes en tiempo real en vivo (85,7%).

De los resultados obtenidos en este grupo, convendría resaltar que el único que afirma no emplear el vídeo es un docente de AR-ES, el mismo que respondió que usaba solamente discursos en audio y los presentados por los estudiantes en tiempo real. Es evidente que en el primero de estos soportes se pierde el factor de visión del orador, lo que no es aconsejable en la práctica profesional. El soporte “conferenciante invitado” no se emplea en nuestra combinación, según la respuesta de los dos profesores.

El alumnado, por su parte, reafirma el empleo del formato vídeo con un 90% de los encuestados. Con quince puntos menos, pero no por ello menos rotundo, un 75% sostiene que se emplearon discursos presentados por el profesor en tiempo real. Solamente la mitad de los estudiantes, con una notable mayoría en la combinación IN-ES, afirma que se emplean discursos presentados por otros estudiantes en vivo, lo que reduce en más de veinticinco puntos el porcentaje registrado a favor de este soporte en el grupo *docentes*. El uso de soporte audio es notable en nuestra combinación (57,1%), lo que a su vez confirma la respuesta aportada por sus docentes.

En lo que a la percepción de los intérpretes profesionales se refiere, no queda ninguna duda de que, con 100% de los encuestados, el vídeo es el soporte más recomendado, lo que consolida el uso mayoritario que se hace de él como hemos

observado en el caso de profesores y estudiantes. No obstante, los sujetos de este grupo, recomiendan con un importante 91,6% el empleo de discursos presentados por conferenciantes invitados en tiempo real en vivo, práctica que se da en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje con porcentajes muy variados entre *docentes* y *alumnado* de las cuatro combinaciones, pero que en cualquier caso son bastante más reducidos. Esta diferencia apuntaría a la necesidad de introducir situaciones reales en el aula de interpretación mediante ponentes invitados o, como añade uno de los sujetos de este grupo, mediante prácticas en “cabina muda en recintos como palacios de congresos...”.

Teniendo en cuenta que 5 de los sujetos de este grupo ejercen además la docencia de interpretación de forma esporádica o habitual, las respuestas de este grupo adquieren más relevancia si cabe.

Por otro lado, el porcentaje de sujetos que recomienda que los discursos sean presentados por el profesor en tiempo real es bastante alto (75%). El audio, si bien obtiene un porcentaje más reducido que los tres anteriores, no se puede descartar dado que 8 de los 12 encuestados (66,6%) lo recomiendan. No apreciamos una tendencia clara entre los sujetos de este grupo que además ejercen la docencia, ya que tres de ellos se inclinan por el uso del audio y los dos restantes no. Por último, solo un 50%, esto es 6 de 12 de los encuestados –tres de ellos se dedican también a la docencia de TeI–, recomienda que los discursos sean presentados por otros estudiantes en vivo.

Tras analizar los resultados de los tres grupos, todo indica que el soporte de material didáctico más empleado en la formación es el vídeo aunque seguido prácticamente a la par por la presentación de discursos por parte de los estudiantes y profesores en tiempo real. Todos los intérpretes profesionales recomiendan el uso del vídeo como soporte, al tiempo que inciden especialmente en la introducción de situaciones reales en el aula de interpretación mediante ponentes invitados.

Dicho esto, nos parece interesante conocer qué diferencias, ventajas o desventajas guarda el vídeo con respecto a los otros formatos, y si su uso tiene alguna consecuencia positiva o negativa en la enseñanza/aprendizaje de la IS.

El vídeo nos permite un contacto visual de especial relevancia para nuestra combinación, dada la importancia del lenguaje corporal (*cf.* Poyatos, 1987 y Kohrs Kegel, 1997). De hecho, uno de los ejercicios que solemos hacer en los cursos de IS AR-ES que hemos impartido es el uso de un vídeo al que hemos suprimido el audio y pedimos a los alumnos que consigan poner palabras a la conversación que tiene lugar entre dos personas. Es muy llamativo el grado de predicción que pueden alcanzar los estudiantes (Mahyub Rayaa y Zarrouk, 2013: 69).

El uso del audio, sin embargo, podría tener la desventaja de que impide el contacto visual con el orador, una visión que tiene una incidencia especial (*cf.* Manuel Jerez, 2003: 21-65) en la activación de la memoria y en sí aporta información no lingüística que podría ayudar a negociar el sentido y anticiparse a las palabras del orador.

No obstante, tampoco conviene obviar la calidad que puede tener el vídeo y el formato en el que puede presentarse: VHS o digital. Cada uno de estos soportes puede influir en la calidad de los materiales.

Por otro lado, entre los posibles beneficios de los discursos presentados por los estudiantes podría estar el de adquirir la destreza de habar en público, lo que en sí es una competencia que los futuros intérpretes deben desarrollar. Esta práctica podría ayudar a que tomen consciencia de aspectos prosódicos como la dicción, la oratoria, etc. Aspectos que tienen incidencia en la llegada del mensaje a la cabina de interpretación.

A modo de síntesis y recapitulación, los resultados obtenidos en el apartado de materiales didácticos, vistos desde un ángulo cenital, reflejan:

1. La necesidad de emplear materiales didácticos de diversa índole. La rotundidad apreciada en este sentido reafirma la idea de que la interpretación se puede aprender-enseñar. El intérprete puede nacer, pero también se hace.
2. El uso de estos materiales debería ser obligatorio para la gran mayoría de los sujetos, y cuando no, opcional.
3. Los materiales didácticos empleados en la formación proceden principalmente de los medios de comunicación de difusión audiovisual (TV, radio, etc.) y de

grabaciones propias de congresos, coloquios, encuentros, etc. No obstante, estos materiales se caracterizan por la heterogeneidad de fuentes, con un empleo creciente de Internet para su recopilación.

4. Los materiales didácticos empleados para la enseñanza-aprendizaje de la IS están tomados en su mayoría de un acto de comunicación discursivo real. Si bien conviven con materiales simulados por el profesorado o alumnado, se aprecia que hay una preferencia generalizada por parte de los tres grupos por el empleo de materiales reales.

5. La duración de los materiales en la fase inicial de la formación está comprendida entre los 5 y 10 minutos, mientras que en la fase final estaría entre los 20 y 30 minutos. Esto sería la tendencia general. Sin embargo, en AR-ES no queda del todo claro si existe una diferenciación entre las dos fases de aprendizaje, y, en los casos en los que se indica una duración (en docentes e intérpretes profesionales) ésta suele ser superior a la de las otras combinaciones.

6. El vídeo es el soporte de material didáctico más empleado en la formación seguido prácticamente a la par por la presentación de discursos por parte de los estudiantes y profesores en tiempo real.

### ***7.3.2 El uso de materiales de apoyo en la presentación de los discursos***

Por las respuestas obtenidas en el grupo *docentes*, en AR-ES se vienen empleando materiales de apoyo en la presentación de los discursos en el 100% de los casos. En términos grupales, las cuatro combinaciones (85,71%) así lo afirman. Sólo uno de los docentes de AL-ES niega su empleo.

Sin embargo, en el caso de *alumnado* de nuestra combinación, el porcentaje de uso no pasa del 28,5%. Esta reducida minoría contrasta notablemente con el 100% obtenido en la respuesta de sus docentes. De hecho el porcentaje grupal de los estudiantes baja (en 20 puntos porcentuales hasta el 65%) con respecto al obtenido en *docentes* en gran medida influido por la respuesta de los sujetos de AR-ES.

Para contrastar la respuesta de los dos grupos anteriores, preguntamos a los intérpretes profesionales por el empleo de materiales de apoyo en la presentación de los discursos en el ámbito profesional. Así obtenemos dos puntos de vista esenciales: formación y práctica profesional. Un importante 66,6% de los intérpretes afirma que se emplean materiales de apoyo en la presentación de los discursos que interpreta, mientras que sólo 16,6% sostiene que no se da, el mismo dato que los sujetos que no saben/no contestan. En nuestra opinión, la importancia de los datos de este grupo reside en que, en función del porcentaje de uso de estos materiales en la práctica profesional, se podría justificar o no su empleo en la etapa de formación. Sin embargo, visto el contraste registrado entre la respuesta de los docentes y alumnado de nuestra combinación, y vista su notoria incidencia en la etapa profesional, convendría hacer hincapié en la necesidad de que sean tenidos en cuenta durante la fase de enseñanza-aprendizaje, algo que no estamos en disposición de poder afirmar que se da en la combinación AR-ES, si nos atenemos al mencionado contraste registrado entre *docentes* y *alumnado*.

#### 7.3.2.1 Naturaleza de los materiales de apoyo

Este material consiste, en un 100% de los docentes de nuestra combinación lingüística en presentaciones de PowerPoint® y/o software similar, así como de transparencias.

Si bien este porcentaje alcanza el 83,3% en las cuatro combinaciones lingüísticas, observamos que no existe un uso exclusivo del PowerPoint® y/o similar, sino que se emplean otros materiales como se recoge en la respuesta de uno de los docentes de IN-ES: “mapas, gráficos y diagramas en fotocopia para tener en cabina”.

En el caso de los estudiantes, solamente un 28,5% (2 sujetos) de nuestra combinación afirma que se emplearon transparencias. No hallamos ningún rastro del uso del PowerPoint® y/o software similar. Este hecho contrasta notoriamente con las respuestas de sus docentes y con los porcentajes registrados en el resto del grupo, donde el 76,9% (2 de AL-ES, 3 FR-ES y 5 de IN-ES) de los sujetos que afirmaron el uso de estos materiales sostiene que se emplearon diapositivas de PowerPoint® y/o software similar, y el 53,84% (2 de AR-ES y 5 de IN-ES), transparencias.

En la vista de los resultados obtenidos en este grupo, se podría afirmar que el uso del PowerPoint® y software similar, a diferencia que en las otras combinaciones, es nulo en AR-ES, limitándose solamente al empleo de las transparencias y de forma minoritaria (no olvidemos que solamente lo han afirmado dos sujetos). Este dato podría apuntar a la necesidad de innovar en esta combinación introduciendo nuevos materiales de apoyo que como hemos visto tienen una importante incidencia en la práctica profesional. Volvemos a registrar una diferencia importante entre las respuestas de los alumnos de AR-ES y sus docentes.

Los intérpretes que aseguraron el empleo de los materiales de apoyo en la práctica profesional, sostienen en un 87,5% que se trataría de presentaciones en diapositivas de PowerPoint® y/o software similar. El 50% afirma que se usan transparencias. Uno de los sujetos, aprovechando el campo “Otros”, añade el empleo del vídeo como material de apoyo durante la conferencia. Estas respuestas asegurarían al igual que en el apartado anterior el empleo mayoritario del PowerPoint® o software similar como herramienta de apoyo en la exposición de los discursos, y con ello urgen trasladar esta realidad a la ámbito de la formación en AR-ES, que, a juzgar por los datos obtenidos, no la aborda en sus aulas.

#### *7.3.2.2 Frecuencia de uso de los materiales de apoyo*

En lo que respecta a la frecuencia con la que se emplean estos materiales, se aprecia una notable diferencia entre los dos docentes de AR-ES: uno el 50% y el otro 90%. Esta variación se mantiene también en el resto de combinaciones lingüísticas.

Entre el grupo de alumnos que afirmaron el empleo de los materiales de apoyo, la frecuencia con la que se da su uso, al igual que en el caso de *docentes*, varía en las 4 combinaciones. En AR-ES ronda el 20% en los dos casos que respondieron afirmativamente, con lo cual vuelve a contrastar con el 50 y 90% apuntados entre sus docentes.

La frecuencia con la que se emplean estos materiales en la práctica profesional estaría comprendida entre el 20 y 40% de los discursos interpretados, según 5 de los 8

que afirmaron su uso en la pregunta anterior, alcanzando en uno de los casos porcentajes de entre el 50 y el 60%. Dos sujetos no especifican ninguna frecuencia.

Queda patente, en ese sentido, una contradicción notoria entre los docentes y el alumnado de nuestra combinación que queremos aquí resaltar. No obstante, también queremos dejar claro que la respuesta de los docentes puede haber sido movida por una cierta ambigüedad en nuestra pregunta. Quizás estos han interpretado la pregunta en el sentido del soporte o formato que se emplea para exponer los materiales. No obstante, nosotros nos referíamos a la frecuencia de uso de materiales de apoyo en la presentación de los discursos, y las opciones desplegadas en la respuesta podían aclarar cualquier posible duda.

Por otro lado, para Mahyub Rayaa y Zarrouk (2013: 43-44), el uso de soporte informático en la presentación de los discursos en conferencias reales es una práctica cada vez más extendida en actos tanto de temática general como especializada. Estos autores recogen en su método discursos reales en los que se emplean diferentes materiales de apoyo en la presentación. Además, el uso de estos soportes en un escenario real puede suponer una ayuda para el intérprete si se trata de diapositivas o transparencias: apoyarse en el esquema de la ponencia cuando la necesidad lo requiera (cifras, nombres propios, fragmentos expuestos de forma difusa, etc.), pero también una dificultad añadida dependiendo del caso. Pongámonos en el caso real en el que al intérprete se le pide interpretar un vídeo promocional, un documental, un reportaje, testimonios, unas declaraciones grabadas, etc. Creemos que estos materiales plantean una serie de retos a los que hay que dar respuesta en la etapa de formación.

### ***7.3.3 La temática abordada y su adecuación a la demanda del mercado***

En nuestro objetivo de poder acotar las temáticas que más se tratan en el laboratorio de interpretación, de entre el listado que ofrecimos en el cuestionario y en vista de los resultados obtenidos, en el grupo *docentes* destacan los discursos que versan sobre cooperación y desarrollo y los de temática política, ambas seleccionadas en el 100% de los casos. En segundo lugar, vendrían los discursos que tratan temas sociales,

de derecho y relaciones internacionales, en ambos casos con un 85,7%. Les siguen los discursos de temática cultural (71,4%) y, en último lugar, todos con el mismo porcentaje (57,1%) los de ciencias y tecnología, economía, religión y miscelánea. Es necesario resaltar que todas las temáticas obtienen una media superior al 50%, lo que sin duda es indicativo de la gran heterogeneidad de los temas tratados en la etapa de formación. No obstante, si nos detenemos en la combinación AR-ES, observamos que no se aborda ni la temática científica-tecnológica ni la económica. En menor medida se tratan los discursos de derecho y relaciones internacionales.

En el grupo *alumnado* destacan, por su parte, tres áreas temáticas: cooperación y desarrollo, derecho y relaciones internacionales y política. Las tres obtienen una media del 85%. Observamos que dos de estas temáticas sobresalen en términos prácticamente iguales a los registrados en *docentes*. Con un 80% de media les seguiría la temática social y la cultural con un 75%, en términos igualmente similares a los de *docentes*. El resto de temáticas superan todas el 50% de media, lo que reafirma la heterogeneidad antes detectada, y por tanto que no podemos descartar ningún tema de los que recoge la lista.

En lo que a la combinación AR-ES se refiere, observamos, sin embargo, un comportamiento diferente al que se da en las otras tres combinaciones. Como ocurría en *docentes*, el área de ciencia y tecnología no se abordaría nunca en clase, y el área de economía sólo obtiene un 28,5% de media en este grupo, mientras que los docentes no lo seleccionaron. Por otro lado, las temáticas que más destacan, si bien guardan ciertas diferencias con respecto a las combinaciones restantes, son política (85,7%); cultura, derecho y relaciones internacionales, religión y sociedad (71,4%); cooperación y desarrollo (57,1%). Por último, en el campo “Otros”, se hace una mención al tema de los derechos humanos.

En el caso de los intérpretes, preguntados por las áreas temáticas que más suelen interpretar en el mercado profesional, destacan derecho y relaciones internacionales con un 100% de los encuestados, y cooperación y desarrollo con un 91,6%. Les siguen las áreas de economía y política, ambas con un 75% y sociedad con un 66,6%. Mención

especial se merecen las temáticas que añadieron los sujetos de este grupo aprovechando el campo de respuesta adicional “Otros”. Recogemos en el siguiente gráfico las temáticas mencionadas por los miembros de este grupo.

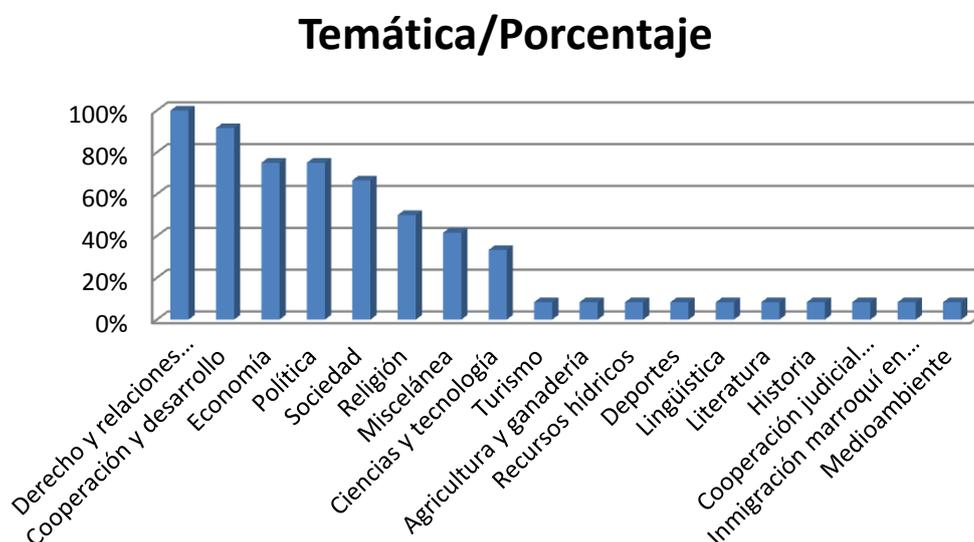


Gráfico 08: Porcentaje de respuesta sobre temática abordada en la práctica profesional.

En este sentido, uno de los encuestados especifica que, al referirse al área ciencia y tecnología, se refiere al campo de la agricultura, ganadería y recursos hídricos.

Es evidente que la selección de los temas que se abordan en el aula no es una ecuación fija. Todo depende de la coyuntura del momento, de la relevancia de algunos temas, así como del interés informativo que tengan o de la elección subjetiva del docente encargado. No obstante, de lo más llamativo en *docentes* y *alumnado* es el hecho de que no se aborde la temática científica y tecnológica ni la económica en la fase de formación en AR-ES. Los datos recogidos en nuestra investigación no son suficientes para conocer los motivos exactos por los que no se abordan dichas temáticas. De lo que no hay duda es que, dadas las crecientes relaciones hispanoárabes que, si bien en un primer momento se limitaban a lo político, social y cultural, se están abriendo nuevos horizontes que, a su vez, dan como resultado nuevos escenarios de cooperación económica y científica, como de ello dejan constancia Mahyub Rayaa y Zarrouk (2013:

48-65) en su publicación al recoger una muestra de discursos reales que han sido interpretados y que versan sobre temas económicos y científico-tecnológicos. En la práctica profesional, tan heterogénea, se dan con frecuencia encargos de temas económicos y relacionados con temas científicos y tecnológicos, por lo que no vemos justificado que estas dos áreas estén ausentes en los contenidos con los que se forma el alumnado de IS AR-ES.

#### *7.3.3.1 Temas específicos tratados recientemente*

Por otro lado, a los integrantes de los tres grupos se les ha preguntado por las temáticas que han tratado recientemente, con la finalidad de averiguar qué área temática tiene mayor presencia y que este apartado sirva al mismo tiempo de control para la pregunta anterior. En AR-ES, entre los temas tratados recientemente, el que más destaca es el área sociedad como “El papel de las ONGS”, “La mujer en Argelia”, “Foros sociales”, etc., seguido del derecho y relaciones internacionales (por ejemplo, el “Informe del Secretario General de la ONU sobre el Territorios no autónomo del Sáhara Occidental”, los “Acuerdos de Oslo”, etc.). De cerca les siguen los de temática política y religión. Es notoria la presencia de los temas sociales, y como veníamos apuntando en los apartados anteriores, si exceptuamos uno de los temas mencionados de temática médica (salud materno infantil), vuelve a hacerse patente la ausencia de temas de ciencias y tecnología y de economía, un hecho que marca una diferencia importante con las otras tres combinaciones lingüísticas.

La extensa lista aportada por los docentes de AR-ES contrasta con la de sus alumnos. Además de que sólo contestan 4, sus respuestas no aportan mucha información más allá de la mención de temas de cooperación y desarrollo, política y miscelánea. En uno de los casos, es incluso bastante crítico con los materiales empleados en la fase de formación: “Realmente, se aportaban pocos temas. Y los pocos congresos que he asistido como intérprete eran bastante distintos a temas tratados y mal preparados en clase”.

Para tener un punto de comparación con lo que ocurre en el mercado profesional, hemos pedido a los miembros del grupo intérpretes que nos citaran los temas que más

han abordado en los últimos dos años. El resultado, si bien en algún momento se menciona lo difícil que es abarcar un campo tan heterogéneo y sin reglas fijas, demuestra la gran diversidad de temas. Prácticamente se abordan todas las áreas temáticas sin excepción, incluidos los temas científicos y tecnológicos y económicos que habíamos visto que no se abordan en la etapa formativa (véase anexo VIII).

Otro aspecto importante que no queremos pasar por alto es que en las otras tres combinaciones lingüísticas (AL-ES, FR-ES e IN-ES) observamos que existe una diferenciación en la etapa formativa entre una parte de IS general y otra especializada. Sin embargo, este hecho que no se da en la combinación AR-ES. He aquí pues una de las diferencias más importantes y quizás posible motivo de justificación del no abordaje del área científico-técnica ni económica en la fase de formación.

No cabe duda de que es difícil abarcar todos los campos posibles durante el periodo de formación, pero sería conveniente tratar de modo representativo todos los posibles, aunque sea sólo a modo de introducción con el fin de proporcionarle al alumno las herramientas necesarias para que continúe su progreso de forma autodidacta si lo estima oportuno. En este sentido a los campos de especialización se les debería reservar un espacio en la enseñanza-aprendizaje de la IS AR-ES. Para este fin, se podría aprovechar la nueva “especialización” que introduce el llamado “Plan Bolonia” a través de los programas de posgrado profesionalizantes para contemplar una etapa de especialización en el marco de la formación en ICC AR-ES.

#### *7.3.3.2 Relación con la demanda profesional*

El 100% de los profesores cree que los materiales didácticos empleados en la etapa de formación están relacionados con la demanda del mercado profesional, algo que parece responder a toda lógica y algo que podrían conocer muy bien los profesores que, además de la labor formativa, ejercen como intérpretes de conferencias *free-lance*. Preguntados por en qué porcentaje están relacionados, ese 100% inicial disminuye ligeramente o se matiza (véase anexo VIII). En el caso de los docentes de AR-ES obtuvimos una media de 72,5%. Como hemos mencionado en apartados anteriores

ninguno de los docentes de esta combinación ejerce profesionalmente la IS, lo que nos lleva a preguntarnos por el criterio seguido en la aportación de este porcentaje.

Esa seguridad que se aprecia en el grupo *docentes* disminuye, no obstante, en el caso del *alumnado*. La percepción de los estudiantes que creen que los materiales empleados en su formación están relacionados con la demanda profesional alcanza el 80%. Este porcentaje viene a representar las cuatro combinaciones, no obstante en AR-ES, a diferencia de las otras tres, son más los que consideran que dichos materiales no tienen ninguna relación con el mercado profesional con un 57,1% (4 sujetos de los 7 que componen el grupo de alumnos de AR-ES). De hecho es muy llamativo que los únicos alumnos que responden negativamente a esta pregunta son los de la combinación AR-ES, lo que representa un 20% del total del grupo, esto es, de las cuatro combinaciones juntas.

En cuanto a la percepción de los alumnos de con qué frecuencia y/o porcentaje podría relacionarse el material con la demanda profesional, se aprecia una vez más una diferencia entre la combinación AR-ES (60%) y las otras tres restantes. No olvidemos que son una minoría los que han afirmado la existencia de una relación en la pregunta anterior. En este punto conviene destacar la importancia de la percepción del alumno acerca de su futuro profesional y su relación con el contenido que se le imparte en la etapa formativa. La percepción del alumnado de la existencia o no de una relación entre la etapa formativa y la profesional puede significar su motivación o desmotivación y, por ende, tiene una influencia importante en su progreso.

Los *profesionales*, por su parte, consideran mayoritariamente (75%) que los materiales están relacionados con la demanda del mercado, pero solo “a veces”. Solamente un sujeto de este grupo considera que lo están “siempre”. Lo que reafirmaría en un principio la utilidad de los materiales empleados en la etapa de formación de nuevos intérpretes y su valía para preparar a los estudiantes antes de dar el salto al mundo profesional.

### 7.3.4 *La interpretación simultánea con texto*

Son varios los autores que han analizado esta variante de la IS (Iglesias Fernández, 2007: 182-184) coincidiendo en su mayoría en la gran complejidad cognitiva que conlleva esta práctica (Gile, 1995a: 185) y, por ende, la necesidad de que se aborde adecuadamente durante la etapa de formación. Pearl (1995: 167 *ápu*d Iglesias Fernández, 2007: 182-183) recomienda que entrene a los nuevos intérpretes en esta tarea dado que existe una tendencia entre algunos oradores de desviarse de los discursos que traían preparados.

En vista de las respuestas a esta pregunta, la IS con texto se aborda en el marco de la enseñanza en las cuatro combinaciones con un rotundo 100% de los docentes encuestados. En cuanto a la frecuencia con la que se hace, observamos una variación en términos porcentuales en las cuatro combinaciones. Así tenemos que los docentes de AR-ES: un 10% y un 60%. Esta variación requiere de nuestro seguimiento en las preguntas sucesivas, si acaso podemos averiguar su motivo.

El 57,1% de los alumnos de AR-ES (4) afirma que la IS con texto es una práctica que se aborda en clase de interpretación, mientras que para el 42,8% (3 de AR-ES) no. Si bien en el grupo de *alumnado* (comprendidas las cuatro combinaciones lingüísticas) hemos obtenido una rotunda mayoría que sostiene que esta práctica se lleva a cabo durante la formación, nos llama la atención que los únicos que lo nieguen sean de la combinación AR-ES (un 15% de todo el grupo alumnado). Este hecho muestra un contraste entre la respuesta del grupo *docentes* y *alumnado* de nuestra combinación.

Los que respondieron afirmativamente especifican, por su parte, que se realiza con una frecuencia comprendida entre el 10 y el 30% en AR-ES.

A los intérpretes profesionales, preguntados por si ejercen en la práctica profesional de la IS la modalidad “simultánea con texto”, responden afirmativamente en un importante 83,3% de los casos, lo que reafirmaría la incidencia de esta práctica en el mercado profesional. Sólo un 16,6% sostiene que no se ejerce.

Los datos de intérpretes profesionales justificarían necesidad de que se contemple esta modalidad en el plan docente de las asignaturas de ICC. Dada su complejidad, como apunta el profesor de FR-ES, requeriría de especial atención con ejercicios específicos.

Entre ese 83,3% de los intérpretes que afirman practicar la IS con texto, la frecuencia, si bien se mueve en un arco que oscila entre el 10% y el 50% de las horas de trabajo, presenta un segmento mayoritario en los casos que van del 10 al 15% como podemos apreciar en el gráfico siguiente:

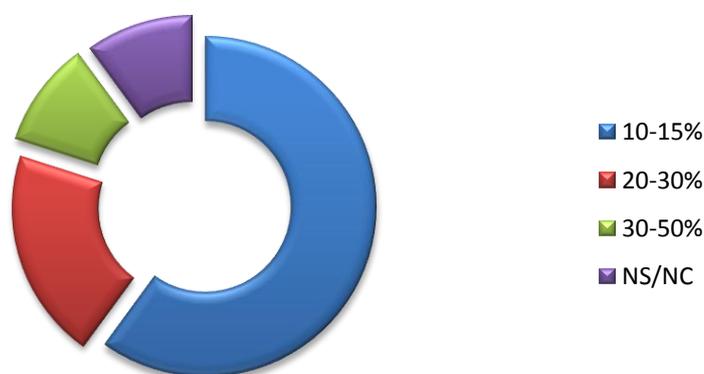


Gráfico 09: Frecuencia de la IS con texto en la práctica profesional.

#### 7.3.4.1 ¿Se reciben los textos con antelación?

Los docentes sostienen que sus alumnos reciben el/los texto/s del material que se va a utilizar en clase con anterioridad al ejercicio de interpretación en un 100% de los casos.

En el caso de los alumnos, el 87,5% de los que afirmaron que se practica la IS con texto (16 sujetos) sostiene que sí recibe los textos con anterioridad. Un 12,5% de dicho grupo niega recibir los textos con anterioridad.

A modo de control de las preguntas anteriores preguntamos una vez más por la frecuencia con la que se reciben los textos, que en sí, es exactamente la misma

información que se pedía más arriba, en la pregunta acerca de si se practica la IS con texto, dado que sin la transcripción del discurso no se podría realizar esta modalidad. Los resultados coincidieron en prácticamente todos los casos del grupo *docentes*.

Esta misma pregunta de control se la hemos formulado al grupo *alumnado*. En este caso, apreciamos una respuesta prácticamente idéntica en AR-ES (entre el 10 y el 30%), si exceptuamos la respuesta de uno de los docentes que de AR-ES, que afirma que sus alumnos reciben los textos con una frecuencia el 80%, algo que se contradice con la respuesta obtenida en la pregunta anterior.

Los *intérpretes profesionales*, por su parte, preguntados por si reciben los textos con antelación en caso de practicar la variante “simultánea con texto”, responden afirmativamente en un 80% de los encuestados, uno de ellos sostiene que no los recibe con anterioridad –lo que plantea una contradicción en su respuesta por los motivos antes expuestos- y un último sujeto no sabe/no contesta.

En lo que se refiere a la antelación con la que se entregan los textos, los docentes no siguen un criterio fijo. Se aprecia una tendencia generalizada de alternar la entrega: a veces justo antes de la práctica y otras veces unos días antes de la clase.

La combinación AR-ES, en este sentido, sigue el mismo criterio que las demás, esto es, alterna la entrega justo antes de la interpretación con unos días antes.

Los alumnos, por su parte, indican que reciben los textos en similares términos que los indicados por sus docentes: alternancia constante entre recibir los textos unos días antes y justo antes de la interpretación. Dentro de esta variedad, se aprecia una coincidencia total entre los alumnos de AR-ES en que los textos les son entregados justo antes de la interpretación, algo que matizan dos de los sujetos con “nos dan tiempo para leerlo antes de interpretar”. Este dato es importante si lo comparamos con la respuesta de *docentes* de esta combinación y los *intérpretes profesionales*. Huelga decir que la antelación en la entrega de los textos podría tener unas consecuencias directas sobre el ejercicio que van a realizar los alumnos. La respuesta de los alumnos de AR-ES es prácticamente la misma que hemos obtenido en IN-ES, en la que todos los encuestados sostienen que reciben los textos justo antes de la interpretación, pero

algunos afirman asimismo que los suelen recibir unos días antes. La otra combinación en la que se aprecia una coincidencia total es FR-ES, cuyos alumnos sostiene que reciben los textos unos días antes. En este caso convendría probar con ellos la entrega del texto justo antes, algo que se da en la práctica profesional, para ver cómo interactúan y cómo influye en su interpretación, y con la finalidad de que desarrollen la técnica de asimilar el contenido en el menor tiempo posible.

En lo que a los intérpretes profesionales respecta, 5 (50%) de los encuestados que afirmaron la puesta en práctica de esta modalidad, sostienen que suelen recibir los textos con anterioridad en un porcentaje que va del 20 al 50% de los casos. En este sentido, uno de los encuestados afirma incluso los recibe en un 90% de los casos. Mientras que un último sujeto sostiene: “a veces con días de antelación, otras justo antes del congreso”. Esta incertidumbre en el “plazo de entrega” supondría un elemento más de dificultad y confirmaría, como dice Maed (1996), que no se sigue un patrón fijo en la entrega de los textos a los intérpretes. En muchos casos, a los intérpretes ni siquiera se les facilita una copia del mismo.

Más allá del dato de la antelación con la que se entregan los textos, la importancia de los resultados recogidos en este apartado reside en que demuestran que esta variante es una práctica consolidada y frecuente en la esfera profesional, en línea con las afirmaciones de Iglesias Fernández (2007: 182), lo que justificaría que sea atendida como es debido en la etapa de formación. Asimismo lo justificaría la complejidad cognitiva de este proceso (Gile, 1995a: 185). Del estudio realizado por Lamberger-Felber (2001 *ápu*d Iglesias Fernandez, 2007: 183), se deduce que esta tarea requiere de mucha práctica y del desarrollo de estrategias para salvar las dificultades que supone. De no ser así, los problemas que esta técnica podría plantear para el intérprete pueden ser considerables.

### 7.3.5 El uso de la grabación de los ejercicios

Para cerrar el apartado de materiales empleados en la formación, quisimos preguntar por el uso de la grabación como herramienta didáctica. Los docentes de AR-ES respondieron afirmativamente en ambos casos, como así lo ha hecho la mayoría del grupo *docentes* (85,7%). En lo que a frecuencia de empleo se refiere, en AR-ES, uno de los docentes la emplea a veces y el otro siempre. El alto porcentaje obtenido en este grupo, así como en el de *alumnado e intérpretes profesionales*, apoyaría la idoneidad del uso de la grabación como herramienta de autoevaluación y mejora de la práctica de la IS (cf. Sawyer, 2004; Manuel Jerez, 2002a, 2002b y 2006; Pérez Luzardo, 2005; González Cañete, 2004-2005).

Los alumnos, por su parte, se dividen en dos grupos, los que la emplean a veces (55%) y los que lo hacen siempre (45%). En AR-ES se aprecia una importante inclinación por su uso a veces (85,7%). En este sentido, convendría destacar que todos los alumnos afirman usar la grabación en audio de sus ejercicios para mejorar su rendimiento.

Los intérpretes profesionales no se quedan al margen del empleo de la grabación, ya que el 100% de los encuestados afirma haber utilizado a veces la grabación en audio de los ejercicios para mejorar su rendimiento profesional. Este dato significaría que aun en la etapa profesional, los intérpretes siguen formándose y se esfuerzan por mejorar su rendimiento, esto es, siguen con su autoformación, lo que también podría ser una referencia a tener en cuenta para los futuros intérpretes una vez acaben sus estudios. No todo se acaba al finalizar la “carrera”. El intérprete está siempre inmerso en un proceso de formación continua.

Al respecto del uso de esta herramienta, conviene resaltar la dificultad que hemos encontrado para hallar referencias que la aborden en profundidad, lo que sugiere, si estamos en lo cierto, que estamos ante una herramienta cuyo uso en la formación y autoformación de intérpretes aún no se ha estudiado a fondo. Este hecho contrasta, sin embargo, con la gran difusión que tiene, tanto en el ámbito docente como en el profesional, como ha quedado patente en los datos recogidos en esta investigación. A

falta de trabajos que profundicen en su utilidad para la enseñanza-aprendizaje de la IS AR-ES, por experiencia docente y por las referencias que hemos consultado (*cf.* Sawyer, 2004; Manuel Jerez, 2002a y 2006; Martín y Abril, 2003 y Pérez Luzardo, 2005, entre otros), todo indica que se emplea con mucha frecuencia como apoyo para la evaluación continua, así como para la autoevaluación a lo largo de la etapa formativa, pero también durante la etapa profesional. Esta herramienta se revela asimismo como fuente útil para el estudio y análisis de aspectos formales y de contenido de los ejercicios realizados por el alumnado de IS (e.g. Sandrelli, 2003: 92-93). En definitiva, su utilidad para la autorreflexión y toma de conciencia del alumnado acerca de proceso de la interpretación es innegable.

### ***7.3.6 Otros aspectos adicionales sobre materiales didácticos***

Como broche a esta parte, hemos dejado un campo de respuesta libre para que los encuestados añadan las observaciones generales o específicas que crean oportunas.

Dos cuestiones resurgen en este campo de respuesta libre: el uso de materiales de apoyo en la presentación de los discursos, por un lado, y los materiales didácticos en AR-ES y su adecuación a la realidad profesional, por otro. En cuanto al primer punto tanto uno de los docentes (AL-ES) como un intérprete se refieren a la incidencia de dichos materiales de apoyo en la práctica profesional y sugieren la necesidad de que sea abordado en la formación. No obstante, el intérprete sostiene que esta realidad aún sigue siendo escasa entre los ponentes árabes. Por lo que hemos podido constatar, esta práctica se ha extendido en todos los ámbitos de nuestras lenguas de trabajo.

El otro aspecto que suscitan toca el tema de los materiales didácticos sobre traducción e interpretación en AR-ES. Así, uno de los docentes de esta combinación apunta a la falta de dichos materiales; mientras que un intérprete se refiere a la inadecuación de los materiales didácticos que se emplearon durante su formación. Pone de ejemplo el empleo de un “noticiero” o programas de tertulias. Para este sujeto, la carencia de un material planificado y bien estructurado por niveles de dificultad

contribuye a que los alumnos no consoliden sus aptitudes. Este factor supondría, por lo tanto, más una desmotivación que una herramienta para mejorar la práctica. No es necesario aquí recalcar la importancia de la motivación de los estudiantes durante la fase de formación, una motivación que puede venir por dos vías: (i) el profesor a través de los ejercicios y el aliento que transmite a sus alumnos durante su progreso; y (ii) los materiales empleados en cada fase de aprendizaje (*cf.* Manuel Jerez, 2006).

Por otro lado, la ausencia de materiales didácticos planificados y estructurados de acuerdo con los parámetros académicos y con unos objetivos docentes claros, podría dejar al alumnado en una situación de “desamparo”. Éste podría verse obligado a buscar materiales por los medios que tiene a su alcance, exponiéndose al uso de material inadecuado para su formación y para su progresión como aprendiz. De todos es sabido que los malos hábitos adquiridos en una etapa temprana son mucho más difíciles de eliminar a la larga (*cf.* Kornakov, 2000).

#### **7.4 Aspectos específicos III: especificidades de la combinación árabe-español**

En este estudio empírico de carácter exploratorio, como ya hemos mencionado en su introducción, pretendemos indagar en la posible existencia de peculiaridades de la IS en la combinación AR-ES, comprándola en algunos casos con los otros tres pares de lenguas que recoge nuestro estudio en la etapa formativa. Ya nos hemos referido a la coexistencia de dos corrientes metodológicas en el panorama teórico de la interpretación. Por un lado, la que defiende la Escuela de París (*cf.* Seleskovitch y Lederer, 1984 y Déjean Le Féal, 1998, entre otros), que, lejos de centrarse en los aspectos formales de las lenguas en juego, concibe la interpretación como un proceso inalterable, un proceso en el que intervienen esfuerzos como la atención, el análisis, la memoria, etc. Por otro, la corriente que se centra en las especificidades formales de las lenguas de trabajo e investiga las estrategias léxicas y sintácticas necesarias para sacar el máximo rendimiento en la etapa formativa (*cf.* Ilg, 1978; Wilss, 1978 y Gile, 1995a, entre otros). La hipótesis que lanzamos al inicio de nuestro estudio pretende precisamente arrojar algo de luz en este ámbito al tiempo que explorar los aspectos

marcados en la combinación AR-ES. Hecha esta aclaración, pasemos al análisis de los datos obtenidos en este epígrafe.

La afirmación de que existen peculiaridades inherentes a cada combinación, al menos en lo referente a las cuatro que hemos abordado en este trabajo, parece imponerse de forma rotunda en vista de los porcentajes en los tres grupos. En cuanto a la naturaleza de esas peculiaridades, parece que hay diferentes opiniones incluso en términos intra-grupales (véase gráficos 02 y 03).

En términos generales, si nos atenemos a los porcentajes de *docentes*, observamos que las peculiaridades más frecuentes son las de *sintaxis* y *estructura de la frase*, seguidas de *estilos*, *estructura discursiva* y *factores socioculturales*. En la combinación AR-ES, apreciamos que los dos docentes coinciden en *estilos*, *registro* y *factores socioculturales*, pero no en *sintaxis* y *estructura de la frase* ni en *estructura discursiva*. Si comparamos los resultados de AR-ES con el resto de combinaciones, podemos ver una ligera superioridad de AR-ES en *estilos*, *registro* y *factores socioculturales*.

Por otro lado, apreciamos que, en el campo de respuesta libre, uno de los docentes de AR-ES anticipa un tema importante para nuestro estudio, esto es, la existencia de variedades lingüísticas en la lengua árabe, un hecho similar, salvando todas las distancias, al que advierte el docente de FR-ES. No obstante, parece que en francés, a diferencia del árabe, la peculiaridad residiría en el acento del orador, mientras que en AR-ES se trataría del uso de la variedad dialectal, que dependiendo del país puede variar en mayor o menor medida hasta los límites de que podría resultar incomprensible para otro arabohablante (léase las diferencias entre el árabe marroquí y el árabe levantino). La naturaleza diglósica de la lengua árabe es un tema que ya ha sido abordado en el ámbito de la dialectología y la sociolingüística por trabajos pioneros como el de Marçais (*cf.* 1930) y el reconocido de Ferguson (*cf.* 1959). Les siguió una extensa lista de investigadores en los últimos 50 años (*cf.* Corriente, 1977; Youssi, 1983; Holes, 1993; Versteegh, 1997; Ferrando, 2001; entre tantos otros).

De igual modo se aprecia un ligero contraste entre *docentes* y *alumnado*, que otorgan una mayor puntuación a los *factores socioculturales* seguidos de la *sintaxis* y

*estructura de la frase*, ambas mayoritarias también entre el alumnado de AR-ES (véase gráficos 02 y 03). Las respuestas de los alumnos de AR-ES son porcentualmente similares a los de IN-ES en las dos primeras opciones, sin embargo en AR-ES sobresale, a diferencia del resto de combinaciones, como tercera opción más votada la *estructura discursiva*. El grupo de alumnos de AR-ES percibe, por lo tanto, la existencia de tres peculiaridades diferenciadoras de esta combinación: *sintaxis y estructura de la frase*, *factores socioculturales* y *estructura discursiva*.

Esta misma tendencia se mantiene en el grupo *intérpretes profesionales* (véase gráfico 03), en el que vuelven a destacar por encima del resto *sintaxis y estructura de la frase*, *factores socioculturales* seguidas de *estructura discursiva* y *registros empatados* a puntos.

Del análisis de los resultados obtenidos se colige que la principal peculiaridad a la que apuntan los sujetos de los tres grupos es la asimetría existente entre las lenguas origen y meta. Esta asimetría se manifiesta en el plano lingüístico principalmente, pero también de forma notable en el sociocultural. Como es lógico las lenguas no van aisladas del bagaje cultural y social que representan. En lo lingüístico se aprecia una gran incidencia percibida en los tres grupos del componente formal (diferencias sintácticas y de estructura de la frase) y comunicativo (estructura discursiva). Este aspecto es generalizado a los cutaro pares de lenguas, si bien en casos donde la simetría es mayor (léase la combinación FR-ES) esto se hace patente en la respuesta de sus alumnos, que no marcan esta opción en ningún momento. Todo lo contrario que AL-ES, donde la asimetría de estructura lingüística es mucho mayor y, por ende, la marcación de esta opción es mayor. Entre el árabe y el español, como apuntan varios sujetos en las preguntas de este apartado, la asimetría entre una lengua semítica (árabe) y una romance (español) es considerable y ello termina influyendo en la práctica de la interpretación entre las dos lenguas.

En el plano sociocultural esta asimetría se hace patente dada la distancia cultural que hay entre las dos lenguas, quizás considerablemente superior a las otras tres combinaciones del estudio, a pesar de los lazos históricos y humanos y de corta distancia que separa España del Mundo Árabe. Esta asimetría en el plano sociocultural

ya ha sido mencionada en el marco de los estudios de traducción por Hatim (*cf.* 1997) y en la práctica de interpretación por investigadores como Al-Salman y Al-Khanji (*cf.* 2002: 624), Hassan (*cf.* 2009), Mahyub Rayaa y Zarrouk (*cf.* 2013), entre otros.

Tampoco conviene obviar, como apuntan algunos intérpretes profesionales, que los factores socioculturales de la lengua árabe terminan reflejándose en el plano formal de la lengua. Es el caso, por ejemplo, de la gran variedad de acentos, el uso de terminología religiosa y legal sin equivalente en español, en conceptos sociales y culturales de difícil traslación por carecer de un equivalente directo en la lengua de llegada y que, dependiendo del contexto, pueden tener significados diferentes y, por ende, traducciones diferentes.

#### **7.4.1 El árabe normativo y sus variedades dialectales**

La lengua árabe es oficial en veintitrés Estados, que son los que componen la Liga de Estados Árabes y, desde 1974, es una de las lenguas oficiales de las Naciones Unidas. Se estima que hablan el árabe alrededor de 350 millones de personas en todo el mundo (200 millones de los cuales serían arabófonos nativos) y unos 1200 millones de personas podrían utilizarlo como lengua litúrgica del islam. Si bien algunos países como Marruecos han otorgado recientemente un reconocimiento especial a algunas variedades dialectales en sus textos constitucionales (Constitución reformada en julio de 2011), el árabe oficial es el *fusha* o AME, que es generalmente la lengua de los contextos formales: de la escritura, la prensa, la administración, la enseñanza, las conferencias especializadas, los discursos oficiales, las ceremonias religiosas, etcétera. Este árabe, en palabras de Cortés (1996: XV), “es una lengua artificial, es decir, no es la lengua natural de nadie, sino que se adquiere por aprendizaje”. Al mismo tiempo coexisten en el mundo árabe diferentes variedades lingüísticas –que podríamos calificar de dialectales– reservadas para los contextos comunicativos de la vida cotidiana.

Autores como los antes mencionados (*cf.* Ferguson, 1959; Corriente, 1977; Youssi, 1983; Versteegh, 1997; Brustad, 2000; Ferrando, 2001; entre otros) apuntan a la

existencia de una “diglosia” imperante en el mundo árabe, entendida ésta como dicotomía lingüística (coexistencia de la lengua culta y la dialectal) que podría remontarse a la época preislámica (Cortés, 1996: XVII). Los autores que han estudiado esta materia llegan a diferenciar entre cinco grandes grupos dialectales, o “dialect bundles” en palabras de Corriente (*cf.* 1977), en todo el mundo árabe, que a su vez se ramificarían en otras sub-variedades. Así, de la clasificación de Versteegh (*cf.* 1997), resultarían:

1. Arabian peninsula dialects
2. Syro-Lebanese dialects
3. Mesopotamian dialects
4. Egyptian dialects
5. Maghreb dialects

Dada esta gran variedad, autores como Ferrando (2001: 135, 184) proponen denominar esta realidad lingüística “multiglosia” o “pluriglosia” más que diglosia propiamente dicha dado que en realidad “el hablante no elige entre dos modalidades o variedades de lengua, sino que puede, en principio, moverse a lo largo de todo un *continuum* de variedades lingüísticas o registros en una escala de múltiples peldaños no fácilmente desgajados unos de otros” (Ferrando, 2001: 135). Para este autor (*ídem*: 136), si bien la diglosia árabe “no es en sí misma nada excepcional, sí resulta llamativo el hecho de que la distancia entre los dos registros extremos es ciertamente superior a la habitual en las lenguas de nuestro entorno”.

De vuelta al análisis de los datos, en el plano comunicativo, uno de los docentes de nuestra combinación y un intérprete hablan de la convivencia del árabe culto, una lengua coine, con las variedades dialectales árabes. Esta dicotomía de lengua “culto” y “vulgar”, así como su incidencia en el acto comunicativo no será ni la primera ni la última vez que nos aparezca a lo largo de las respuestas de los encuestados.

De hecho, además del docente, uno de los intérpretes profesionales vuelve a suscitar este tema hablando de “variedades dialectales” y “el árabe que se utiliza mayoritariamente en los contextos formales”. Precisamente, la incidencia de las variedades dialectales de la lengua árabe en la práctica profesional de la interpretación en la combinación AR-ES es una cuestión que han abordado autores como Feria (*cf.* 1999), Taibi (*cf.* 2007) y Ortega Herráez (*cf.* 2007), entre otros, si bien desde el enfoque de la interpretación en los servicios públicos. En estos trabajos se habla del uso que hacen las personas asistidas de la variedad dialectal, ya sea en sede judicial como en dependencias policiales, sanitarias o sociales. El empleo por parte de dichos usuarios de la variedad dialectal viene propiciado por su falta de dominio de la variedad estándar, lo que obligaría al intérprete a adoptar ese dialecto en su interpretación.

Por nuestra parte, nos hemos referido de un modo somero a la incidencia de las variedades dialectales del árabe en la práctica de la IS en Mahyub Rayaa y Zarruok (*cf.* 2013) y Mahyub Rayaa (*cf.* 2013). Otros investigadores la han abordado en el marco de esta modalidad de interpretación, pero en otras combinaciones. En IN-AR destacamos dos trabajos, el de Wilmsen (*cf.* 2003) y Al-Salman y Al-Khanji (*cf.* 2002). En la combinación FR-AR, destaca la tesis de Hassan (*cf.* 2009), que llega a mencionar esta cuestión como una de las peculiaridades que obligan a adoptar un enfoque docente que la integre en la etapa de formación. El trabajo de esta investigadora aborda esta cuestión pero, por lo general, trata el tema desde una perspectiva más filológica que traductológica.

Más recientemente, el profesor Feria (*cf.* 2014), Mahyub Rayaa (*cf.* 2014) y otros investigadores trataron esta cuestión en el marco del II Congreso Internacional sobre Enseñanza del Árabe como Lengua Extranjera (ARABELE 2012, Madrid).

No obstante, debe quedar claro que, al hablar de esta incidencia de las variedades dialectales del árabe en la práctica de la interpretación, nos referimos al uso que hacen de ella los intervinientes en el acto comunicativo, no los intérpretes, al menos los que ejercen la IS, donde la formalidad del acto y la praxis profesional obligan al intérprete a verter en todo momento al árabe normativo. Aunque aquí estemos hablando de la

combinación del árabe al español este dato es importante tenerlo presente para comprender la complejidad del asunto y sus posibles implicaciones en la formación y la realidad profesional. Esta circunstancia, sin embargo, no es aplicable a otras modalidades de interpretación como la bilateral o la consecutiva, donde, en función del contexto y la situación comunicativa, el intérprete puede adoptar la variedad que emplea el ponente en aras de facilitar el acto comunicativo y que el destinatario de la interpretación comprenda el mensaje, ya que, si no ha accedido a la enseñanza (entendida como la escolarización en cualquiera de sus formas), difícilmente podrá expresarse o entender el AME. Este hecho se da de forma casi sistemática en el marco de la interpretación para los servicios públicos, en sede judicial, interpretación de acompañamiento, interpretación consecutiva en contextos informales o ambientes distendidos, etc. Sin embargo, en reuniones y visitas de alto nivel, el intérprete está siempre obligado al uso de la variedad culta a no ser que su cliente imponga otro criterio.

Por otra parte, no nos cabe duda de que la cuestión de la “diglosia” o “triglosia” – en palabras de Youssi (*cf.* 1983) o Lamrani (*cf.* 2002)– imperante en la lengua árabe debe ser abordada en la fase de formación de nuevos intérpretes AR-ES. Como ya alertábamos de ello en Mahyub Rayaa y Zarrouk (2013: 43), por norma general, cuando el árabe está entre las lenguas de trabajo de una reunión multilingüe, suele imperar una regla no escrita en virtud de la cual los arabohablantes, sean oradores o público, utilizarán el AME al hablar en público. No obstante, esta regla, quizás por su carácter de “no escrita” o por mera evolución de los modos de comunicación en los eventos oficiales, no siempre se cumple. Esta suerte de *code-switching* entre las dos variedades de la lengua árabe se da con más incidencia cuanto más espontáneo sea el discurso. Y ello se debe, como se ha dicho anteriormente, a que el AME no es en realidad la lengua de expresión natural de ningún orador, sino una lengua adquirida, y a que no todos los oradores son capaces de mantener un discurso espontáneo en “puro” AME, por lo que algunos quizás prefieran leer en última instancia.

Las razones son tan variadas como imposibles de abarcar en este trabajo. No obstante, es una evidencia que esta dicotomía se da con mucha frecuencia en discursos no leídos, motivo por el cual el aprendiz de intérprete ha de ser consciente de ello y, por

lo tanto, ha de exponerse a la máxima variedad de acentos y dialectos árabes, especialmente en actos oficiales. De hecho, es ésta la razón por la que existen casos en los que la contratación del equipo de intérpretes se hace teniendo en cuenta todos los pormenores del perfil lingüístico de los hablantes y las preferencias de los mismos, aunque también es cierto que no siempre se hace así. Para evitar complicaciones durante la práctica profesional, es recomendable que el alumno no se centre exclusivamente en la consecución de la competencia lingüística en AME, sino que se abra a las demás variedades, en función de su perfil, su procedencia y su experiencia en general. Trabajar en el aula con discursos espontáneos, como antes mencionado, saca a relucir el acento del orador, un elemento no exento de importancia, ni mucho menos, si se quiere familiarizar al alumnado con la gran variedad de acentos y tonalidades del mundo árabe.

Tampoco debemos obviar que este *code-switching* cuando se da en el marco de un discurso puede tener en muchos casos una finalidad específica: desde la explicación de algún concepto (v. gr. en el discurso religioso y/o jurídico), a disminuir el registro para infundir naturalidad y empatía con el público (v. gr. discurso político), función enfática y discursiva, no hallar el modo de expresión en AME, etc. En este sentido, son interesantes las averiguaciones alcanzadas por Holes (1993: 13-45) sobre el uso de la variación en lengua árabe tras analizar los discursos políticos de Gamal Abdel Nasser y observar el empleo intencionado de expresiones y fragmentos dialectales en el transcurso de los discursos oficiales de Nasser.

Asimismo, llama la atención la “obligación” impuesta por algunas instituciones que trabajan en el marco de las relaciones con el mundo árabe que solicitan a los oradores ofrecer sus ponencias en AME cuando esos ponentes las habían preparado en otra lengua extranjera (principalmente inglés y francés), praxis que se da principalmente en campos del saber científico-técnicos (Mahyub Rayaa y Zarrouk, 2013: 43). Son aquellos casos, que se dan a menudo en la práctica profesional, en los que el ponente abre su ponencia diciendo “En realidad, yo tenía previsto hablar en inglés/francés, pero los organizadores me han pedido que lo haga en árabe...”, eso es en aquellos casos en los que el orador prefiere advertirlo. En otros, no se dice pero, por experiencia profesional, sabemos que es lo que suele ocurrir detrás de bastidores. Cuando se dan

estos casos, hay una gran probabilidad de que asistamos a un discurso especializado, en cierto modo artificial, y con frecuente presencia de tecnicismos en lenguas extranjeras, así como de árabe dialectal. No obstante, no pretendemos sostener aquí que esto es así en todos los casos.

Sin embargo no todo es negativo en esta realidad multiglósica, al menos en lo que a los intereses del intérprete de AR-ES se refiere. Hemos dicho antes que no muchos oradores son capaces de mantener un discurso espontáneo en AME de forma fluida o no lo pueden hacer por períodos muy prolongados, pues he aquí una posible ventaja si el intérprete domina la variedad dialectal del orador. Esto se debe a que, a diferencia del leído, el discurso espontáneo de un ponente que no es “fluido” en AME, tendrá a discurrir por un registro intermedio –ni todo árabe culto por falta de dominio, ni todo dialectal por exigencia del contexto formal en el transcurre la ponencia–. Esto puede beneficiar al intérprete de AR-ES en el mismo sentido que hace a la Escuela de París inclinarse por el uso de los discursos espontáneos y no los leídos en la formación: el discurso espontáneo suele tener más redundancias y pausas y menos densidad de contenido que el texto leído. Es más natural. Además, dado que el AME no es la lengua de expresión natural de ningún orador, la implicación de este interviniente de una mayor carga cognitiva en la construcción de un discurso en AME, podría pausar su velocidad. No cabe duda de que a menor densidad de contenido y menor velocidad de dicción, la presión para el intérprete será menor. Sin embargo, a este respecto, conviene siempre tener presente dos condicionante fundamentales: (i) que el intérprete domine el dialecto en cuestión y (ii) que el orador conserve durante su palabra ese registro intermedio como mínimo.

#### ***7.4.2 Variación y code-switching terminológicos en lengua árabe***

Otra de las cuestiones que mencionan dos intérpretes es el hecho de que la terminología puede variar de un país árabe a otro. Esta peculiaridad encerraría dos fenómenos. Por un lado, el término que varía de significado dependiendo el país<sup>89</sup>, y,

---

<sup>89</sup> Por ejemplo, el término que aporta uno de los encuestados: *muqāwala*.

por otro, el concepto o realidad que se expresa con un término diferente dependiendo del país<sup>90</sup>. Este hecho parece cuanto menos lógico dada la gran extensión y el número de países que hablan la lengua árabe. Hablamos de terminología perteneciente a ámbitos de especialidad aunque el fenómeno se da igualmente en el registro general (cf. Badawi, 1973). Para encontrar las raíces más recientes de esta variación (Crozet, 2003: 9-27), habría que remontarse a mediados del siglo XIX, con el comienzo de la *Nahda* o el “despertar cultural” que conoció el mundo árabe (Oriente Medio y Egipto principalmente). Entre las manifestaciones de la *Nahda* está la necesidad de modernizar la lengua árabe para hacer de ella un instrumento fuerte capaz de dar respuesta a los acontecimientos y retos de la época. De esta labor se ocuparon escritores, investigadores, instituciones de enseñanza, etc. En lo que respecta al acuñado de nueva terminología especializada del campo de las ciencias y la tecnología, que es lo que nos interesa aquí, si bien el árabe ya vivió a partir del siglo IX d.C en el Bagdad abbasí, pasados su particular desarrollo científico (Abdul Aziz, 2003<sup>91</sup>: 9-28 y Crozet, 2003: 9), la tarea recae sobre científicos e investigadores árabes, vinculados a instituciones extranjeras, que intentaron acuñar el vocabulario especializado tomado de lenguas extranjeras a sus campos de enseñanza e investigación. No obstante, es difícil hallar consenso entre una comunidad de procedencia académica muy heterogénea (instituciones francesas, inglesas, alemanas, etc.). Para Cortés (1996: XII):

“Los principios básicos en los que se asentó la labor de los eruditos académicos fueron los siguientes: casticismo o empleo de las palabras clásicas capaces de expresar nociones modernas, cambio semántico de significaciones próximas, creación de neologismos con respeto al espíritu de la lengua árabe y arabización de los préstamos como último recurso. Los principales problemas con que se enfrentaron: sistema de escritura, anarquía de la nueva terminología científica y técnica, controversias sin fin en la selección de términos e indiferencia de los escritores ante las resoluciones académicas”.

---

<sup>90</sup> “Fiscal general”, dependiendo del país, puede ser “*wakīl al-ŷumhuriyya*”, “*al-wakīl al-‘ām lilmalik*”, “*an-na’ib al-‘ām*” o “*al-muda’i al-‘ām*”.

<sup>91</sup> Véase referencia completa en árabe ... عبدالعزيز

Es precisamente lo que este autor denomina “anarquía de la nueva terminología científica y técnica, controversias sin fin en la selección de términos” lo que produce una variación terminológica tan notoria que lleva a uno de los intérpretes a decir, y con razón, que “nadie está a salvo de encontrarse términos que no ha oído en su vida, pero resulta que son totalmente habituales de otro/s país/es árabe/es”. En el campo de respuesta habilitado para las características complementarias, observamos que uno de los intérpretes hace mención precisamente a un ejemplo de esta variación terminológica: “a nivel semántico: en Marruecos una empresa, o sociedad mercantil es una *muqâwala*, pero en el Oriente árabe, dicha palabra es ‘contratación’ (...)”.

A la cuestión de la variación se han referido, en el marco de la traducción y la interpretación, autores como Amami (*cf.* 1997<sup>92</sup>) en su trabajo sobre la variación de terminología especializada en el ámbito de la pesca y los peces y Wilmsen (2003: 77), en el ámbito de la terminología del campo de la agricultura y la alimentación. Este mismo autor, junto con Osama Youssef (Wilmsen y Osama Youssef, 2009: 191-210), aborda cuestión aportando ejemplos interesantes de este fenómeno y llega a la conclusión de que, si bien esta realidad no es exclusiva de la lengua árabe puesto que se puede experimentar en inglés con las diferencias entre el inglés británico y estadounidense en el campo financiero por ejemplo, en la lengua árabe se aprecia una variación regional que afecta prácticamente todos los campos de la lengua árabe y en especial la formación de neologismos del campo de las ciencias y las tecnologías (*ídem*: 205-207).

Por su parte, el “*code-switching* terminológico” o el uso combinado que hace un orador de la lengua árabe y otra lengua extranjera para cuestiones de terminología especializada (*cf.* Abulghar, 2003: 46-53<sup>93</sup>, en el campo de la medicina) es un fenómeno que se da en la lengua árabe con más o menos frecuencia dependiendo del país, orador, el ámbito de especialidad o el contexto comunicativo, entre otros factores. Como podemos ver en el apartado de resultados, este fenómeno viene señalado por uno de los intérpretes. Si bien se suele dar en la variedad formal e informal en países con más tradición bilingüe o trilingüe (léase los casos de Argelia y el Líbano con el francés), el

---

<sup>92</sup> Véase referencia completa en árabe ...عمامي

<sup>93</sup> Véase referencia completa en árabe ...أبو الغار

*code-switching* del que aquí hablamos suele aparecer con mucha frecuencia en contextos especializados debido a la falta de terminología y a la facilidad de acceso de los oradores a la terminología “internacional” (principalmente inglés y francés dependiendo de la segunda lengua del orador) dada su familiaridad con ella y dado que en muchos casos la lengua de formación en carreras que no pertenecen al ámbito de las letras suele ser el inglés o el francés. De ahí que nuestro informante especifique en su respuesta “el orador árabe (en especial el técnico)”. En algunos de los discursos que recoge el método de Mahyub Rayaa y Zarrouk (2013: 23-43) se puede apreciar este fenómeno en discursos reales que han sido interpretados. Se han sucedido en las últimas décadas los intentos de normalización terminológica y acuñación de nuevos neologismos en lengua árabe (*cf.* The Jordan Academy of Arabic, 2012-2015<sup>94</sup> por ejemplo), sin embargo, todo indica que en este mundo globalizado de las nuevas tecnologías esta cuestión seguirá en el centro del debate, planteando nuevos retos. Por este hecho vemos recomendable que sea tenida en cuenta durante la etapa de formación de nuevos intérpretes.

#### **7.4.3 Problemas y soluciones**

Al 85,7% del grupo *docentes* le ha planteado algún problema abordar las especificidades de su combinación en la enseñanza de IS, lo cual supone un porcentaje muy importante.

No obstante, los datos de *docentes* contrastan con los de *alumnado*, donde el “Sí” y el “No”, en términos generales, han obtenido similares puntuaciones. En vista de los datos podemos apreciar que AR-ES está entre las combinaciones donde más problemas se han presentado. Los porcentajes de este grupo y su contraste con *docentes*, podrían indicar que las respuestas de *alumnado* quizás se han visto condicionadas por el hecho de que estas peculiaridades han sido abordadas y/o resueltas previamente por el profesorado antes de llegar a su alumnado.

---

<sup>94</sup> Véase referencia completa en árabe ... مجمع اللغة العربية الأردني.

En cualquier caso, los porcentajes de *docentes* se mantienen casi invariables en el grupo de *intérpretes profesionales*, donde la muestra es mayor. El porcentaje de respuesta de este grupo confirmaría que dichas peculiaridades tienen una incidencia importante en la práctica profesional, tal y como sostenemos en nuestra hipótesis de partida.

En cuanto a la naturaleza de los problemas que plantean las especificidades de cada combinación, volvemos a encontrarnos con las variedades lingüísticas del árabe, o el problema que plantean en este caso. Así, uno de los docentes de la combinación AR-ES identifica estos “problemas” o dificultades afirmando que “De manera especial, las variedades lingüísticas han planteado problemas a la hora de practicar su interpretación, pues no todo el mundo está habituado a escuchar discursos pronunciados en variantes muy diferenciadas del árabe ‘estándar’...”. Este “problema” de la combinación AR-ES no lo apreciamos en ninguna de las tres combinaciones restantes con lo cual volvemos a tener en el punto de mira la cuestión de las variedades de la lengua árabe y las dificultades que plantean para la enseñanza-aprendizaje de la IS AR-ES. Sin embargo, a pesar de los “problemas” de cada combinación, parece que todos los docentes encuestados, excepto los de AR-ES, coinciden en que estas diferencias se resuelven mediante material didáctico y ejercicios específicos a fin de poner énfasis en aquellas dificultades propias de la combinación, en la misma línea de lo que venimos sosteniendo en nuestra hipótesis inicial.

No obstante, nos llama la atención que en la combinación AR-ES no se menciona ninguna vía de solución o abordaje de dichas peculiaridades –dato que se pedía en la pregunta–, al contrario de lo que ocurre en las otras tres combinaciones.

El alumnado es también explícito en la enumeración de “problemas” y las posibles vías de resolución. Si nos atenemos a las respuestas aportadas por el alumnado de AR-ES, apreciamos que se hace referencia, en la misma línea que los docentes, a los diferentes acentos de la lengua árabe, aunque aquí se añade una cuestión importante: la variación de la terminología especializada en árabe según cada país. Este “problema” o peculiaridad, al que ya nos hemos referido más arriba, no lo observamos en las otras combinaciones. Estos alumnos apuntan además al uso de un material específico en el

que se aborden dichas peculiaridades y a la práctica constante como posibles vías de resolución en la misma línea que varios encuestados de otras combinaciones. No obstante, conviene resaltar también que se hace mención a la falta de dicho material didáctico, que el alumno se ve obligado a buscar por los medios que hay a su alcance exponiéndose a la posibilidad de recurrir a un material inadecuado para su formación. Este último dato coincidiría con lo que venimos sosteniendo en este trabajo, a saber: la falta de materiales didácticos específicos para la enseñanza-aprendizaje de IS AR-ES como uno de los principales escollos que se debería salvar para imbricar nuestra combinación lingüística al nivel de las demás.

En las respuestas de los intérpretes profesionales se apunta asimismo al *registro* como uno de los puntos problemáticos, pero también a las variedades dialectales, a los fragmentos de poesía y de Alcorán y a las fechas en árabe. No se observa un patrón común a la hora de resolver estas cuestiones, no obstante, se apunta a posibles vías como la ayuda del compañero, la síntesis, la paráfrasis y el uso de material en el que se dan estas cuestiones en la autoformación. *A priori* estas son algunas de las peculiaridades diferenciadoras de la AR-ES y las posibles vías para su resolución en la práctica profesional, aunque conviene recordar que no han sido mencionadas por los docentes de IS AR-ES. Sin embargo, consideramos importante e interesante que salga a la luz estos “obstáculos” específicos que, si bien en algún caso pueden coincidir con las otras tres combinaciones, en su mayoría son “fenómenos” propios de la combinación AR-ES. En parte, todas estas peculiaridades diferenciadoras vienen a reafirmar nuestras tesis de que la IS AR-ES posee ciertas peculiaridades diferenciadoras con incidencia directa en la práctica profesional y que, como tal, han de ser abordadas durante la formación en este campo.

Si bien en algunos casos los sujetos no completan su respuesta con la mención de una vía de resolución, la importancia de los datos obtenidos aquí es la que se podría otorgar a un primer estudio empírico exploratorio de esta materia: definir los aspectos problemáticos de la combinación con la finalidad de poder abordarlos *a posteriori* en la fase de la formación con instrumentos específicos.

En suma estos aspectos o especificidades que dificultan la formación y la práctica profesional de la IS –llamarlos “problemas”, como nos alerta uno de los docentes de IN-ES, podría ser impreciso– son los que se recogen a continuación junto con las soluciones propuestas cuando se menciona alguna:

<b>Grupo</b>	<b>Comb.</b>	<b>Problema</b>	<b>Solución</b>	<b>Observación adicional</b>
<b>Docentes</b>	AL-ES	Asimetría de estructura lingüística entre AL y ES.	Ejercicios de anticipación ES-ES y AL-ES ( <i>cloze</i> principalmente)	En esta combinación el intérprete debe anticipar el verbo en numerosas ocasiones
	AR-ES	El uso de variedades lingüísticas muy diferenciadas del árabe estándar	NO MENCIONA	El problema se acentúa cuando el alumno no tiene el árabe como lengua “materna”
	FR-ES	Falta de familiarización del estudiantes con la gran variedad de registros, estilos, estructuras discursivas y contextos situacionales o	1. Exponer a los estudiantes a la máxima diversidad posible de usos de la lengua origen;  2. Instar a los alumnos a hacer un trabajo previo que permita	Se complica por su uso como lengua oficial o co-oficial en un buen número de países y por su carácter de lengua internacional, si

		institucionales	colmar al menos en parte esas lagunas;  3. Explotar en la corrección el potencial de cada dificultad con la que se enfrentan los estudiantes	bien en retroceso
	IN-ES	NO MENCIONA	Identificando las necesidades en contexto y preparando ejercicios específicos para aprender a superarlas o a compensar los errores cometidos en caso de dificultad extrema (estrategias para minimizar la pérdida/maximizar la recuperación)”	No son exactamente "problemas", sino necesidades de énfasis en la docencia

	IN-ES	Diferencias entre el inglés y el español que complican la formación en IS IN-ES para hispanohablantes y dificultan la adquisición por parte de los estudiantes de las técnicas de síntesis y reformulación”	Si bien no se menciona, se sobreentiende que mediante la práctica de “técnicas de síntesis y reformulación”	
<b>Alumnado</b>	AL-ES	Asimetría de estructura lingüística entre AL y ES	NO MENCIONA	
	AL-ES	NO MENCIONA	Énfasis en el sentido y tomar distancia con el discurso original	
	AR-ES	NO MENCIONA	Practicar mucho	
	AR-ES	1. Variación terminológica y terminología autóctona; 2. Acentos	Escuchar debates televisados en diferentes canales de TV estatales de países árabes (véase la observación adicional)	No obstante, el sujeto no parece conforme con la vía de resolución, ya que Se apunta a

				la necesidad de un material que abarque a todos los países árabes
	AR-ES	Competencia lingüística en árabe	No se menciona pero, a juzgar por la observación que hace, la falta de competencia lingüística la ha resuelto con “esfuerzo” y “dedicación”	El profesorado no ha resuelto ninguno de mis problemas porque no se trata de nada que ellos puedan ayudarme a cambiar sino que dependía solo de mi, de mi esfuerzo, actitud y dedicación
	FR-ES	NO MENCIONA	Práctica de todo tipo de texto y ejemplos prácticos	
	IN-ES	NO MENCIONA	Aprender a diferenciar entre discursos y mucha práctica	
	IN-ES	NO MENCIONA	Acuñar fórmulas de cortesía y fórmulas de apertura y cierre de los	Esas vías de resolución son un ejemplo

			discursos	
	IN-ES	1. Adaptación al discurso; 2. Sintaxis del inglés	1. Facilitar información sobre orador, contexto y cultura origen; 2. Practicar mucho	
<b>Intérpretes</b>	AR-ES	NO MENCIONA	Interpretar el sentido y no las palabras	
		Registros y variedades dialectales	Empleo de material real y mucha práctica	
		Registro cuando se dirige al conferenciante	NO MENCIONA	
		Registros y usos marcadamente dialectales	1. Interpretación sintetizada del sentido; 2. Apoyo en el compañero de cabina si maneja ese dialecto.	
		<i>Code-switching</i> árabe-francés	Pasar el micrófono al compañero si este trabaja desde el francés	Este sujeto especifica que el francés no está entre sus

				lenguas de trabajo.
		El uso por parte del orador de aleyas coránicas o poesía clásica	Indicar las referencias culturales y, según el caso, resumir o parafrasear el contenido	
		1. Fechas en árabe; 2. Estructura sintáctica de la frase en árabe; 3. Géneros cambiantes del árabe al español	Invertir la fecha empezando por la unidades y luego las decenas y así sucesivamente.	Esta solución sería aplicable a la dirección inversa: ES-AR
		NO MENCIONA	Consultar al compañero;  Búsqueda individual de soluciones:  Simplificación u omisión si no son matices importantes	

Tabla 18: Dificultades de cada combinación y vías de resolución.

Como se puede apreciar, algunos alumnos e intérpretes profesionales no mencionan un problema o dificultad específica. Sin embargo, a juzgar por el carácter

genérico de la resolución que mencionan, no queda duda de que estos sujetos hablan de las dificultades que han encontrado en la adquisición de la técnica necesaria para la práctica de la IS. Más difícil de interpretar son los casos en los que no se hace mención a ninguna vía de resolución.

En definitiva, dos grandes aspectos se coligen del análisis anterior: en la combinación lingüística AR-ES la cuestión de las variedades lingüísticas de la lengua árabe supone el mayor de los obstáculos. Esta cuestión aparece ligada en algunos casos al *registro* y al *acento*.

El registro tiene, a veces, una especial incidencia en el discurso formal árabe, que suele emplear recursos retóricos para embellecerlo y ornamentarlo, al tiempo que para reforzar y apuntalar su argumentación. En este grupo de recursos entrarían: fragmentos de poesía, citas de Alcorán, refranes, conceptos socioculturales e históricos. Si bien en algunos casos el fin ornamental y redundante que tienen estos recursos en la lengua árabe hace que se pueda prescindir de ellos en la IS, en muchos casos estos recursos aparecen en forma de intertexto cumpliendo una doble función, estilística y enfática. Cuando se dan estos casos en un discurso interpretado, quizás por intentar explicitar el elemento en la lengua meta o por no encontrar un equivalente exacto, se puede producir una sobrecarga en el procesamiento del intérprete y por consiguiente, le pueden plantear serios problemas en cabina.

En este epígrafe no cabe obviar otros aspectos que ya han sido tratados anteriormente. Dificultades que emanan de la propia idiosincrasia actual del mundo árabe y su lengua como la variación de terminología especializada de un país a otro o el *codeswitching* bilingüe. En último lugar, están los fragmentos que, por su naturaleza abstracta, plantean problemas prácticamente en todas las combinaciones: fechas, cifras, nombres propios, etc.

#### ***7.4.4 Propuestas de resolución de las dificultades de árabe-español***

La principal vía de resolución que apreciamos en las respuestas de los tres grupos es el abordaje de estas especificidades durante la etapa de formación con materiales y ejercicios específicos; exponer a los alumnos a discursos que, no siendo irrealistas o artificiales, incluyan los aspectos señalados por los sujetos de nuestra combinación, en línea con el “*modus operandi*” seguido en la combinación FR-ES. No obstante, y he aquí uno de los datos que más nos ha llamado la atención, como hemos visto anteriormente tanto los docentes como los alumnos de esta combinación apunta a la falta de este material en la combinación AR-ES.

En el marco de la práctica profesional se aprecia que los intérpretes aplican en algunos casos determinadas estrategias para hacer frente a las peculiaridades indicadas (véase tabla 18). Estas “vías de resolución” se pueden resumir en:

- Supremacía del sentido: interpretar el sentido y no las palabras.
- Síntesis: interpretación sintetizada del sentido en caso de dialectos que no domina el intérprete.
- Apoyo del compañero de cabina: (i) si maneja ese dialecto que no domina el intérprete, (ii) si el orador habla en francés y el compañero interpreta esta lengua.
- Indicar las referencias culturales si el orador emplea aleyas coránicas o poesía clásica.
- Parafrasear el contenido si el orador emplea aleyas coránicas o poesía clásica.
- Simplificación u omisión si no son matices importantes.
- Invertir la fecha empezando por la unidades y luego las decenas y así sucesivamente.
- Empleo de material real y mucha práctica: para la familiarización con las variedades lingüísticas del árabe y los registros.

Lo anterior pone de relieve la importancia de la competencia de síntesis dada su naturaleza de recurso multiusos en la etapa profesional. También la ayuda del

compañero pone de manifiesto la importancia del trabajo en equipo, lo que implica conocer las pautas profesionales de seguir en la cabina<sup>95</sup>. Consideramos de suma importancia abordar estas destrezas y/o recursos durante la formación y autoformación.

Para cerrar este apartado no podemos pasar por alto las estrategias de resolución que han identificado Al-Salman y Al-Khanji (2002: 607-626) en su interesante trabajo sobre el factor de lengua materna en el marco de la IS árabe-inglés. Estos autores han identificado hasta ocho estrategias comunicativas que los intérpretes AR-IN –con cinco años de experiencia como mínimo– emplean durante la práctica profesional de IS para contrarrestar las dificultades propias del árabe (*idem*: 611-612). Las presentan en este orden:

- “Saltos” (skipping): omisión de redundancias y repeticiones innecesarias.
- Anticipación de estructuras lingüísticas.
- Síntesis del mensaje en caso de necesidad.
- Paráfrasis o aproximación: empleo de términos o expresiones sinónimas cuando no se halla el equivalente directo.
- *Code-switching*: alternancia de la variedad AME y la dialectal.
- Interpretación literal: traducción literal de fragmentos de la lengua origen a la meta sin tener en cuenta su adecuación al contexto.
- Oraciones incompletas: no acabar la frase o no completar la idea.
- Omisiones: silencios y pausas largas en las que no se interpretan determinados fragmentos del mensaje original debido a la dificultad que representan para el intérprete.

#### ***7.4.5 Posible incidencia sobre la calidad de la interpretación***

Las dificultades que han mencionado los sujetos en sus respuestas y su resolución sugieren que estas peculiaridades podrían afectar fundamentalmente a lo que se conoce como “parámetros de la calidad del contenido de la interpretación” (Collados Aís *et al.*, 2007: 6 y *cf.* Pradas Macías, 2004, entre otros). Este hecho, principalmente en el grupo

---

<sup>95</sup> Por ejemplo, la lista de consejos de AIIC. Disponible en: <http://aiic.net/page/2376/consejos-para-principiantes/lang/39> [Consulta: 09/11/2014].

de intérpretes profesionales, se manifestaría mediante de la incidencia sobre la transmisión correcta y completa del discurso original (DO), terminología y estilo. Las respuestas de los encuestados podrían apuntar a que:

- La transmisión correcta del DO se ve mermada con el uso de las variedades dialectales, acentos y terminología que desconoce o no domina el intérprete, ya que aumenta el riesgo de cometer más incorrecciones, falsos sentidos u omisiones.
- La transmisión completa del DO podría verse igualmente afectada, ya que varios encuestados afirman utilizar el recurso de la síntesis cuando en el DO se emplea un lenguaje recargado y/o demasiado ornamentado, cuando se usa alguna variedad dialectal o cuando hay fragmentos de difícil interpretación (fraseología religiosa, poesía, etc.).
- La terminología también podría desempeñar un papel relevante en la calidad de la IS. Una de las peculiaridades de la IS AR-ES aparecidas en este estudio es precisamente la variación terminológica. Tanto si el intérprete desconoce la acepción usada en el país del ponente, como si emplea una forma que no es la “oficial” o con la que esté familiarizado el público destinatario. A ello habría que sumar el uso de terminología religiosa, literaria, etc., ya que parte de los encuestados encuentra una dificultad añadida a la hora de traducir algunos términos de este campo por carecer de equivalente directo en español.
- El estilo podría ser otro parámetro afectado debido al uso que se da en ocasiones en árabe de la retórica recargada o demasiado ornamentada. Si el recurso más repetido en la IS es el resumen o la paráfrasis para resolver este tipo de dificultades, ello podría hacer perder parte de carga retórica que posee el DO o parecer anacrónico y rimbombante, si se decide reflejar el estilo del DO en la lengua de llegada. Un factor clave aquí es la importancia de estos elementos discursivos en la oralidad árabe y su función a la hora de convencer y disuadir a los interlocutores.

#### 7.4.6 Enfoques docentes específicos

Hablábamos al inicio de esta investigación de la existencia de dos concepciones metodológicas de la formación en IS. Una que concebía la interpretación como un proceso común a todas las combinaciones, por lo que la formación ha de centrarse solamente en la enseñanza-aprendizaje de la técnica, y otra que cree que los pares de lenguas poseen peculiaridades formales propias a las que habría que dar respuesta en la etapa de formación con enfoques específicos. En línea con esta última concepción parece ir el criterio de los docentes encuestados. En este grupo observamos un rotundo 100% a favor de impartir enfoques específicos para cada combinación aunque con ciertos matices que veremos a continuación.

En *alumnado*, si bien apoya el “Sí” con un alto porcentaje (70%), existe un 20% que no estaría a favor de que se impartieran enfoques distintos para cada combinación, así como un 10% que ns/nc. Las combinaciones de AR-ES e IN-ES son las que mayores porcentajes registran en favor de los enfoques específicos.

En el caso de los intérpretes, el porcentaje de respuesta a favor disminuye hasta alcanzar el 50%, con un 25% de respuestas que estarían en contra de que se impartieran enfoques específicos. No obstante, en las respuestas a esta pregunta, se aprecia un porcentaje de ns/nc (25%) igual que la respuesta negativa. La mitad de los intérpretes, por lo tanto, estaría a favor de nuestras estimaciones iniciales, lo que a la par representa un porcentaje notable. No obstante, en esta pregunta observamos la incidencia de una variable interesante: prácticamente todos los profesionales que están a favor de enfoques específicos se han formado y/o ejercen la docencia de la TeI AR-ES. Así, de los seis sujetos a favor, cinco de ellos ejercen la docencia de la traducción y la Interpretación AR-ES y cinco de estos sujetos poseen formación en interpretación. Los que están en contra poseen un perfil autodidacta:

Sujetos	Enfoques especif.	Formación en TeI	Docencia de TeI
1	NS/NC	NO	SÍ
2	SÍ	SÍ	SÍ
3	NO	SÍ	NO
4	SÍ	SÍ	SÍ
5	SÍ	NO	SÍ
6	SÍ	SÍ	SÍ
7	SÍ	SÍ	SÍ
8	NS/NC	NO	NO
9	NO	SÍ	NO
10	SÍ	SÍ	NO
11	NO	SÍ	NO
12	NS/NC	NO	NO

Tabla 19. Los aspectos “Enfoques especif.”, “formación” y “docencia” en *intérpretes profesionales*.

Las razones que esgrimen en el grupo *docentes* –excepto los de AR-ES– se pueden resumir en la necesidad de “enfoques pedagógicos que tengan en cuenta las

especificidades de manera que el acceso a la IS se realice de forma sistemática y progresiva”. Los docentes de IS AR-ES, al igual que los del resto de combinaciones, fundamentan la necesidad de enfoque específicos en la existencia de peculiaridades diferenciadoras de su combinación, en consonancia con nuestras afirmaciones iniciales y en línea con otros trabajos antes mencionados. Entre estas especificidades diferenciadoras que “plantean problemas de trasvase característico de ambas lenguas [árabe y español]”, los profesores de AR-ES mencionan: “elementos culturales específicos y sobre todo religiosos, la esencia misma del discurso general en cada lengua (no hablemos ya de variedades discursivas), uno árabe ornamentado y saturado de adjetivos y referencias religiosas...”. A estas peculiaridades cabe añadir la mención una vez más de “las dichas variedades lingüísticas (en árabe, resumiendo y aglutinando, son, al menos, seis que luego se dividen en dos o tres)”. Estos son los motivos que en su opinión hacen necesario un enfoque específico para la IS AR-ES, lo que coincidiría con nuestras hipótesis iniciales.

Entre el alumnado que está a favor de enfoques específicos para su combinación, se repiten los mismo argumentos esgrimidos por el profesorado. El alumnado de AR-ES hace más hincapié en la lejanía entre árabe y español comparándola con la aparente cercanía que hay entre las lenguas romance o la coexistencia de dos variedades lingüísticas en la lengua árabe –una culta y otra dialectal que acapara buena parte de los actos comunicativos– como posibles razones para que la IS AR-ES se aborde con un enfoque específico. Es importante resaltar el hincapié que hace el alumnado de AR-ES en razones que *a priori* no se dan en el resto de combinaciones si bien todos mantienen que cada combinación tiene peculiaridades y dificultades específicas de diversa gradualidad. En este sentido, cabe citar la respuesta de un alumno de FR-ES:

“En mi opinión, por tres claros ejemplos: 1) la similitud entre el francés y el español, 2) las cadenas de adjetivos del inglés y 3) la estructura sintáctica alemana. De modo que para enseñar 1), 2) y 3) habrá que adoptar un enfoque distinto adaptado a cada caso.”

En el grupo *intérpretes profesionales*, observamos que se insiste en que las especificidades de la combinación AR-ES son la razón que justifica un enfoque

específico para esta combinación. Además, en este grupo se alude a la necesidad de aplicar “*ejercicios distintos para potenciar peculiaridades que se dan en la propia combinación*” como posible vía de abordaje. Las respuestas de este grupo cierran un círculo en torno a las especificidades de la combinación AR-ES y reafirman, en la misma línea que nuestras tesis, la necesidad de un enfoque específico para su abordaje, motivos muy similares a los mantenidos por docentes y alumnado de AR-ES en este estudio.

En apartados anteriores hemos aludido a la corriente metodológica que da importancia a las especificidades de cada par de lenguas para abordarlo con el mejor de los enfoques durante la enseñanza-aprendizaje. Los resultados aquí obtenidos reman en esa dirección y refuerzan los argumentos esgrimidos por dicha corriente. En este sentido, hemos aludido a la tesis de Hassan (*cf.* 2009) que defiende en la conclusión de su trabajo la necesidad de abordar las particularidades del par de lenguas AR-FR en la etapa de formación. En el terreno curricular, autores como Kelly (*cf.* 2003) consideran que, a pesar de las similitudes presentes en la actividad profesional de la traducción, es importante remarcar que la existen de diferencias regionales y nacionales, culturales y profesionales que deben ser tenidas en cuenta a la hora de diseñar los planes curriculares de los programas de formación. A ella se suman autores como Feria (*cf.* 2014) o Ilhami (2005: 68-72), que han reclamado la adopción de un enfoque específico para la enseñanza de la Traducción y la Interpretación en AR-ES, con la finalidad de tener en cuenta la realidad sociocultural y profesional que la rodea.

En el mundo árabe, por su parte, existen voces que reclaman la adopción de enfoques metodológicos y planes curriculares ya consolidados en universidades europeas y americanas (*cf.* Haddad, 2008). Esta autora (*ídem*: 34) defiende la introducción parcial de ejercicios empleados en la Universidad de Ottawa (Canadá) en los programas de postgrado en interpretación de las universidades sirias.

Con la práctica implantación del nuevo plan del EEES y la diferenciación de una enseñanza de grado de perfil generalista y otras de postgrado de perfil especializado (*cf.* Ortega Arjonilla *et al.*, 2012), tenemos delante una buena oportunidad para dar cabida a

los aspectos mencionados en los enfoques docentes de la interpretación AR-ES. Para este fin vienen como anillo al dedo las palabras de Iglesias Fernández (2007: 101), que sostiene que:

“Las implicaciones de la problemática derivada de la especificidad de la combinación de pares de lenguas requieren enfoques didácticos particulares para aplicarlos a problemas concretos y para automatizar estrategias de interpretación. De hecho, algunos autores han subrayado el descuido del aspecto lingüístico en la formación de la interpretación y la necesidad de incorporar a la misma tanto las asimetrías lingüísticas como las simetrías, que facilitarían la progresión del alumno en interpretación directa e inversa al poder separar los errores derivados de la propia interpretación de aquellos producidos por falta de competencia lingüística”.

En este sentido nos parecen interesantes las cuatro recomendaciones que esta autora menciona citando a su vez otros autores (*ídem*: 102). Para el par de lenguas AR-ES, en tanto que combinación asimétrica, es de especial interés:

“reforzar la técnica de la anticipación sintáctica y semántica a partir de pistas contextuales, extralingüísticas y unidades fraseológicas. Cuanto mayor sea la competencia lingüística del intérprete mayor será su capacidad de anticipación de las estructuras del discurso (Wilss, 1978: 343)”.

Así como:

“potenciar el conocimiento del tipo de texto o situación comunicativa (tipo congresual) para realizar la anticipación extralingüística relativa al perfil de los oradores, las necesidades de los receptores, sus intereses, su postura respecto al tema. Esta fase se adquiere durante la documentación (*cf.* Gile, 1995: 178)”.

#### **7.4.7 Otros aspectos adicionales por combinación lingüística**

En las preguntas abiertas (dos en “docentes” y “alumnado” y tres en “intérpretes profesionales”), volvemos a encontrar temas ya mencionados entre las respuestas de los encuestados. En el grupo de docentes, este campo lo usan dos sujetos. El primero de AL-ES apunta a que la asimetría de este par de lenguas puede suponer ventajas como la de evitar calcos y, por lo tanto, la interpretación literal. A diferencia de las combinaciones lineales, en este par de lenguas no hace falta incidir mucho durante la formación en evitar los calcos por ejemplo.

Un docente de AR-ES, por su parte, apunta a la falta de material didáctico equiparable al de las instituciones europeas, que es el que emplean a menudo en las otras tres combinaciones estudiadas. No obstante, ya hemos mencionado en el análisis del apartado “fuente” de los materiales didácticos la existencia del canal *Aljazeera Mubasher*, que emite en directo de todo tipo de coloquios y encuentros, y que, salvando las distancias, puede desempeñar para AR-ES el papel que desempeña el canal EbS para las otras combinaciones lingüísticas.

El alumnado, por su parte, que emplea este campo vuelve a ser de AL-ES y AR-ES. Los dos sujetos de la primera combinación apuntan a la motivación como factor clave en el progreso del estudiante y al rol que desempeña el profesor en esta motivación. El primero considera muy positivo el apoyo recibido de parte del docente. El segundo incide en el progreso que debe hacer el estudiante en su aprendizaje de la IS: gradualidad de niveles paso a paso, al inicio, reflexionando sobre las estrategias que emplea hasta conseguir la técnica. Una vez superada esta fase, debería dedicarse en cuerpo y alma a la práctica de forma intensiva.

El alumno de nuestra combinación insiste en dar énfasis a la lengua árabe y sus variedades dialectales desde el primer curso de la carrera, ya que estas variedades son las que se utilizan en sede judicial. En apartados anteriores hemos mencionado autores que abogan por ello (*cf.* Feria, 2014 y Ilhami, 2005, entre otros).

Los intérpretes profesionales suscitan varios temas. El primero, que ha sido alumno de la FTI de la Universidad de Granada, sostiene que el nivel de interpretación con el que se sale de la Licenciatura en TeI de dicha universidad es muy bajo. Además, apunta a la falta de especialización en interpretación en AR-ES. Ya hemos señalado más arriba que la etapa de especialización que indican algunos sujetos de las combinaciones AL-ES, FR-ES e IN-ES no se da en AR-ES.

Otro intérprete apunta al surgimiento de nuevos factores en la escena internacional que propician que la lengua árabe tenga mucha más presencia en el mercado profesional. Estamos por lo tanto, según este sujeto, ante un mercado en el que influyen acontecimientos de la escena internacional y que está abierto a temas nuevos.

Un tercer sujeto incide en los requisitos que todo intérprete debe cumplir para poder ejercer esta profesión de forma satisfactoria.

El cuarto sujeto, que ha estudiado en la FTI de la UGR, apunta a la necesidad de los contenidos teóricos durante la formación, en tanto que herramienta para reflexionar sobre las estrategias que emplea el intérprete durante la práctica. Apunta en concreto al Modelo de Esfuerzos de Gile (*cf.* 1995a). Asimismo incide en la falta de gradualidad durante la formación en IS AR-ES en la FTI de Granada. La necesidad de contenidos teóricos y la introducción gradual de dificultades son dos cuestiones que han surgido a lo largo del análisis de los resultados obtenidos.

El último de los intérpretes indica “Código deontológico”, sin más. Si bien entendemos que se refiere a la necesidad de implementar una ética profesional o regirse por ella, no podemos estar del todo seguros por falta de mayor precisión en la respuesta.

Este elenco de cuestiones no hace más que enriquecer el listado de “motivos” que ya se han mencionado en los apartados anteriores.



## **CAPÍTULO VIII**

### **CONCLUSIONES**

**Y**

### **LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN**

Los objetivos trazados al inicio de esta investigación empírica, así como los resultados obtenidos, su análisis y su discusión nos permiten extraer una serie de conclusiones sobre la realidad docente y profesional de la IS en la combinación AR-ES, identificar sus rasgos distintivos más destacables y su incidencia en las dos esferas contempladas (docencia y profesión). Estas conclusiones se sintetizan en el presente capítulo.

En primer lugar conviene recordar las hipótesis principales de partida:

Las particularidades formales que diferencian la IS AR-ES de la IS en otras combinaciones son observables en la práctica profesional pero no se abordan durante la etapa formativa.

Estas hipótesis se fundan en las ideas expuestas en la literatura previa (*cf.* Al-Salman y Al-Khanji, 2002; Wilmsen, 2003; Ilhami, 2005; Haddad, 2008; Hassan, 2009; Feria, 2012, y Mahyub Rayaa y Zarrouk, 2013, entre otros).

Recordemos que para testar nuestra hipótesis definimos un universo compuesto por tres tipos de sujetos:

- Docentes de la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada.
- Alumnos del mismo centro.
- Intérpretes profesionales de AR-ES asentados en España.

Recordemos también que la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada es el único centro en el mundo que ha impartido e imparte docencia reglada de IS AR-ES (extinto plan de la Licenciatura en Traducción e Interpretación, Grado en Traducción e Interpretación y Máster Universitario en Interpretación de Conferencias).

A cada uno de estos tres tipos de sujetos se le administró una encuesta compuesta, a su vez, de tres apartados:

- Aspectos generales sobre el perfil general de los sujetos.
- Aspectos específicos sobre la docencia y la práctica profesional.
- Aspectos específicos sobre el empleo de materiales didácticos.

A continuación, en aras de una mayor claridad expositiva y respetando la estructura del capítulo VII de este trabajo (“Análisis y Discusión”), exponemos las conclusiones extraídas de los datos empíricos obtenidos a través de las encuestas de manera separada para cada uno de estos tres apartados (epígrafes 8.1 a 8.3).

Tras las conclusiones del estudio empírico exponemos unas conclusiones metodológicas generales (epígrafe 8.4) y unas conclusiones generales de la investigación (epígrafe 8.5). A ello le sigue, por último, una propuesta de líneas de investigación futura (epígrafe 8.6).

## **8.1 Conclusiones relativas al perfil de los tres macrogrupos árabe-español**

Tanto en éste como en los epígrafes sucesivos se expondrán las conclusiones en este orden: docentes, alumnado e intérpretes profesionales. En algunos apartados, sin embargo, se presentan conclusiones conjuntas en aras de la claridad expositiva. En ocasiones, cuando se estima relevante, se comparan las conclusiones relativas a los macrogrupos AR-ES con las pertinentes de las otras tres combinaciones lingüísticas.

Presentamos a continuación las conclusiones relativas a este epígrafe.

### **8.1.1 Perfil lingüístico**

1. El perfil lingüístico de los tres macrogrupos de AR-ES es muy heterogéneo. En él predomina el árabe como lengua A, el español como B y el francés e inglés (en este orden) como C. La conclusión es trascendente en un marco docente con español como lengua A, con todo lo que ello implica, y un mercado profesional, si bien libre, en el que el español es por regla general la lengua pívot.

2. El profesorado encargado de impartir la IS en la combinación directa AR-ES (Interpretación de conferencias B-A y C-A) no tiene el español como lengua A, al contrario que en las otras tres combinaciones estudiadas. A lo largo de nuestro trabajo relacionamos este punto con las dos tendencias teóricas bien diferenciadas que encontramos en la didáctica de la ICC: el modelo occidental con la AIIC y la Escuela del Sentido a la cabeza, que abogan siempre por la interpretación y su enseñanza hacia la lengua materna (directa), y el modelo oriental soviético que aboga por la enseñanza y práctica tanto en la combinación lingüística directa como en la inversa, lo que se hace extensible al perfil del profesorado, que formaría hacia su lengua A y B (Iglesias Fernández, 2007: 61-64).
3. Como consecuencia de las conclusiones 1) y 2), lo que en el plan docente de la FTI de Granada se entiende por combinación directa queda en cierta medida distorsionado en la combinación AR-ES, puesto que la gran mayoría de los alumnos no posee el español como lengua A, sino como lengua B o C. Nuestras conclusiones sobre el perfil lingüístico del alumnado y sobre sus consecuencias para los planes de estudios de la FTI de Granada confirman las conclusiones de la literatura previa (*cf.* Ilhami 2005 y en preparación; Feria, 2014: 197-220).
4. También como consecuencia de las conclusiones 1) y 2), la práctica del *retour* en la cabina AR-ES en España es la tónica dominante, algo similar a lo que ocurría en las instituciones soviéticas en los inicios de la ICC (*cf.* Danissenko, 1989 y Chernov, 1999). Es este un fenómeno que caracteriza la realidad profesional de todas las lenguas “minoritarias” (*cf.* Al-Salman y Al-Khanji, 2002 sobre el predominio de la inversa entre el árabe y el inglés y su aceptabilidad).
5. La predominancia del árabe como lengua A entre la mayoría de los sujetos que componen los tres macrogrupos estudiados debe confrontarse con la realidad diglósica que de manera esencial caracteriza el AME (*cf.* Corriente, 1977; Youssi, 1983; Holes, 1993; Versteegh, 1997, y Ferrando, 2001, entre otros) y

con el carácter minoritario de la lengua árabe en las esferas de la formación y de la práctica profesional en España (véase apdo. 7.4).

### **8.1.2 Perfil profesional**

6. La formación en IS AR-ES se imparte por profesorado que no ejerce profesionalmente la IS, aunque afirma ejercer o haber ejercido la interpretación de enlace o la ISSPP. Es conveniente resaltar las diferencias significativas que guardan estas modalidades con la IS, algo que se acentúa en árabe, ya que, además de cambiar la técnica, cambia el registro lingüístico empleado por los oradores y por el intérprete. El dato nos enfrenta a uno de los temas más debatidos en la literatura sobre interpretación prácticamente desde los inicios de la formación en ICC (*cf.* Gran y Dodds, 1989, y Mackintosh, 1995, entre otros). En este trabajo nos alineamos con aquellos autores que sostienen, en términos generales, que el perfil idóneo sería el del docente que compagina formación y experiencia profesional, por ser ambas vertientes imprescindibles (*cf.* Mayoral, 2000 e Iglesias Fernández, 2007: 102-105).
7. No existe dedicación exclusiva entre los intérpretes que ejercen profesionalmente la IS AR-ES. La ICC AR-ES no es en ningún caso la única ocupación de los profesionales encuestados, que compaginan el ejercicio de la interpretación con la traducción escrita y la docencia.
8. Los intérpretes que ejercen profesionalmente la IS AR-ES se dividen en dos grupos según su situación profesional: el 58,3% trabajan por cuenta propia y el resto lo hace por cuenta ajena.
9. Los intérpretes que ejercen profesionalmente la IS AR-ES son mayoritariamente varones (83,3%). No obstante, la situación parece reversible, ya que el 75% del alumnado son mujeres. Este porcentaje es considerablemente más elevado en otros centros de enseñanza de la interpretación del mundo árabe. Así, la matrícula femenina en la Universidad de Saint Joseph de Beirut (Líbano) ronda el 90% (como pudimos constatar durante nuestra estancia de investigación en dicho centro en 2009). Conviene realizar un seguimiento de la brecha de género para confirmar si efectivamente la situación se equilibra o invierte en el futuro.

## **8.2 Conclusiones sobre la docencia y la práctica profesional de la interpretación simultánea árabe-español**

### **8.2.1 Marco teórico de la docencia**

1. Los docentes de la IS AR-ES afirman que, al igual que en las otras tres combinaciones lingüísticas estudiadas, la teoría es uno de los pilares en los que se sustenta su labor. Según ellos, en las clases se dan a conocer corrientes metodológicas para la didáctica de esta especialidad y sobre esta base se estructuran las clases. El alumnado de la combinación AR-ES, sin embargo, no es consciente del empleo de la teoría en la docencia de la IS AR-ES: el 100% de los alumnos sostiene que no se utilizó teoría alguna durante su formación.
2. Ninguno de los sujetos encuestados en los tres macrogrupos rechaza la introducción de contenidos teóricos en la docencia de la IS AR-ES. Sin embargo, la inclinación en favor de su opcionalidad o de su obligatoriedad varía según el grupo encuestado. El 100% de los docentes de AR-ES indican que debe ser opcional, mientras que los estudiantes y los intérpretes profesionales afirman mayoritariamente que debe ser obligatoria. El alto porcentaje de alumnos que se decantan a favor de su inclusión obligatoria, junto con su negación rotunda y universal de que se haya empleado un marco teórico para su formación, apuntan a una demanda que apoyaría la posición de Gile (*cf.* 1995a), Collados Aís (2000: 231) y Pradas Macías (*cf.* 2004b), entre otros, acerca de las ventajas de la teoría para la sistematización de la enseñanza-aprendizaje de la IS.
3. El Modelo de Esfuerzos de Gile (*cf.* 1995a) y los postulados de la Teoría del Sentido (*cf.* García Landa, 1981; Seleskovitch y Lederer, 1984 y Déjean Le Féal, 1998, entre otros) son los modelos teórico-didácticos más empleados en la enseñanza de la IS según los docentes de las cuatro combinaciones lingüísticas estudiadas. No obstante, considerando los datos obtenidos en los

grupos *alumnado e intérpretes profesionales* surgen dudas sobre el modelo teórico-didáctico adoptado en la enseñanza de la IS AR-ES (véase apto. 7.2.1).

4. Sería recomendable, por tanto, introducir contenidos teóricos en la enseñanza-aprendizaje de la IS y definir un marco teórico-didáctico claro para la enseñanza de la IS AR-ES, con un enfoque especial en las asimetrías de la combinación AR-ES en el sentido abordado por Iglesias Fernández (2007: 106-120) y Hassan (*cf.* 2009).
5. Hemos hallado indicios de que se imparten contenidos de interpretación “inversa” (ES-AR) en asignaturas de interpretación “directa” (AR-ES). Según Iglesias Fernández (2007: 64) se trataría de una práctica muy común en el panorama docente español, donde un 53,8% de los docentes de interpretación imparte IS inversa en el marco de la directa. Iglesias Fernández justifica esta práctica por la falta de créditos en inversa. Este posible motivo debe descartarse en la FTI de la UGR, donde ambas direcciones cuentan con la misma carga docente. Quizás la razón en la combinación AR-ES deba buscarse en las conclusiones relativas al perfil lingüístico de docentes, alumnos e intérpretes profesionales, o quizás en la ausencia de un enfoque teórico específico.

### **8.2.2 Asimetrías**

6. La asimetría en la combinación AR-ES abarca los planos lingüístico y sociocultural y es más acusada que en las otras tres combinaciones. Aunque estas asimetrías guardan cierta similitud con las propias de las combinaciones AL-ES (plano morfosintáctico) y FR-ES e IN-ES (acentos), las marcadas diferencias entre las lenguas árabe y española y su marco sociocultural podrían explicar el fenómeno.
7. Esta conclusión apoya las de la literatura previa (*cf.* Wilmsen, 2003; Ilhami, 2005 y en preparación; y Fera, 2014, entre otros), lo que podría exigir una revisión del currículo en la línea indicada por Hassan (*cf.* 2009). Las peculiaridades observadas en el perfil de los tres macrogrupos de AR-ES en nuestra investigación parecen también apoyar estas conclusiones.
8. Las principales peculiaridades detectadas son (véase apdo. 7.4): la variedad de registros, la diglosia (AME y variedades dialectales), *code-switching*, la

variedad de acentos, los factores socioculturales, variación diatópica de la terminología especializada (en el significante y/o en el significado) y la frecuente intertextualidad de difícil interpretación (pasajes coránicos, citas poéticas, etcétera).

9. La conclusión anterior podría asimismo extrapolarse a otras combinaciones lingüísticas que incluyan el árabe y otra lengua indoeuropea (AR-AL, AR-FR, AR-IN, etc.), dado que, a priori, presentan asimetrías similares. De hecho, la literatura previa para estas otras combinaciones apunta a las mismas conclusiones que las relativas a la enseñanza-aprendizaje de la IS AR-ES (cf. Hassan, 2009 para AR-FR, y Khogali, 2012 para AR-IN, entre otros).

### 8.2.3 Asimetrías y docencia

10. La notoria ausencia de soluciones metodológicas y estrategias de abordaje de algunas de estas asimetrías en el marco docente exigen la definición de enfoques específicos que acentúen sus características diferenciadoras, en el mismo sentido que indican autores como Ilg (cf. 1978), Wilss (cf. 1978) y Gile (cf. 1995a), entre otros, para otros pares de lenguas asimétricos.
11. Sin embargo, los datos obtenidos de docentes y alumnado de la combinación AR-ES de la FTI de la Universidad de Granada no hacen pensar que en la etapa formativa existan pautas específicas para la resolución de las dificultades derivadas de la asimetría específica de esta combinación lingüística. Las combinaciones AL-ES, FR-ES e IN-ES, por el contrario, sí siguen pautas específicas a la hora de abordar las dificultades propias de cada par de lenguas. Entre otros elementos, estas pautas abarcan principalmente el uso de ejercicios y material didáctico específicos.
12. Los ejercicios más empleados y mejor valorados por los tres macrogrupos de AR-ES son la TaV, “ejercicios de memoria” e “improvisación de discursos”. En la enseñanza-aprendizaje de la IS AR-ES prácticamente no se emplean los ejercicios de *shadowing* ni los de *clozing*. Esto contradice las indicaciones de autores que, como Wilss (1978: 343 *ápu*d Iglesias Fernández, 2007: 102), recomiendan el uso de ejercicios que trabajen y refuercen la técnica de la

anticipación sintáctica y semántica para pares de lengua poco o nada lineales, como es el caso de la combinación AR-ES. El *cloze* es el principal ejercicio empleado para ello (Gerver *et al.*, 1989: 725), mientras que el *shadowing* está indicado para trabajar parte de las tareas que componen el proceso de interpretación (escucha, análisis y reformulación) y la técnica de atención dividida (*cf.* Lambert, 1992: 15-24).

#### **8.2.4 Asimetrías y práctica profesional**

13. Las peculiaridades de la combinación AR-ES inciden de manera directa en la práctica profesional de IS AR-ES y en la calidad de la interpretación. Esta conclusión confirma nuestras hipótesis iniciales, abunda en las tesis de autores como Wilmsen (*cf.* 2003), Ilhami (*cf.* 2005 y en preparación), Hassan (*cf.* 2009) o Feria (*cf.* 2014), y refuerza nuestra conclusión (10 (véase apdo. 8.2.3).
14. La conclusión anterior confirma también las tesis sostenidas por los autores antes mencionados (*cf.* Ilg, 1978; Wilss, 1978; Gile, 1995 y Hassan, 2009, entre otros) en relación con la incidencia notable de las peculiaridades de pares de lenguas asimétricas en el ejercicio de la IS, asimetrías inherentes a la combinación lingüística, frente a las tesis defendidas por la Escuela del Sentido, que sostiene que el ejercicio de la interpretación es siempre el mismo, ya sea del francés al español o del árabe o el chino al español (*cf.* Seleskovitch y Lederer, 1984; Déjean Le Féal, 1998; etc.).
15. La técnica de IS por relé se practica con una frecuencia notable en el mercado profesional del AR-ES. Todo indica que el carácter “minoritario” de la combinación AR-ES en el mercado profesional español influye de forma notoria en el frecuente empleo de esta técnica. Sin embargo, este ejercicio brilla por su ausencia en la formación de nuevos intérpretes de IS AR-ES. Esta ausencia contrasta con la situación en las otras tres combinaciones lingüísticas y con las indicaciones de Marzocchi y Zucchetto (*cf.* 1997), Gebhard (*cf.* 2001), Lim (*cf.* 2002) y Shlesinger (*cf.* 2010), entre otros, que abogan por revisar las necesidades de los intérpretes pívot, así como las de los intérpretes de relé e introducir en la enseñanza destrezas específicas de estas dos tareas.

### **8.3 Conclusiones sobre el empleo de materiales didácticos en interpretación simultánea árabe-español**

1. Los datos obtenidos en los tres macrogrupos permiten concluir que el 100% de los sujetos preguntados considera obligatoria la incorporación de materiales didácticos para la enseñanza-aprendizaje de la IS. Sin embargo, es necesario utilizar materiales didácticos propios para abordar las asimetrías del par de lenguas AR-ES.
2. Los materiales didácticos más empleados para la enseñanza-aprendizaje de la IS AR-ES son los extraídos de los medios de comunicación audiovisuales (TV, radio, etc.), aunque también se utilizan grabaciones propias de congresos, coloquios, encuentros, etc. Estos materiales se caracterizan por la heterogeneidad de fuentes, con un empleo creciente de Internet para su recopilación.
3. A los materiales anteriores le sigue muy de cerca el empleo de la prensa escrita. El grado de empleo de la prensa escrita en AR-ES contrasta con la situación en las otras tres combinaciones. Al hilo de esta conclusión cabe recordar la necesidad de introducir material audiovisual específico tal y como recomiendan desde la década de los 80 autores como Schweda-Nicholson, (1985: 148); Kurz, (1989: 213), y Seleskovitch y Lederer, (1989: 70), entre otros.
4. Si nos atenemos a los resultados obtenidos, se podría concluir que los materiales didácticos empleados están tomados en su mayoría de actos de comunicación discursiva real y, si bien conviven con materiales simulados por el profesorado o el alumnado, se observa una preferencia generalizada por parte de los tres grupos por el empleo de materiales reales.
5. La duración de estos materiales difiere entre la fase inicial de la formación (de los 5 a 10 minutos) y la fase final (rondaría los 30 minutos) en las combinaciones AL-ES, FR-ES e IN-ES. Sin embargo, esta diferenciación no existe en la combinación AR-ES según el testimonio del grupo *docentes* (véase apdo. 6.3.1.2 e)).

6. El soporte más empleado en la formación es el vídeo, aunque seguido prácticamente a la par por la presentación de discursos por parte de los estudiantes y profesores en tiempo real. Este hecho coincidiría con las recomendaciones de autores antes mencionados (Schweda-Nicholson, 1985: 148; Kurz, 1989: 213; Seleskovitch y Lederer, 1989: 70; Manuel, 2003: 27-28, y González Cañete, 2004-2005, entre otros). Es interesante comprobar que todos los intérpretes profesionales recomiendan el uso del vídeo como soporte de los materiales didácticos, al tiempo que inciden en la introducción de situaciones reales en el aula de interpretación mediante ponentes invitados.
7. Tanto en la docencia como en la práctica profesional se emplean de forma muy notoria las presentaciones de PowerPoint® y/o software similar como materiales de apoyo en la presentación de los discursos. El 66,6% de los intérpretes afirma que se emplean materiales de apoyo en los discursos que interpreta. Sin embargo, la mayoría de los alumnos en IS AR-ES afirma que estos materiales no se utilizan en el aula. Se concluye que sería necesario incluir estos materiales en la etapa de formación de nuevos intérpretes de AR-ES, dados los retos que supone y sus posibles ventajas e inconvenientes para el intérprete profesional (Mahyub Rayaa y Zarrouk, 2013: 43-44).
8. La grabación de los ejercicios prácticos es una herramienta de uso muy extendido tanto en la fase de la formación como en la etapa profesional. Su empleo parece responder a objetivos didácticos y mejora de la práctica de la IS a través la evaluación continua –profesorado– y autoevaluación –alumnado e intérpretes profesionales– (cf. Manuel Jerez, 2002a y 2006; Martín y Abril, 2003; Sandrelli, 2003; Sawyer, 2004; Pérez Luzardo, 2005).
9. Tanto en la formación como en la práctica profesional se observa una gran heterogeneidad temática. Si bien existen tendencias temáticas más frecuentes en la combinación AR-ES, en similares términos que en las otras combinaciones, y es muy arriesgado aventurar tendencias en un mercado profesional volátil y dinámico, en el presente se dan con frecuencia encargos sobre temas científicos, tecnológicos y económicos. Paradójicamente, estos temas no se abordan en la fase de formación en AR-ES.

10. Sería conveniente pues incluir estas áreas temáticas en la formación de nuevos intérpretes ya que exigen un grado de especialización añadido, así como requieren de la familiarización con los campos terminológicos de las ciencias y las tecnologías en la lengua árabe. Estos campos, que presentan importantes lagunas en determinadas áreas en árabe, son testigos de la acuñación de nuevos neologismos de forma constante y sin un patrón fijo, en un mundo globalizado y controlado por las nuevas tecnologías (*cf.* Abulghar, 2003; Wilmsen y Osama Youssef, 2009; Adib Slaoui, 2009-2012<sup>96</sup>; The Jordan Academy of Arabic, 2012-2015<sup>97</sup>).
11. En la etapa de formación en IS AR-ES no se contempla una fase de especialización o etapa de IS especializada. Este hecho difiere de lo que ocurre en las otras tres combinaciones lingüísticas. Considerando la conclusión anterior, la inclusión de una etapa de especialización en el marco de la formación es, cuanto menos, recomendable, como se contempla en otras combinaciones lingüísticas (*cf.* Martín y Padilla, 1989; Feldweg, 1990; Félix Fernández y Ortega Arjonilla, 1998; etc.).
12. La IS con texto es una práctica muy común en el ámbito profesional. Pese a su complejidad y a la falta de tiempo para su abordaje en la etapa formativa, todo indica que se trata de un ejercicio que sí tiene cabida en la formación de nuevos intérpretes si bien con periodicidad que ronda en términos generales el 10% de la carga lectiva. Sin embargo, casi la mitad los alumnos de IS AR-ES sostiene que no se ha abordado durante su formación. La entrega del texto no se da con una periodicidad fija, ni en la docencia ni en la práctica profesional. Estos datos reforzarían las afirmaciones que hemos mencionado en la discusión de nuestros resultados acerca de la gran complejidad cognitiva que conlleva esta práctica (Iglesias Fernández, 2007: 182-184) y las recomendaciones de darle la importancia necesaria durante la formación de nuevos intérpretes (*cf.* Gile, 1995a; Pearl, 1995).

---

<sup>96</sup> *Véase referencia completa en árabe* ...أديب

<sup>97</sup> *Véase referencia completa en árabe* ...مجمع اللغة العربية الأردني

## 8.4 Conclusiones metodológicas

Entre los motivos que nos hicieron inclinarnos por un cuestionario en soporte electrónico se cuenta su facilidad para llegar a los encuestados y el ahorro de tiempo que supone, ya que lo pueden realizar en función de su disponibilidad temporal. No obstante, a lo largo del proceso de recopilación de encuestas hemos encontrado algunas dificultades que pasamos a explicar.

La elección de este medio conlleva ciertas desventajas: un correo electrónico carece en muchos casos de la contundencia y el compromiso de la encuesta personal. En consecuencia, muchos de nuestros envíos al grupo de alumnado, en particular, no encontraron respuesta (obtuvimos una tasa de respuesta del 70% en el caso de los alumnos de AR-ES, frente al 46,51% de media entre los alumnos de las cuatro combinaciones). Por ello, tendremos en cuenta para la etapa futura de nuestra investigación esta posible desventaja y barajaremos la posibilidad de introducir el método entrevista –especialmente indicado para la recogida de datos cualitativos– desplazándonos allá donde estuviesen los sujetos de estudio. Probablemente tuvo alguna influencia también en la comunicación con el alumnado el periodo en que se les enviaron los cuestionarios, meses de julio, agosto y septiembre, época en la que la disponibilidad de los encuestados es limitada. Un calendario más propicio de envío de las encuestas hubiera sido recomendable.

De cara a futuras investigaciones, convendría depurar el cuestionario como instrumento de medida. En este sentido, creemos que se deberían incluir dos opciones de respuesta en la pregunta 6 (“docentes” y “alumnado”) y 8 (“intérpretes profesionales”) con “variedades” y “acentos”, pues si bien se deja un campo de respuesta libre para lo que se estime conveniente, creemos que si se hubieran contemplado estas dos opciones, posiblemente habrían sido seleccionadas en mayor porcentaje.

Hemos apreciado que en varias preguntas se registra una “contradicción” entre las preguntas de *docentes* y *alumnado* de AR-ES. Estas diferencias en el criterio de los dos grupos hacen a veces imposible extraer conclusiones definitivas, si bien son indicativas

*per se* y denotan cierta brecha entre los dos grupos. Con esto no queremos extraer conclusiones infundadas, sino alertar de ello porque el fenómeno no es en modo alguno infrecuente. El asunto requiere reflexión y más investigación.

Es notorio el carácter apreciativo de buena parte de las respuestas de los encuestados. Si bien ya éramos conscientes de esta posibilidad antes de realizar el estudio, el valor de estas apreciaciones no reside tanto en obtener conclusiones definitivas sino también en poder esbozar una primera cartografía de los aspectos fundamentales de estudio en la especialidad de IS AR-ES, materia que, como hemos repetido en varias ocasiones, aún permanece inexplorada.

El hecho de que varios sujetos del grupo *intérpretes profesionales* ejercieran, además de la IS AR-ES, la docencia de la Interpretación se ha revelado una “sorpresa agradable”, ya que le otorga a la respuesta de estos sujetos un valor añadido en tanto que profesionales que desempeñan su labor en las dos esferas, la académica y la profesional.

Como cierre de este apartado, conviene volver a solicitar la debida cautela, dado el carácter exploratorio y, en parte, apreciativo de parte de los resultados obtenidos en esta investigación. En este sentido, es necesario seguir profundizando en esta línea de investigación con el fin de verificar nuestras hipótesis y definir con mayor exactitud las posibles peculiaridades de la IS AR-ES, así como su posible incidencia en la formación, práctica profesional y calidad de la interpretación.

## 8.5 Conclusiones generales

Además de las conclusiones de cada capítulo, a modo de resumen, queremos recoger bajo este epígrafe algunas conclusiones generales de esta investigación. En nuestro abordaje del estado de la docencia y la profesión de la interpretación AR-ES, tanto en el estudio retrospectivo como en la investigación empírica, hemos alcanzado conclusiones relevantes acerca del estado actual de la materia en AR-ES en España y en el mundo árabe. Estas conclusiones abarcan tanto la formación en Interpretación en este par de lenguas como su práctica profesional y se resumen a continuación.

### 8.5.1 Docencia

1. La escasa bibliografía sobre esta materia. Si bien conviene tener en cuenta la relativamente corta vida académica de la especialidad de Interpretación AR-ES en el seno de la Universidad de Granada, la única que oferta la especialidad en esta combinación lingüística, creemos que más de una década es suficiente para estudiar a fondo esta materia. En este sentido, ya hemos empezado a experimentar pasos positivos en la línea histórica, la ISSPP y el campo de la didáctica de la IS (*cf.* Feria, 1999; Sali, 2003; Zarrouk, 2009; Martin y Taibi, 2010; Valero-Gracés y Abkari, 2010; Ortega Herráez, 2011a; Arias y Feria, 2012, y Mahyub Rayaa y Zarrouk, 2013, entre otros).
2. En lo referente a la enseñanza-aprendizaje, podemos concluir que existe necesidad de un material didáctico planificado y diseñado para la formación de nuevos intérpretes atendiendo a hechos empíricamente comprobados, en el mismo sentido que expresan Gile (*cf.* 1995b) y Pöchhacker (*cf.* 2002). Asimismo, se aprecia la necesidad un enfoque didáctico y/o ejercicios específicos que pongan énfasis en las peculiaridades de la IS AR-ES, su definición y la búsqueda de vías para su abordaje.
3. En lo que respecta a la planificación docente de la formación en Interpretación AR-ES en España, podemos concluir que las peculiaridades lingüísticas y socioculturales del árabe no son tenidas en cuenta, al menos no con un enfoque claro y conocido, como ya de ello dejaron constancia Ilhami (*cf.* 2005 y en

preparación), Feria (*cf.* 2014) y Mahyub Rayaa (*cf.* 2014). Evidentemente, no se puede obtener una planificación adecuada si no se dan los pasos anteriores: el estudio de la combinación, sus características, sus peculiaridades y su posible influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así las cosas, las conclusiones de este trabajo se podrían incorporar, una vez validadas, al programa docente de la especialidad de interpretación AR-ES. En este contexto, en la parte empírica de nuestra investigación hemos observado que los tres macrogrupos (docentes, alumnado e intérpretes profesionales) tienen conocimiento de posibles peculiaridades diferenciadoras de la combinación AR-ES, sin embargo no hemos podido constatar la existencia de un patrón común para su resolución. No hemos apreciado la puesta en práctica de un enfoque didáctico destinado al abordaje de estas peculiaridades en la etapa formativa.

4. En lo referente a la demanda de formación de nuevos intérpretes, de los datos obtenidos en nuestro trabajo se concluye que la especialidad de interpretación en la combinación AR-ES ha experimentado un auge que aún perdura en el marco de las instituciones docentes españolas (*cf.* Ilhami, en preparación; Arias y Feria, 2012: 258-263).
5. Sobre el estado de la formación en Interpretación en la combinación lingüística AR-ES en el mundo árabe, si bien está suscitando el interés de diferentes instituciones educativas árabes, sobre todo en los países de la cuenca sur del Mediterráneo, aún es muy minoritaria. Esta realidad se hace más patente a partir de Egipto hacia el este, donde las combinaciones con mayor presencia en el seno de las instituciones docentes árabes son árabe-inglés y árabe-francés (véase, apdo. 3.2.2).

### 8.5.2 Profesión

1. En el terreno de la práctica profesional, concluimos que, del análisis de la trayectoria histórica del oficio de intérprete árabe-español, éste ha jugado un papel primordial a lo largo de la historia hispanoárabe al servicio de la autoridad. Este papel, favorecido por las relaciones políticas, económicas, sociales y culturales entre España y el mundo árabe, parece haber renacido con fuerza desde los inicios de la década de los noventa hasta la actualidad. No obstante, no es hasta bien entrado el siglo XXI cuando empieza a encontrar el interés y el reconocimiento de la esfera académica e investigadora (*cf.* Zarrouk, 2009 y Arias y Feria, 2012).

2. A falta de datos precisos, observamos que en España, dos son las modalidades de Interpretación AR-ES que más demanda reciben: la ISSPP y la ICC (con la IS como modalidad destacada). La primera es, sin duda, la más demandada en los principales servicios públicos españoles. La segunda, con una demanda más irregular, depende de forma directa del volumen de coloquios y encuentros hispanoárabes. En el mundo árabe, por su parte, destaca la interpretación con acompañamiento además de la demanda volátil de ICC AR-ES, casi siempre relegada a un segundo plano, en detrimento de las combinaciones AR-IN o FR-AR (véase cap. IV).

3. La IS AR-ES en los medios de comunicación tanto españoles como árabes es una práctica que se observa cada vez con más frecuencia, si bien su demanda depende en primer grado de los acontecimientos informativos del momento. Esta nueva modalidad, si se nos permite denominarla así, abre una nueva variante profesional en la práctica de la IS AR-ES aún inexplorada en el terreno de la investigación (véase apdo. 4.1.3).

4. La Interpretación en la combinación AR-ES en el contexto de organismos internacionales, si bien está presente en la ONU y la UA, raramente se pone en práctica a pesar de que las dos lenguas son oficiales en estos organismos. Para verter entre las dos lenguas se recurre a la técnica del relé a partir del inglés o

francés. Entre los perfiles lingüísticos de los intérpretes de estos organismos rara vez vamos a encontrar la combinación lingüística AR-ES (véase apdo. 4.2).

## **8.6 Líneas futuras de investigación**

Como decíamos al inicio de este capítulo, tras haber recorrido una parte importante del camino, nuestra voluntad es la de seguir en el futuro profundizando en las conclusiones que derivan de nuestra tesis. Así las cosas, en la etapa de investigación futura trataremos de encauzar en la medida de lo posible nuestro interés investigador hacia los principales temas que ocupan a la investigación sobre la formación en Interpretación, a saber, la evaluación y la autoevaluación, la adquisición de las destrezas necesarias para el ejercicio de la Interpretación, la selección de candidatos, y el diseño curricular, entre otros (Pöchhacker, 2004: 177), restringiendo su estudio al par de lengua AR-ES pero sin perder la referencia de las líneas de investigación y los trabajos realizados en las otras combinaciones más difundidas.

En nuestro interés de imbricar el estado de la docencia y la investigación en Interpretación AR-ES al mismo nivel que las otras combinaciones lingüísticas, seguiremos estudiando la influencia de las asimetrías del par de lenguas AR-ES en ICC en sus diferentes modalidades (*cf.* Hassan, 2009), con el objetivo de hallar posibles soluciones que se puedan adoptar en la etapa formativa a través de un enfoque didáctico específico, en línea con nuestros primeros trabajos (*cf.* Mahyub Rayaa, 2013 y 2014). En este contexto, ampliaremos nuestras investigaciones en el campo de la docencia y la práctica profesional de la ICC AR-ES, estableciendo contactos con los diferentes organismos y centros educativos que nos puedan brindar la posibilidad de realizar investigaciones empíricas cuantitativas y cualitativas, tanto en el ámbito formativo como en el profesional. Nos gustaría conocer en profundidad la situación profesional de la Interpretación en el mundo árabe, estudiar aspectos como las condiciones laborales en cada país (honorarios, cualificación profesional, deontología, etc.), sectores de mayor demanda, modalidades de interpretación más frecuentes, etc. Con ello, tendríamos la

“otra cara de la moneda” y punto de comparación con la situación profesional española estudiada en este trabajo.

Otra de las líneas en la que tenemos previsto seguir nuestro camino es, sin duda, la de los materiales didácticos para la formación en nuevos intérpretes de conferencias AR-ES. Como continuidad del trabajo realizado (*cf.* Mahyub Rayaa y Zarrouk, 2013), queremos seguir ampliando la recopilación y clasificación de materiales didácticos en base a las conclusiones alcanzadas y a los parámetros aplicados por otros investigadores (*cf.* Collados Aís y Fernández, 2001; Baigorri Jalón, 2004; Manuel Jerez, 2004; Bourne, Iglesias Fernández y Sánchez-Adam, 2013, y Collados Aís, Krüger y Pradas, 2013, entre otros). Asimismo, dada la necesidad de recursos didácticos en formato audiovisuales en la combinación inversa (ES-AR), ampliaremos la recopilación en esta dirección e incorporaremos otros pares de lenguas que impliquen el árabe como lengua de llegada, como el FR-AR o el IN-AR. De este modo, pretendemos contribuir en la creación de un corpus discursivo representativo de todos los países árabes y del mayor número de áreas de conocimiento posibles, que sirva de utilidad al alumnado de ICC AR-ES-AR de las instituciones educativas españolas y de fuera de España. Con ello, pretendemos exponer el alumnado a diferentes acentos, posible presencia de las variedades dialectales, diferentes áreas del saber, cuestiones nacionales y regionales, terminología autóctona de cada país, etc. Con estos materiales didácticos se perseguiría familiarizar a los futuros intérpretes con la realidad profesional basándonos en las conclusiones derivadas de la investigación empírica desarrollada en esta tesis.

En definitiva, nuestra voluntad es seguir trazando líneas de investigación que nos ayuden a ampliar el conocimiento en esta disciplina y a afrontar mejor los retos futuros que nos plantea.



## **BIBLIOGRAFÍA**

## 1. Bibliografía general

Abril Martí, I. (2006). *La interpretación en los Servicios Públicos: caracterización como género, contextualización y modelos de formación. Hacia unas bases para el diseño curricular* [Tesis doctoral inédita]. Granada: Universidad de Granada.

AIIC (2004). *Bibliography on interpretation*. Ginebra: Association International des Interprètes de Conférence. Disponible en: <http://aiic.net/node/60/bibliography/lang/1> [Consulta: 13/01/2014]

Angelelli, C. (2004). *Revisiting the Interpreter's Role: A study of conference, court, and medical interpreters in Canada, Mexico and United States*. Ámsterdam y Filadelfia: John Benjamins.

Baddeley, A.D. y Hitch, G. (1974). "Working memory". *The Psychology of Learning and Motivation* 8, 47-89.

Baigorri Jalón, J. (2000). *La interpretación de conferencias: El nacimiento de una profesión: De París a Nuremberg*. Granada: Comares.

\_\_\_\_\_ (2004a). *Interpreters at the UN: A History*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

\_\_\_\_\_ (dir.) (2004b). *Materiales para interpretación consecutiva y simultánea (alemán, francés e inglés)*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

\_\_\_\_\_ (dir.) (2006). *Materiales didácticos para la enseñanza de la interpretación en el ámbito social: (Alemán, Francés, Inglés, Italiano, Español)*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Bourne, J., Iglesias Fernández, E. y Sánchez-Adam, C. (eds.) (2013). *ABil inglés-español: autoaprendizaje de interpretación bilateral: Libro y DVD interactivo*. Granada: Comares.

Bowen, D. y Bowen, M. (1985). "The Nuremberg trials (Communications through translation)". *Meta* 30, 74-77.

Brander de la Iglesia, M. (2005). *La didáctica de la interpretación: aplicación de medios audiovisuales en el aula*. Granada: Facultad de Traducción e Interpretación, Universidad de Granada [Proyecto de Investigación (DEA) inédito. Programa de doctorado "Traducción, sociedad y comunicación"].

Briones, G. (1996). *Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales*. Bogotá: Instituto colombiano para el fomento de la educación superior, ICFES.

Buendía Eisman, L. y Colás Bravo, M. P. (1998). *Investigación educativa*. Sevilla: Ediciones Alfar.

Cambridge, J. (2003). "Unas ideas sobre la interpretación en los centros de salud". En C. Valero Garcés (Ed.), *Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos. Contextualización, actualidad y futuro* (pp. 51-69). Granada: Comares.

Carr W. y Kemmis S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.

Chernov, G. (1979). "Semantic aspects of psycholinguistics research in simultaneous interpretation". *Language and Speech* 22 (3), 277-295.

\_\_\_\_\_ (1999). "Simultaneous interpretation in Russia: Development of research and training". *Interpreting* 4, 41-54.

Collados Aís, A. (2000). "la teoría de la interpretación en la formación de intérpretes de conferencia". *TexTconText* 14 (4), 231-247.

Collados Aís, A. y Fernández Sánchez, M.M. (coords.) (2001). *Manual de Interpretación Bilateral*. Granada: Comares.

Collados Aís, A. et al. (eds.) (2003). *La evaluación de la calidad de la interpretación: docencia y profesión. Actas del I Congreso Internacional sobre Evaluación de la Calidad en Interpretación de Conferencias*. Granada: Comares.

Collados Aís, A., Fernández Sánchez, M. y Gile, D. (eds.) (2003). *La evaluación de la calidad en interpretación: investigación*. Granada: Comares.

Collados Aís, A. y Sabio Pinilla, J.A. (eds.) (2003). *Avances en la investigación sobre interpretación*, Granada, Comares.

Collados Aís, A. et al. (eds.) (2007). *La evaluación de la calidad en interpretación simultánea: parámetros de incidencia*. Granada: Comares.

Collados Aís, A., Krüger, E. y Pradas Macías, E.M. (eds.) (2013). *ABil alemán-español: autoaprendizaje de interpretación bilateral: Libro y DVD interactivo*. Granada: Comares.

Colodrón Denis, V. (2001). *Cuaderno de lengua: crónicas personales del idioma español*, 1. Disponible en: <http://cuadernodelengua.com/cuaderno1.htm> [Consulta: 19/11/2010]

Déjean Le Féal, K. (1981). "L'enseignement des méthodes d'interprétation". En J. Delisle (ed.). *L'enseignement de l'interprétation et de la traduction*, (pp. 23-42). Ottawa: Universidad de Ottawa.

\_\_\_\_\_ (1998). "Non nova, sed nove". *The Interpreters' Newsletter* 8, 41-49.

Delisle, J. (1981). *L'Enseignement de l'interprétation et de la traduction: De la théorie à la pédagogie*. Ottawa: Universidad de Ottawa.

Denissenko, J. (1989). "Communicative and interpretative linguistics". En L. Gran y J. Dodds (eds.). *Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpretation* (pp. 155-158). Udine: Campanotto.

Feldweg, E. (1990). "Should Conference Interpreters Specialize?". *ATA* 4, 161-167.

Félix Fernández, L. y Ortega Arjonilla, E. (eds.) (1998). *Traducción e Interpretación en el ámbito biosanitario*. Granada: Comares.

Gaiba, F. (1998). *The Origins of Simultaneous Interpretation: The Nuremberg Trial*. Ottawa: Universidad de Ottawa

García Becerra, O., Pradas Macías, E.M. y Barranco-Droege, R. (eds.) (2013). *Quality in interpreting: widening the scope* (vol. I). Granada: Comares.

García Landa, M. (1981). “La théorie du sens, théorie de la traduction et base de son enseignement”. En J. Delisle (ed.). *L'enseignement de l'interprétation et de la traduction*, (pp. 23-42). Ottawa: Universidad of Ottawa.

Gebhard, S. (2001). “Building Europe - or back to Babel?”. Ginebra: Association International des Interprètes de Conférence. Disponible en: <http://aiic.net/page/526/lang/1> [Consulta: 3/07/2014]

Gerver, D. (1976). “Empirical studies of simultaneous interpretation: a review and a model”. En R. W. Brislin (ed.). *Translation: applications and research*. Nueva York: Gardner Press.

Gerver, D., Longley, P.E., Long, J. y Lambert, S. (1989). “Selection tests for trainee conference interpreters”. *Meta* 34 (4), 724-735.

Gile, D. (1988). “Le partage de l'attention et le modèle d'efforts en Interprétation simultanée”. *The Interpreters' Newsletter* 1, 4-22.

\_\_\_\_\_ (1989). “Les flux d'information dans les réunions interlinguistiques et l'interprétation de conférence: premières observations”. *Meta* 34 (4), 649-660.

\_\_\_\_\_ (1994). “Opening Up In Interpretation Studies”. En M. Snell-Hornby, F. Pöchhacker y K. Kaindl (eds.). *Translation Studies An Interdiscipline* (pp. 149-158). Amsterdam: John Benjamins.

\_\_\_\_\_ (1995a). *Basic Concepts and Modes for Interpreter and Translator Training*. John Benjamins.

\_\_\_\_\_ (1995b). *Regards sur la recherche en interprétation de conférence*. Lille: Presse Universitaires.

\_\_\_\_\_ (1997). "Conference Interpreting as a Cognitive Management Problem". En J. Danks *et al.* (eds.). *Cognitive Processes in Translation and Interpreting* (pp. 196-214). Thousand Oaks: Sage.

\_\_\_\_\_ (2005). "Directionality in conference interpreting: A cognitive view". *Communication and Cognition* 38, 9-26.

\_\_\_\_\_ (ed.) (2013). *The Cirin Bulletin. Conference Interpreting Research Information Network*. Disponible en: <http://cirinandgile.com/Bulletin%2045.pdf> [Consulta: 13/01/2014]

Godijns, R. y Hindedaël, M (eds.) (2005). "Directionality in interpreting. The 'Retour' or the Native?". *Communication and Cognition* 38.

Goldman-Eisler, F. (1972). "Segmentation of input in simultaneous translation". *Journal of Psycholinguistic Research* 1, 127-140.

González Cañete, M.L. (2004-2005). "La introducción del material audiovisual en el aula de interpretación y su evaluación por parte de los estudiantes". *Decenas Jornades de Foment de la Investigació*. Alicante: Universidad Jaume I.

Gran, L. (1990). "A review of research work on interpretation conducted at the SSLM of the University of Trieste and of recent studies conducted in Canada and the USA". En L. Gran y C. Taylor (eds.). *Aspects of applied and experimental research on conference interpretation* (pp. 4-20). Udine: Campanotto.

Gran, L. y Dodds, J. (eds.) (1989). *The theoretical and practical aspects of teaching conference interpretation*. Udine: Campanotto

Haensch, G. (1965). *Técnica y picardía del intérprete diplomático*. Munich: Max Hueber Verlag.

Hale, S. (2004). *The Discourse of Court Interpreting: Discourse practices of the law, the witness and the interpreter*. Ámsterdam y Filadelfia: John Benjamins.

Hatim, B. (1997). *Communication across Cultures: Translation Theory and Contrastive Text Linguistics*. Exeter: University of Exeter Press.

Herbert, J. (1952). *Manuel de l'Interprète: Comment on Devient Interprète de Conférence*. Ginebra: Georg.

\_\_\_\_\_ (1978). "How Conference Interpretation Grew". *Language Interpretation and Communication* 6, 5-10.

Hurtado Albir, A. (dir.) (1999). *Enseñar a traducir: metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Barcelona: Edelsa.

Iglesias Fernández, E. (2003a). *La Interpretación en la Universidad española: estudio empírico de la situación académica y didáctica* [Tesis doctoral inédita]. Granada: Universidad de Granada.

\_\_\_\_\_ (2003b). "La bidireccionalidad en la formación en interpretación en España: un estudio empírico". En D. Kelly, *et al.* (eds.), *La direccionalidad en traducción e interpretación. Perspectivas teóricas, profesionales y didácticas* (pp. 347–365). Granada: Atrio.

\_\_\_\_\_ (2007). *La didáctica de la interpretación de conferencias*. Granada: Comares.

Ilg, G. (1959). "L'enseignement de l'interprétation à l'Ecole d'Interprètes de Genève". *L'Interprète* 14.

Ilg, G. y Lambert, S. (1996). "Teaching consecutive interpreting". *Interpreting* 1 (1), 69-99.

Jiménez Serrano, O. (2003). "La formación de intérpretes profesionales ante las nuevas tecnologías". En J. de Manuel Jerez (coord.). *Nuevas tecnologías y formación de intérpretes* (pp. 187-201). Granada: Atrio.

Kalina, S. (2005). "Quality in the interpreting process: what can be measured and how?". *Communication and Cognition* 38, 27-46.

Kelly, D. *et al.* (eds.) (2003). *La direccionalidad en traducción e interpretación: perspectivas teóricas, profesionales y didácticas*. Granada: Atrio

Kohrs Kegel, H. (1997). *El fenómeno de la interpretación simultánea: La comunicación visual y su implicación en el procesamiento de la información en interpretación simultánea* [Tesis doctoral inédita]. Granada: Universidad de Granada.

Kornakov, P. (2000). "Five Principles and Five Skills for Training Interpreters". *Meta* 45 (2), 241-248.

Kurz, I. (1989). "The Use of Video-Tapes in Consecutive and Simultaneous Interpretation Training". En L. Gran y J. Dodds (eds.). *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpretation* (pp. 213-216). Udine: Campanotto.

Lafuente Ibáñez, C. y Marín Egoscozabal, A. (2008). *Metodologías de la investigación en las ciencias sociales: Fases, fuentes y selección de técnicas*. *Revista de la Escuela de Administración de Negocios*. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=20612981002> [Consulta: 10 de enero de 2014].

Lamberger-Felber, H. (2001). "Text-oriented research into interpreting". *Hermes, Journal of Linguistics* 26, 39-63.

Lambert, S. (1992). "Shadowing". *The Interpreter's Newsletter* 4, 15-24.

\_\_\_\_\_ (2004). "Shared attention during sight translation, sight interpretation and simultaneous interpretation". *Meta* 49 (2), 294-306.

Lim, H. (2002). "Relay interpretation: a necessary evil". *Conference interpretation and translation* 4 (2), 149-171.

Liu, M. *et al.* (2004). "Working Memory and Expertise in Simultaneous Interpreting". *Interpreting* 6 (1), 19-42.

Longley, P. (1978). "A integrated programme for training interpreters". En D. Gerver y H.W. Sinaiko (eds.). *Language interpretation and communication* (pp. 45-56). Nueva York y Londres: Plenum Press.

Mackintosh, J. (1983). *Relay Interpretation: an Exploratory Study*. [Tesis de máster inédita]. Londres: Universidad de Londres.

\_\_\_\_\_ (1995). "A review of conference interpretation: practice and training". *Target* 7 (1), 119-133.

\_\_\_\_\_ (1999). "Interpreters are made not born". *Interpreting* 4 (1), 67-80.

Maed, P. (1996). "Action and interaction in interpreting". *The Interpreters Newsletter* 7, 19-30.

Manuel Jerez, J. de (2002a). *Hacia un método de selección de material didáctico para la formación de intérpretes utilizando las nuevas tecnologías*. Granada: Facultad de Traducción e Interpretación, Universidad de Granada [Proyecto de Investigación (DEA) inédito. Programa de doctorado "Traducción, sociedad y comunicación"]

\_\_\_\_\_ (2002b). "Cómo formar intérpretes contando con los estudiantes". *Puentes* 3, 11-18.

\_\_\_\_\_ (coord.) (2003a). *Nuevas tecnologías y formación de intérpretes*. Granada: Atrio.

\_\_\_\_\_ (2003b). "Nuevas tecnologías y selección de contenidos: la base de datos *Marius*". En: J. de Manuel Jerez (coord.). *Nuevas tecnologías y formación de intérpretes*. Granada: Atrio.

\_\_\_\_\_ (2004). *Elaboración de material didáctico multimedia para las clases de interpretación*. Proyecto de Innovación Docente. Universidad de Granada.

\_\_\_\_\_ (2006). *La incorporación de la realidad profesional a la formación de intérpretes de conferencias mediante las nuevas tecnologías y la investigación-acción*. [Tesis doctoral]. Granada: Universidad de Granada.

Martin, A. (1999). "La enseñanza de la interpretación de conferencia". En A. Gil de Carrasco y Leo Hickey (coords.). *Aproximación a la Traducción*. Instituto Cervantes. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/lengua/aproximaciones/martin.htm> [Consulta: 14-11-2014]

Martin, A. y Abril, M. (2003). "Teaching Interpreting. Some Considerations on Assessment". En A. Collados Aís *et al.* (eds.). *La evaluación de la calidad en interpretación: docencia y profesión* (pp. 197-207). Granada: Comares.

Martin, A. y Padilla, P. (1989). "Preparing Students for Scientific and Technical Conferences". En L. Gran y J. Dodds (eds.). *The theoretical and practical aspects of teaching conference interpretation* (pp. 245-247). Udine: Campanotto.

Marzocchi, C. y Zucchetto, G. (1997). "Some considerations on interpreting in an institutional context: the case of the European Parliament". *Terminology and Translation* 3, 70-85.

Mayoral, R. (2000). "Aspectos curriculares de la enseñanza de la traducción e interpretación en España". *Aproximaciones a la traducción*. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/lengua/aproximaciones/mayoral.htm> [Consulta: 13/01/2014]

McAllister, R. (2000). "Perceptual foreign accent and its relevance for simultaneous interpreting". En K. Hyltenstam y B. Englund-Dimitrova (eds.). *Language Processing and Simultaneous Interpreting* (pp. 45-63). Amsterdam: John Benjamin.

Mikkelsen, H. (1999). "Course Profile: Relay Interpreting: A Solution for Languages of Limited Diffusion?". *The Translator* 5 (2), 361-380.

Moser-Mercer, B. (2005). "The Teaching of Simultaneous Interpreting: The first 60 years (1929-1989)". *Forum - International Journal of Interpretation and Translation* 3 (1), 205-225.

Moser-Mercer, B. *et al.*, (1998). "Prolonged turns in interpreting: Effects on quality, physiological and psychological stress (Pilot study)". *Interpreting* 3 (1), 47-64.

Muñoz Raya, E. (coord.) (2004). *Libro blanco. Título de grado en traducción e interpretación*. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). Disponible en: [http://www.aneca.es/media/150288/libroblanco\\_traduc\\_def.pdf](http://www.aneca.es/media/150288/libroblanco_traduc_def.pdf) [Consulta: 18/11/2014]

Nafá Waasaf, M.L. (2005). *Análisis acústico-discursivo de la entonación en interpretación simultánea inglés británico-español peninsular. Aplicaciones a la didáctica y la investigación en la interpretación de lenguas* [Tesis doctoral inédita]. Granada: Universidad de Granada.

Nida, E. (1981). "Translators are born and not made". *The Bible Translator* 32 (4), 401-405

Oléron, P y Nanpon, H. (1965/2002). "Récherches sur la traduction simultanée". En F. Pöchhacker y M. Shlesinger (eds.). *The interpreting studies reader* (43-50). Londres y Nueva York: Routledge.

Opdenhoff, J.H. (2011). *Estudio sobre la direccionalidad en interpretación de conferencia: de las teorías a la práctica profesional* [Tesis doctoral inédita]. Granada: Universidad de Granada.

Oppenheim, A.N. (1996). *Questionnaire design, interviewing and attitude measurement*. Londres: Pinter Publishers.

Ortega Arjonilla, E., Martínez López, A. B. y Echeverría Pereda, E. (eds.) (2010). *Panorama actual de la investigación en traducción e interpretación* (3 vols.). Granada: Atrio.

Ortega Herráez, J. M. (2006). *Análisis de la práctica de la interpretación judicial en España: el intérprete frente a su papel profesional*. [Tesis doctoral inédita]. Granada: Universidad de Granada.

Ozolins, U. (2003). "Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos en Australia". En C. Valero Garcés (ed.). *Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos. Contextualización, actualidad y futuro* (pp. 219-222). Granada: Comares.

Padilla Benítez, P. (2002). “Los estudios de interpretación y la investigación en España”. *Puentes* 1, 71-80.

Padilla Benítez, P. *et al.* (2007). *Tarea de traducción e interpretación desde una perspectiva cognitiva: una propuesta integradora*. Granada: Atrio.

Padilla Benítez, P. y Bajo, M. T. (1998). “Hacia un modelo de memoria y atención en interpretación simultánea”. *Quaderns. Revista de traducció* 2, 107-117.

Padilla, P. *et al.* (2007). *Tareas de traducción e interpretación desde una perspectiva cognitiva. Una propuesta integradora*. Granada: Atrio.

Padilla, P., y Abril Martí, I. (2003). “Implicaciones de la dirección inglés español en la adquisición de la técnica de interpretación simultánea”. En D. Kelly, *et al.* (eds.). *La direccionalidad en traducción e interpretación. Perspectivas teóricas, profesionales y didácticas* (pp. 391–406). Granada: Atrio.

Pajares, M. (2009). *Inmigración y mercado de trabajo. Informe 2009. Observatorio Permanente de la Inmigración* (Ministerio de Trabajo e Inmigración). Disponible en: [http://extranjeros.mtas.es/es/ObservatorioPermanenteInmigracion/Publicaciones/archivos/Inmigracion\\_y\\_mercado\\_de\\_trabajo.\\_Informe\\_2009.pdf](http://extranjeros.mtas.es/es/ObservatorioPermanenteInmigracion/Publicaciones/archivos/Inmigracion_y_mercado_de_trabajo._Informe_2009.pdf) [Consulta: 15-01-11]

Pavlović, N. (2007). “Directionality in translation and interpreting practice. Report on a questionnaire survey in Croatia”. *Forum* 5 (2), 79-95.

Pearl, S. (1995). “Lacuna, myth and shibboleth in the teaching of simultaneous interpreting”. *Perspectives. Studies in Translatology* 2, 161-190.

Pérez Luzardo Díaz, J. (2005). *Didáctica de la interpretación simultánea* [Tesis doctoral inédita]. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas.

Pöchhacker, F. (1992). “The role of theory in simultaneous interpreting”. En D. Dollerup y A. Loddegaard (eds.). *Teaching Translation and Interpreting: Training, Talent and Experience* (pp. 211-220). Amsterdam: John Benjamins.

\_\_\_\_\_ (1995). "Simultaneous Interpreting: A Functionalist Perspective". *Hermes, Journal of Linguistics* 14, 31-53.

\_\_\_\_\_ (1999). "Teaching practices in simultaneous interpreting". *The Interpreters' Newsletter* 9, 157-176.

\_\_\_\_\_ (2002). "El enfoque funcional de la interpretación simultánea". En A. Collados Aís *et al.* (eds.). *Avances en la investigación sobre interpretación*. Granada: Comares, pp. 105-122.

\_\_\_\_\_ (2004). *Introducing Interpreting Studies*. Londres y Nueva York: Routledge.

\_\_\_\_\_ (2010). "Interpreting Studies". En L. V. Doorslaer y Y. Gambier (eds.). *Handbook of Translation Studies* (pp. 159-172). Amsterdam: John Benjamins.

Pöchhacker, F. y Shlesinger, M. (eds.) (2002). *The Interpreting Studies Reader*. London y New York, Routledge.

Poyatos, F. (1987). "Nonverbal communication in simultaneous and consecutive interpretation: A theoretical model and new perspectives". *TextconText* 2, 73-109.

Pradas Macías, E. M. (2004a). *La fluidez y sus pausas: enfoque desde la interpretación de conferencias*. Granada: Comares.

\_\_\_\_\_ (2004b). "Ingrid Kurz: una buena teoría es lo más práctico del mundo". *Sendebarr* 15, 161-165.

Rozan, J.F. (1956). *La prise de notes en interprétation consécutive*. Ginebra: Georg.

Sandrelli, A. (2003). "Herramientas informáticas para la formación de intérpretes: Interpretations y The Black Box". En J. de Manuel Jerez (coord.). *Nuevas tecnologías y formación de intérpretes* (67-112). Granada: Atrio.

Sawyer, D. B. (2001). *The integration of Curriculum and Assessment in Interpreter Education: A Case Study*. [Tesis doctoral]. Maguncia: Universidad de Maguncia.

Disponible en línea: <http://archimed.uni-mainz.de/pub/2001/0097/diss.pdf> [Consulta: 14/11/2014]

Sawyer, D.B. (2004). *Fundamental aspects of interpreter education. Curriculum and assesment*. Ámsterdam y Nueva York: John Benjamins.

Schweda-Nicholson, N. (1985). "Consecutive Interpretation Training: videotapes in the classroom". *Meta* 30 (2), 148-154.

\_\_\_\_\_ (1999). "Teaching conference interpreting in the course of the last 50 years". *Interpreting* 4 (1), 55-68.

Seleskovitch, D. (1978). "Language and cognition". En D. Gerver y H.W. Sinaiko (eds.). *Language interpretation and communication* (pp. 333-342). Nueva York y Londres: Plenum Press.

\_\_\_\_\_ (1981). "L'enseignement de l'interprétation". En J. Delisle (ed.). *L'enseignement de l'interprétation et de la traduction* (pp. 23-42). Ottawa: Universidad de Ottawa.

Seleskovitch, D. y Lederer, M. (1984). *Interpréter pour traduire*. París: Publications de la Sorbonne: Didier Érudition.

\_\_\_\_\_ (1989). *Pédagogie raisonnée de l'interprétation*. París: Didier Erudition.

Shlesinger, M. (2010). "Relay Interpreting". En Y. Gambier y L. Van Doorslaer (eds.). *Handbook of Translation Studies* (pp. 276-278). Ámsterdam y Nueva York: John Benjamins.

Shveitser, A. (1999). "At the Dawn of Simultaneous Interpretation in Russia". *Interpreting* 4, 23-28.

Sierra Bravo, R (1994). *Técnicas de Investigación Social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Editorial Paraninfo.

Snell-Hornby, M (1998). "Ausbildungssituation in Europa". En M. Snell-Hornby *et al.* (eds.). *Handbuch translation* (pp. 31-33). Tubinga: Stauffenburg.

Stenzl, C. (1989). "From theory to practice and from practice to theory". En L. Gran y J. Dodds (eds.). *Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpretation* (pp. 23-26). Udine: Campanotto.

Thiéry, C. (1989). "Pédagogie de l'exemple dans l'enseignement de l'interprétation simultanée et consécutive". En L. Gran y J. Dodds (eds.). *Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpretation* (pp. 207-208). Udine: Campanotto.

Trujillo, H.M. (1998). *Metodología de la investigación en ciencias del comportamiento. Centro de Formación Continua*. Granada: Universidad de Granada.

Valero Garcés, C. (2003). "Una visión general de la evolución de la traducción e interpretación en los servicios públicos". En C. Valero Garcés (ed.). *Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos. Contextualización, actualidad y futuro* (pp. 3-33). Granada: Comares.

Van Dam, I.V. (1989). "Strategies of simultaneous interpretation: a methodology for the training of simultaneous interpreters". En L. Gran y J. Dodds (eds.). *Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpretation* (pp. 167-176). Udine: Campanotto.

Vanhecke, K. y Lobato Patricio, J. (2009). *La enseñanza-aprendizaje de la interpretación consecutiva. Una propuesta didáctica*. Granada: Comares.

Wadensjö, C. (1991). "The double role of a dialogue interpreter". En F. Pöchhacker y M. Shlesinger (2002). *The Interpreting Studies Reader* (356-370). Londres: Routledge.

Weber, W. (1989). "Politics of interpreter education in academia". En P.W. Krawutschke (ed.). *Translation training and foreign language pedagogy* (pp. 7-17). Nueva York: Suny.

Wilss, W. (1978). "Syntactic anticipation in German-English". En D. Gerver y H.W. Sinaiko (eds.). *Language interpretation and communication* (pp. 343-352). Nueva York y Londres: Plenum Press.

\_\_\_\_\_ (1999). *Translation and interpreting in the 20th century: focus on German*. Ámsterdam y Filadelfia: John Benjamins.

## 2. Bibliografía específica de la combinación lingüística árabe-español

أبو الغار، مـ (2003). "اللغة و التعبير العلمي: وجهة نظر خاصة بالتعليم الطبي". *اللغة* 4، 53 - 46.

أديب السلاوي، م (2009-2012). قضية المصطلح العلمي في العربية. وزارة الثقافة المغربية. الرابط:

[http://www.minculture.gov.ma/index.php?option=com\\_content&id=254:mohamed-adib-slaoui&Itemid=153](http://www.minculture.gov.ma/index.php?option=com_content&id=254:mohamed-adib-slaoui&Itemid=153) {المراجعة: 20 يناير/كانون الثاني 2015}.

بدوي، سـ. (1973). مستويات العربية المعاصرة في مصر: بحث في علاقة اللغة بالحضارة. القاهرة: دار المعارف.

بصافي، ر. (2003). *مقاربات في تعليمية الترجمة الفورية، وهران: دار الغرب*.

الخوجلي، هـ. (2004). *الترجمة الفورية، الرياض، دار طيبة*.

الخوري، سـ. (1992). *دراسة في الترجمة والمصطلح والتعريب*. دمشق: دار طلس

الدرويش، م. (2003). *دليل الترجمان في مبادئ الترجمة الشفهية*. ملبورن (أستراليا): منشورات رايتسكوب.

صابر، مـ. د. (مدير) (1985). *دراسات عن واقع الترجمة في الوطن العربي*. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (القسم الأول).

عبد العزيز، م. ح. (2003). "اللغة العلمية في العصر العباسي". اللغة 4، 9 - 28.

عمامي، م. (1997). *أسماك المتوسط*، طرابلس (ليبيا) الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان.

العميد، عبد الله (2009). *ترجمة دراسات الترجمة، جمعية الترجمة العربية وحوار الثقافات* (عتيدة). الرابط: <http://www.atida.org/makal.php?id=210> {المراجعة: 09 ديسمبر/كانون الأول 2012}.

العميد، عبد الله (2012). *أوضاع الترجمة في المغرب. في سبيل إقرار الخطة الوطنية للترجمة*. دار بالماريس، الرباط.

مجمع اللغة العربية الأردني (2012 - 2015). *قوائم المصطلحات العلمية: تعريب المصطلحات العلمية*. الرابط: <http://www.majma.org.jo/majma/index.php/2008-12-21-12-07-30/2008-12-21-12-10-01.html> {المراجعة: 20 يناير/كانون الثاني 2015}.

محمد، ف. أ. (1986). *علم الترجمة: مدخل لغوي*. القاهرة: دار الثقافة الجديدة.

Aguilera Pleguezuelo, J. (1985). *Cuaderno sobre interpretación simultánea y toma de notas para la traducción consecutiva, árabe-español, español-árabe*. Madrid: Departamento Interfacultativo de Idiomas Modernos (U.A.M.).

Aguilera Pleguezuelo, J. y El Sayed, M.A. (1981). *Cuadernos del intérprete y traductor: Léxico básico instrumental Español-Árabe*. Vol. 1. Madrid: Departamento Interfacultativo de Idiomas Modernos (U.A.M.).

\_\_\_\_\_ (1982). *Cuadernos del intérprete y traductor: Léxico básico instrumental Árabe-Español*. Vol. 2. Madrid: Departamento Interfacultativo de Idiomas Modernos (U.A.M.).

\_\_\_\_\_ (2006). *Diccionario español-árabe hasaní*. Málaga: Diputación de Málaga. [Prólogo de Moscoso García, F.]

\_\_\_\_\_ (2011). *Cuaderno del Intérprete y Léxico Básico de Congresos (AR-ES-AR)*. Traducción consecutiva y simultánea. Toledo: Escuela de Traductores de Toledo (UCLM).

Alonso, M. (1943). "Notas sobre los traductores toledanos Domingo Gundisalvo y Juan Hispano". *Al-Ándalus* 8 (1), 155-188.

Al-Salman, S. y Al-Khanji, R. (2002). "The Native Language Factor in Simultaneous Interpretation in an Arabic/English Context". *Meta* 47 (4), 607-626.

Arias Torres J.P. y Feria, M.C. (2004). "Español, francés, árabe y rifeño. Manuel Martínez Martín o la identidad multicultural de un traductor". Málaga: *Trans* 8, 137-150.

\_\_\_\_\_ (2003). "La traducción en el protectorado español: entrevista con Rafael Olmo Villafranca". *Trans* 7, 107-119

\_\_\_\_\_ (2012). *Los traductores de árabe del Estado español. Del Protectorado a nuestros días*. Barcelona: Bellaterra.

Arqués, E. y Gibert, N. (1992). *Los mogataces: los primitivos soldados moros de España en África (1928)*. Málaga y Ceuta: Editorial Algazara.

Arribas Palau, M. (1977). *La estancia en España del almirante Al-Mansur (1767-1768)*. Tetuán: Minerva.

\_\_\_\_\_ (1972). "El cautiverio de cinco españoles en Argel (1780-1782)". *Hespéris-Tamuda* 16, 99-173.

\_\_\_\_\_ (1988). "La reanudación de las relaciones comerciales entre España y Marruecos (1779-1780)". *Al-Qantara* 9, 47-83

\_\_\_\_\_ (2007). *Las relaciones hispano magrebíes en el siglo XVIII: selección de estudios*. Madrid: Agencia Española de Cooperación Internacional. Edición de M.V. Alberola Fioravanti.

Asad, M. (2001). *El mensaje del Qur'an*. Córdoba: Junta Islámica. Disponible en línea: <http://www.webislam.com/?idl=134> [Consulta: 14/11/2014].

Balfour, S. (2002). *Abrazo mortal. De la guerra colonial a la guerra civil en España y Marruecos (1909-1939)*. Barcelona: Ediciones Península.

Benhaddou Handi, E. (2005). “Las funciones de los traductores en las investigaciones policiales”. En C. Valero Garcés (ed.). *Traducción como mediación entre lenguas y culturas / Translation as Mediation or How to Bridge Linguistic and Cultural Gaps*. Madrid: Universidad de Alcalá. Disponible en CD-Rom.

\_\_\_\_\_ (2007). “Los intérpretes, una pieza clave”. *Abogados* 45, 54-55. Disponible en: <http://www.cgae.es/portalCGAE/archivos/ficheros/1191314165491.pdf> [Consulta: 19/11/2014].

Brasa Díez, M. (1974). “Las traducciones toledanas como encuentro de culturas”. *Estudios Filosóficos* 23, 129-137.

Bueno García, A. (2009-2011). *Las gramáticas y diccionarios de lengua árabe de los franciscanos españoles*. Valladolid: Universidad de Valladolid.

Brustad, K.E. (2000). *The Syntax of Spoken Arabic: A comprehensive study of Moroccan, Egyptian, Syrian, and Kuwaiti dialects*. Washington: Georgetown University Press.

Caro Baroja, J. (1983). *Los moriscos del Reino de Granada: ensayo de historia social*. Madrid: Istmo.

Cerdeira Fernández, C. (1912). *Gramática española en idioma árabe*. Beirut: al-Matba'a al-Kat-ulikiya.

Claramunt, S. (1994). “Escuelas medievales de traductores”. En J. de Agustín (ed.). *Traducción, interpretación, lenguaje* (pp. 43-45). Madrid: Fundación Actilibre.

Corriente, F. (1977). *A grammatical sketch of the Spanish Arabic dialect bundle*. Madrid: Instituto Hispano-Árabe de Cultura.

Cortés, J. (1996). *Diccionario de árabe culto moderno árabe-español*. Madrid: Gredos.

Crozet, P. (2003). “L’Arabe, langue scientifique: un aperçu historique jusqu’au XIX<sup>e</sup> siècle”. *Al-Logha* 4, 9-27 (Anexo).

Diario 20minutos. “Una empresa envía a la Policía Nacional traductores con antecedentes”, fecha: 30.05.2008. Disponible en: <http://www.20minutos.es/noticia/384035/antecedentes/traductores/policia/> [Consulta: 13-01-2014].

Díaz del Ribero, F.L. (1975). *El Sahara occidental: pasado y presente*. Madrid: Gisa.

Doménech Lafuente, A. (1948). *Un oficial entre moros*. Larache: Editora Marroquí.

Epalza, M. (1994). *Los moriscos antes y después de la expulsión*. Madrid: Fundación Mapfre.

Escuela De Traductores De Toledo – UCLM (2010). *Escuela de Traductores de Toledo: memoria de actividades 2000-2009*. Material editado en formato DVD.

FECMES (2008). *Guía de recursos para el inmigrante*. Federación Empresarial de Castilla-La Mancha de Economía Social.

Ferguson, Ch. (1959). “Diglosia”. *Word* 15, 325-340

Feria, M.C. (1999). “El traductor-intérprete en la Administración de Justicia”. En M.C. Feria (ed.). *Traducir para la justicia* (pp. 87-108). Granada: Comares.

\_\_\_\_\_ (1999). “El traductor-intérprete en la Administración de Justicia”. En M. C. Feria (ed.). *Traducir para la justicia*. Granada: Comares.

\_\_\_\_\_ (2001). *La traducción fehaciente del árabe. Fundamentos históricos, jurídicos y metodológicos* [Tesis doctoral inédita]. Málaga: Universidad de Málaga.

\_\_\_\_\_ (2002). *Los moriscos y el uso de la aljamía*. Cádiz: Universidad de Cádiz.

\_\_\_\_\_ (2006). *Bibliografía general clasificada de la investigación en Traducción e Interpretación Árabe-Castellano*. Toledo: Escuela de Traductores de Toledo.

\_\_\_\_\_ (2007a). “La interpretación judicial y la traducción jurada árabe-español en Málaga durante los años noventa”. *Puentes* 8, 25-32.

\_\_\_\_\_ (2007b). “El tratado hispano-marroquí de amistad y comercio de 1767 en el punto de mira del traductor (II). Intervención de traductores e intérpretes: daguerrotipo de la trujamanería dieciochesca”. *Sendeban* 18, 5-44.

\_\_\_\_\_ (2014). “Planning the Acquisition and Enhancement of Language Skills for Translation and Interpreting Trainees: The Case of Arabic”. En V. Aguilar *et al.* (eds.). *Arabele 2012: Enseñanza y aprendizaje de la lengua árabe = Teaching and Learning the Arabic Language = تعليم اللغة العربية وتعلمها* (pp. 197-220). Murcia: Universidad de Murcia.

Feria, M.C. y Arias Torres, J.P. (2004). “Antonio Berdonés López, traductor de árabe. Cuatro décadas al servicio de los intereses de España”. *Sendeban* 15, 141-160.

\_\_\_\_\_ (2005). “Entre la universidad y la trujamanería. Entrevista a José Aguilera Pleguezuelo”. *Sendeban* 16, 255-270.

Ferrando Frutos, I. (1998). “Al-Lugatu l-arabiyyatu fi madiinati Tulaytulata baada l-fathi n-nisraaniyyi wa-wathaa'iqu l-mustaarabiina” ( اللغة العربية في مدينة طليطلة بعد الفتح (النصراني ووثائق المستعربين). *Revista del Instituto Egipcio de Estudios Islámicos* 30, 161-170.

\_\_\_\_\_ (2001). *Introducción a la historia de la lengua árabe: nuevas perspectivas*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza

Ferrer Benimeli, J. A. (1988). “Masones del Protectorado español en Marruecos y plazas de soberanía, el 18 de julio de 1936”. En E. Ripoll Perelló (ed.). *Actas del Congreso Internacional «El Estrecho de Gibraltar» Ceuta 1987*, (pp. 523-557).

Franco Aixelá, J. (2012). “La teoría os hará libres”. *Vasos comunicantes* 43, 31-48.

García-Arenal, M. (1987). *Inquisición y moriscos: los procesos del Tribunal de Cuenca*. Madrid: Siglo XXI de España.

Gómez Font, A. (1996). “El antes y el después de la gramática árabe de Lerchundi”. En R. Lourido Díaz (coord.). *Marruecos y el P. Lerchundi* (pp. 115-132). Madrid: Fundación Mapfre.

\_\_\_\_\_ (2000). “El dilema de los traductores del Protectorado Español en Marruecos: ¿árabe literal o árabe marroquí?” En G. Fernández Parrilla y M. C. Fera (coords.). *Orientalismo, exotismo y traducción* (pp. 131-141). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

González, B (2005). *Intérprete arábico; Epítome de la gramática arábica*. [obras manuscritas]; Estudio preliminar de R. Lourido Díaz. Madrid: Agencia Española de Cooperación Internacional.

Gutiérrez de Terán, I. (1997). *Manual de traducción periodística (del español al árabe)*. Madrid: Cantarabia.

Haddad, S. (2006). *Interpreting: Confidence-Building Strategies*. Damasco: Damascus University Publications.

Hassan, F. (2009). *Le débat sur la spécificité de l'interprétation par langues et l'interprétation arabe-français* [Tesis doctoral inédita]. Lyon: Université Lumière Lyon 2.

Hernando de Larramendi, M. (2005). “El Instituto Hispano-Árabe de Cultura y la política exterior española hacia el mundo árabe”. Disponible en: [http://www.ahistcon.org/docs/murcia/contenido/pdf/15/miguel\\_hernando\\_de\\_larramendi\\_martinez\\_taller15.pdf](http://www.ahistcon.org/docs/murcia/contenido/pdf/15/miguel_hernando_de_larramendi_martinez_taller15.pdf) [Consulta: 14/11/2014]

Herrero Muñoz-Cobo, B. (1994). “La interpretación en los juzgados”. En R. Martín Gaitero (ed.), *V encuentros complutenses e tono a la traducción*. Instituto Universitario

*de Lenguas Modernas y Traductores* (pp. 687-692). Madrid: Editorial Complutense de Madrid.

\_\_\_\_\_ (1996). "Novedades en la obra lingüística del padre José Lerchundi". En R. Lourido Díaz (coord.). *Marruecos y el padre Lerchundi* (pp. 115-132). Madrid: Fundación Mapfre.

Holes, C. (1993). "The use of variation: a study of the political speeches of Gamal Abd EnNasir". *Perspectives on Arabic Linguistics* 5, 13-45.

Ilhami, N. (2005). *El mercado profesional de la traducción e interpretación del árabe-español: diseño de un estudio*. Granada: Facultad de Traducción e Interpretación, Universidad de Granada [Proyecto de Investigación (DEA) inédito. Programa de doctorado "Traducción, sociedad y comunicación"]

\_\_\_\_\_ (en preparación). *La formación de traductores e intérpretes para la combinación árabe-español: adecuación del diseño curricular* [Tesis doctoral en preparación]. Granada: Universidad de Granada

Justel Calabozo, B. (1991). *El toledano Patricio de la Torre: monje escurialense, arabista y vicecónsul de Tánger*. El Escorial: Ediciones escurialenses.

Khogali, H. (2012). *The Feasibility of Introducing Conference Interpreting Teaching/Training in Sudanese Higher Education Institutions with Special Emphasis on the Islamic Institute for Translation* [Tesis doctoral inédita]. Gezira: Universidad de Gezira (Sudán).

Lamrani, F. (2002). "Arabic Triglossia in the Moroccan criminal courtroom". En A. Youssi *et al.* (eds.). *Aspects of the Dialects of Arabic Today* (pp. 299-306). Rabat: Amapatril.

Lapiedra, E. (1997). *Cómo los musulmanes llamaban a los cristianos hispánicos*. Alicante: Generalitat Valencia.

López Ewert, B. y Calle Ortega, A. de la (2007). "Cartas al Director". *ABC*, 22 de febrero 2007.

López García, B. (1984). “Julián Ribera y su "taller" de arabistas: una propuesta de renovación”. *Miscelánea de Estudios Árabes y Hebraicos* 22-23, 111-129.

López, J. M. (1927). *El padre Lerchundi. Bibliografía comentada*. Madrid: Imprenta clásica española.

Lourido Díaz, R. (1967). *Ensayo historiográfico sobre el sultanato de Sidi Muhammad B. 'Abd Allah (1557-1790)*. Granada: Publicaciones del Seminario de Historia del Islam de la Universidad de Granada.

\_\_\_\_\_ (1984). “La obra redentora del sultán marroquí Sidi Muhammad b. Abd Allah entre los cautivos musulmanes en Europa (siglo XVIII)”. *Cuadernos de Historia del Islam* 11, 139-184.

\_\_\_\_\_ (1989). *Marruecos y el mundo exterior en la segunda mitad del siglo XVIII: relaciones político-comerciales del sultán Sidi Muhammad B. 'Abd Allah (1757-1790) con el exterior*. Madrid: Agencia Española de Cooperación Internacional.

\_\_\_\_\_ (coord.) (1996). *Marruecos y el padre Lerchundi*. Madrid: Fundación Mapfre.

\_\_\_\_\_ (2006). *El estudio del árabe entre los franciscanos españoles en Tierra Santa: siglos XVII-XIX*. Madrid: Cisneros.

Madariaga, M.R. (2002). *Los moros que trajo Franco... La intervención de tropas coloniales en la guerra civil*. Barcelona: Martínez Roca.

Mahyub Rayaa, B. (2010). *La interpretación simultánea árabe-español y sus peculiaridades: docencia y profesión. Estudio piloto*. Proyecto de Investigación Tutelada. Universidad de Granada.

\_\_\_\_\_ (2013). “La interpretación simultánea árabe-español y sus peculiaridades: docencia y profesión. Estudio piloto”. En O. García Becerra, E.M. Pradas Macías y R. Barranco-Droege (eds.). *Quality in interpreting: widening the scope* (pp. 337-358). Granada: Comares.

\_\_\_\_\_ (2014). "التعرّف على خصائص اللغة العربية والتصدي لها في تدريس الترجمة الفورية من \_\_\_\_\_ العربية إلى الإسبانية" En V. Aguilar *et al.* (eds.), *Arabele 2012: Enseñanza y aprendizaje de la lengua árabe = Teaching and Learning the Arabic Language = تعليم اللغة العربيّة وتعلّمها*. (pp. 221-232). Murcia: Universidad de Murcia.

Mahyub Rayaa, B. y Zarrouk, M. (2013). *Interpretación Simultánea (Árabe-Español). método para la enseñanza-aprendizaje*. Toledo: Escuela de Traductores de Toledo (UCLM). *Incluye un DVD con los discursos*.

Malalana Ureña, A. (2008). "Aproximación historiográfica al 11-M". *Cuadernos de la España Contemporánea* 4. Universidad CEU San Pablo: CEU Ediciones.

Marçais, W. (1930). "La diglossie arabe". *L'enseignement publique* 104 (12), 401-409.

Markria, S. (3013). "La situación del español en las tres zonas magrebíes (Túnez, Marruecos y Argelia)", pp. 84-89. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/oran\\_2013/13\\_markria.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2013/13_markria.pdf) [Consulta: 20/07/2014].

Martín Corrales, E. (2002). "Represión contra cristianos, moros y judíos en la guerra civil en el Protectorado español de Marruecos, Ceuta y Melilla". En F. Rodríguez Mediano y H. de Felipe (eds.). *El protectorado español en Marruecos. Gestión colonial e identidades* (pp. 111-138). Madrid, CSIC.

Martín Corrales, E. (2002). *La imagen del magrebí en España: una perspectiva histórica. Siglos XVI-XX*. Barcelona: Bellaterra.

Martin, A y Ortega Herráez, J. M. (2011a). "Interpreting in the dock". *The Linguist* 50 (4), 14-15.

Martin, A y Ortega Herráez, J. M. (2011b). "Nuremberg in Madrid: the role of interpreting in the Madrid train bomb trial". *Communicate!* Disponible: <http://aiic.net/page/3548> [Consulta: 13/01/2014].

Martin, A. y Taibi, M. (2010). “Traducción e interpretación policial en contextos politizados: El caso de Taysir Alouny”. En J. Boéri y M. C. Maier (eds.). *Compromiso social y traducción/interpretación. Translation/interpreting and social activism* (pp. 214-225). Granada: ECOS.

Martin, A. y Taibi, M. (2012). “Complexities of high profile interpreting. The case of the Madrid train bomb trial”. *Interpreting* 14 (2), 145-164.

Mezzine, M. (1988). “Les relations entre les places occupées et les localités de la région de Fès au XV et XVI siècles, à partir de documents locaux inédits: les Nawāzil”. *Relaciones*, 539-560.

Moscoso García, F. (2008). “El estudio del árabe marroquí en España durante el siglo XIX. La obra de Manuel Bacas Merino”. *MEAH* 57, 269-293.

Ortega Herráez, J. M. (2007). “La interpretación árabe-español en los juzgados y tribunales penales españoles: el intérprete y su papel profesional”. *Puentes* 8, 11-24.

Ortega Herráez, J. M. (2010). *Interpretar para la Justicia*. Granada: Comares.

Peña Martín, S. (2009). “Literatura árabe”. En F. Lafarga y L. Pegenaute (eds.). *Diccionario histórico de la traducción en España* (pp. 45-49). Madrid: Gredos.

Peñarroja, J (2000). “Historia de los intérpretes jurados”. *Bulletí de l'Associació de Traductors i Intèrpretes Jurats de Catalunya* [sin paginar].

\_\_\_\_\_ (ed.). (2008). *Butlletí del'Associació de Traductors i Intèrpretes Jurats*. II Trimestre 2008. Barcelona: Associació de Traductors i Intèrpretes Jurats de Catalunya.

Posac Mon, C. (1975). “Las relaciones comerciales entre Tánger y Tarifa en el período 1766-1768”. *Cuadernos de la Biblioteca Española de Tetuán* 12, 33-53.

Pym, A. (2001). “El pluriempleo del judío Hasdeu”. *El Trujamán* (Revista electrónica del Centro Virtual Cervantes, Instituto Cervantes).

Rodríguez Casado, V. (1946). *Política marroquí de Carlos III*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Instituto Jerónimo de Zurita.

Ruiz Orsati, R. (1901). *Guía de la conversación español-árabe-marroquí*. Tánger: Imprenta Hispano-arábiga de la Misión Católica.

\_\_\_\_\_ (1918). *La enseñanza en Marruecos*. Tetuán: La Papelera Africana.

Sabater Galindo, J. (1984). “El Tratado de Paz Hispano-Argelino de 1786”. *Cuadernos de Historia Moderna y Contemporánea* 5, 57-82. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Sali, M. (2003). “Traducción e Interpretación en la Administración de Justicia”. En C. Valero Garcés, (ed.). *Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos. Contextualización, actualidad y future* (pp. 195-199). Granada: Comares.

Taibi, M. (2006). “La interpretación en hospitales y centros de salud: características e implicaciones para los profesionales = Healthcare interpreting: characteristics and implications for practitioners”. En N. A. Perdu Honeyman *et al.* (eds.). *Inmigración, Cultura y Traducción: Reflexiones Interdisciplinarias* (pp. 112-116). Almería: Universidad de Almería.

\_\_\_\_\_ (2007). “El árabe en el ámbito de la traducción e interpretación en los Servicios Públicos”. *Puentes* 8, 5-10.

Taibi, M. y Martin, A. (2012). “Court translation and interpreting in times of the ‘War on Terror’: The case of Taysir Alony”. *Translation & Interpreting* 4 (1), 77-98.

Toledo Social (2010). *Guía de acogida 2010*, elaborada por el Servicio de Mediación Intercultural del Ayuntamiento de Toledo.

Valderrama Martínez, F. (1956). *Historia de la acción cultural de España en Marruecos (1912-1956)*. Tetuán: Editora Marroquí.

\_\_\_\_\_ (1956). *Método de árabe dialectal marroquí*. Tetuán: Editorial marroquí.

\_\_\_\_\_ (1986). *Glosario español-árabe y árabe-español de términos económicos, financieros y comerciales*. Madrid: Instituto Hispano-Árabe de Cultura.

\_\_\_\_\_ (1988). *Glosario español-árabe y árabe-español de términos diplomáticos, políticos y de reuniones internacionales*. Madrid: Instituto Hispano-Árabe de Cultura.

Valero-Gracés, C. y Abkari, A. (2010). “Learning from practice: interpreting at the 11M terrorist attack trial”. *Translation & Interpreting* 2 (2), 44-56.

Versteegh, K. (1997). *The Arabic Language*. Edimburgo: Edinburgh University Press.

Vicente, A. (2003). “Fuentes para el estudio de los dialectos árabes”. *Estudios de dialectología norteafricana y andalusí* 7, 173-195.

Villalta y Llamas, F. (1919). *Método práctico para el estudio del árabe hablado*. Tetuán: Editado por viuda e hijos de Francisco Villalta.

\_\_\_\_\_ (1927). *La clave de la conversación hispano-árabe*. Tetuán: Imprenta Martínez.

Wilmsen, D. (2003). “One global standard or multiple regional standards? A problem in the practice and pedagogy of Arabic interpreting”. En A. Collados Aís, *et al. (eds.)*. *La evaluación de la calidad de la interpretación: docencia y profesión* (pp. 69-79). Granada, Comares.

Wilmsen, D. y Osama Youssef, R. (2009). “Regional standards and local routes in adoption techniques for specialised terminologies in the dialects of written Arabic”. *The Journal of Specialised Translation* 11, 191-210.

Youssi, A. (1983). “La triglossie dans la typologie linguistique”. *La Linguistique* 19 (2), 71-83.

Zarrouk, M. (2002a). *España y sus traductores en Marruecos (1859-1936) contribución a la historia de la traducción* [Tesis doctoral inédita]. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

\_\_\_\_\_ (2002b). “Los traductores arabistas de España en Marruecos: de la Guerra de Tetuán al Alzamiento”. En H. de Felipe Rodríguez y F. Rodríguez Mediano (eds.). *El protectorado español en Marruecos: gestión colonial e identidades* (pp. 281- 306). Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas

\_\_\_\_\_ (2006). “Microhistoria e historia de la traducción”. *Sendebarr* 17, 5-19

\_\_\_\_\_ (2009). *Los traductores de España en Marruecos (1859-1939)*. Barcelona: Bellaterra.

Zulueta, E., Abkari, A. y Ortega, J.M. (2009). “Núremberg en Madrid: La importancia de la traducción e interpretación profesional como garantía de la tutela judicial efectiva”. Mesa redonda, 17 de abril de 2009. Granada: Universidad de Granada. DVD cedido por la Dr. Anne Martin.



# **ANEXOS**

**Anexo I: Plan de estudios del Centro de Estudios Marroquíes de Tetuán a partir de 1947**

<b>Primer curso</b>		<b>Segundo curso</b>	
<b>Asignatura</b>	<b>Nº de horas semanales</b>	<b>Asignatura</b>	<b>Nº de horas semanales</b>
Árabe vulgar I	6	Árabe vulgar II	6
Sociología marroquí	6	Árabe literal I	6
Bereber I	3	Bereber II	3
Derecho administrativo del Protectorado	3	Instituciones musulmanas	3
Geografía de Marruecos	3	Historia de Marruecos	3
<b>Total de horas semanales</b>	<b>21</b>	<b>Total de horas semanales</b>	<b>21</b>
<b>Tercer curso</b>		<b>Cuarto curso</b>	

<b>Árabe vulgar III</b>	<b>6</b>	<b>Árabe literal III</b>	<b>6</b>
<b>Prácticas de árabe vulgar</b>	<b>3</b>	<b>Prácticas de árabe literal</b>	<b>3</b>
<b>Árabe literal II</b>	<b>3</b>	<b>Prácticas de árabe vulgar</b>	<b>3</b>
<b>Bereber III</b>	<b>3</b>	<b>Literatura árabe</b>	<b>3</b>
<b>Derecho musulmán I</b>	<b>3</b>	<b>Derecho musulmán y consuetudinario</b>	<b>3</b>
<b>Lengua francesa I</b>	<b>3</b>	<b>Geografía del mundo musulmán</b>	<b>6</b>
<b>Total de horas semanales</b>	<b>21</b>	<b>Lengua francesa II</b>	<b>3</b>
		<b>Total de horas semanales</b>	<b>27</b>

**Quinto curso**

<b>Árabe literal IV</b>	<b>6</b>
<b>Prácticas de árabe literal</b>	<b>3</b>
<b>Prácticas de árabe vulgar</b>	<b>3</b>
<b>Nociones de lengua hebrea</b>	<b>6</b>
<b>Historia del mundo musulmán</b>	<b>3</b>

<b>Lengua francesa III</b>	3
<b>Total de horas semanales</b>	24

**ANEXO II. Algunas de las fuentes utilizadas en la elaboración del estado de la docencia de la interpretación en el mundo árabe**

<b>Nombre</b>	<b>Dirección Web</b>
El portal de la CIUTI (Conférence Internationale Permanente d'Instituts Universitaires de Traducteurs et Interprètes)	<a href="http://www.ciuti.org/members/">http://www.ciuti.org/members/</a> [Consulta: 24/10/2014 ]
El sitio web de la FIT (Fédération internationale des traducteurs)	<a href="http://www.fit-ift.org">http://www.fit-ift.org</a> [Consulta: 24/10/2014]
El portal University Directory World Wide	<a href="http://www.university-directory.eu/">http://www.university-directory.eu/</a> [Consulta: 24/10/2014]
La página web Ranking Web of World Universities	<a href="http://www.webometrics.info/top100_continent.asp?cont=aw">http://www.webometrics.info/top100_continent.asp?cont=aw</a> [Consulta: 24/10/2014]
WATA (World Association of Arab Translators & Linguists)	<a href="http://www.wata.cc/forums/forumdisplay.php?f=33">http://www.wata.cc/forums/forumdisplay.php?f=33</a> [Consulta: 24/10/2014]
ATIDA (Arabic Translation and Intercultural Dialogue Association)	<a href="http://www.atida.org/forums/showthread.php?t=27">http://www.atida.org/forums/showthread.php?t=27</a> [Consulta: 24/10/2014]

Egyptian Translators & Linguists' Association	<a href="http://www.etlaforums.com/new/forumdisplay.php?4-الترجمة-الفورية">http://www.etlaforums.com/new/forumdisplay.php?4-الترجمة-الفورية</a> [Consulta: 24/10/2014]
---	--

### ANEXO III: Entrevista a Mériem Harbi, intérprete (AR-FR-IN) de las Naciones Unidas

مقابلة مع المترجمة الفورية بالأمم المتحدة مريم حربي

#### الأسئلة:

1. ما هي، في رأيك، الدوافع التي ساهمت في الاعتراف باللغة العربية من بين اللغات الرسمية للمنظمة؟
2. من كان أول من استعمل اللغة العربية من أعلى منبر المنظمة؟
3. كم عدد المترجمين الفوريين الذين يترجمون من وإلى العربية؟
4. هل هناك ترجمة فورية مباشرة بين العربية والإسبانية؟
5. في رأيك ومن باب خبرتك المهنية، هل هناك ما يميز بين الترجمة الفورية من إلى اللغة العربية والترجمة الفورية بين لغات أخرى (إنجليزية-فرنسية، فرنسية-إسبانية، الخ)

#### الأجوبة:

1. بعد صدمة النفط في أكتوبر عام 1973، وبتاريخ 12 ديسمبر 1973 تحديداً، تقدمت الدول العربية بمشروع قرار للجمعية العامة للأمم المتحدة لاتاحة استخدام اللغة العربية في الجمعية العامة وفي اللجان الرئيسية الستة على أن يبدأ تطبيق القرار في الدورة التالية. وفي 17 سبتمبر 1974، توفرت الترجمة الشفوية الى اللغة العربية للمرة الأولى. يذكر أن ان هذه الدورة رأسها عبد العزيز بوتفليقة الذي كان وزير خارجية الجزائر آنذاك وأنها كانت مسرحاً لخطاب ياسر عرفات التاريخي.

وانشأ صندوق استئماني لهذا الغرض تموّل الدول العربية لتغطية التكاليف على مدى ثلاث سنوات. وطلب الى الأمين العام لمنظمة الأمم المتحدة أن يقدم مقترحات للجمعية العامة إما باستمرار الوضع على ما هو عليه أم اعتماد العربية لغة رسمية ومن ثم تمويل خدمات الترجمة الشفوية من ميزانية المنظمة.

وفي عام 1977، قدّم الأمين العام تقريراً أوصى فيه بمساواة اللغة العربية بباقي اللغات الرسمية للمنظمة وتمويلها من الميزانية العادية.

كان قرار 1973 يخصّ الجمعية لعامة للأمم المتحدة واللجان الرئيسية الستة فقط. وفي عام 1981، أصبح المجلس الاقتصادي والاجتماعي بكلّ هيئاته ومؤسساته مشمولاً بالقرار مما أدّى الى تعميم اللغة العربية في المنظمة. لكن مجلس الأمن ظلّ يعمل بدون اللغة العربية حتى قدمت الجمعية العامة توصية لينظر في الموضوع فكان ذلك، وأضيفت اللغة العربية الى اللغات الرسمية في المجلس فعلاً (ليست لدي معلومات عن التاريخ)

2. ليست لدي معلومات عن أول خطيب باللغة العربية في الأمم المتحدة

3. [لا توفر الإجابة]

4. بطبيعة الحال هناك ترجمة فورية بين العربية والاسبانية، مع أنّ ذلك نادر. المترجمون الذين أعرفهم يعملون في أوروبا. هناك شوقي الرئيس، و ابراهيم قليمة . ستجدهم في فهرس الرابطة الدولية للمترجمين الفوريين. لكن الترجمة المباشرة تجري في ما يسمى السوق الخاصّة Private market، وهي التسمية التي تطلق على ما يتم من أعمال ترجمة خارج المنظمات الدولية. أما في الأمم المتحدة يمكن لفرادى المترجمين أن يعملوا من أي لغة يعرفونها بالإضافة الى اللغات المطلوبة، ولكن القدرة على الترجمة من العربية ليست مشترطة على المترجمين الناطقين باللغة الاسبانية كما لا يطالب المترجمون العرب بمعرفة اللغة الاسبانية. فاللغتان المطلوبتان من المترجمين العرب والناطقين بالاسبانية (والروسية والصينية) هما الفرنسية والانجليزية أما الناطقون بالفرنسية فعليهم أن يعرفوا الاسبانية أو الروسية بالإضافة الى الانجليزية، وأخيراً يفترض بالناطقين باللغة الانجليزية أن يعرفوا الاسبانية أو الروسية بالإضافة الى الفرنسية. (ما أقصده بعبارة الناطق باللغة كذا هو أن تلك هي اللغة الأم للمترجم).

تلاحظ مما سبق أن الجميع يشترك في اللغتين الفرنسية والانجليزية، وهما اللغتان الوسيطتان. دعني أوضح لك الأمر بمثال: أنا لا أعرف الاسبانية ولا الروسية ولا الصينية واذا تحدث مندوب في القاعة في واحدة من هذه اللغات الثلاثة فاني سأغير القناة من قناة القاعة الى الترجمة الانجليزية أو الفرنسية وسأترجم من واحدة من اللغتين. وبالمثل، إذا تحدث أحدهم باللغة العربية في القاعة، فاسترجم كلامه الى الفرنسية وسيترجم باقي زملائي من ترجمتي (وسيرتاح الزملاء الناطقون بالفرنسية برهة). لا شيء يمنعني من تعلم اللغة الاسبانية مثلاً والترجمة منها مباشرة لكن لك غير مطلوب.

5. أخيراً أخشى ما أخشاه أنني لا أستطيع أن أكلمك مطوّلاً عن الاختلاف القائم بين الترجمة الى اللغة العربية وبين لغات أوروبية كوني لا أترجم سوى من وإلى العربية ولأن الأمم المتحدة عالم يطغى عليه الروتين اللغوي والعبارات النمطية. وقلماً تخرج الخطابات عن نطاق محدّد. أنا إذن عاجزة عن "تنويرك" في هذا الموضوع. ما يمكنني أن أقوله من وجهة نظر ثقافية هو أن المترجم مطالب بالتمتع بشيء من الثقافة العامة. المراجع عالمية، ماركس، طاغور وتشترنشل ملك الجميع. ربما يتميز المترجم العربي بضرورة أن يعرف بعضاً من القرآن والكتاب

المقدس وبعضاً من الشعر والأمثال لأن بعض الخطابات العربية قد تكون بليغة و لأن الكلّ سيترجم من ترجمة المترجم العربي. يبقى أن عملية الترجمة تظل ذاتها بغض النظر عن اللغة وأنا لا أشك في وجود بحوث في الموضوع. أنصحك بالنظر في كتابات الأستاذة فائزة القاسم ، وهي منظرّة بارعة في مجال الترجمة التحريرية والترجمة الفورية لا تختلف في لبها عن الترجمة التحريرية فالمهم إيصال الفكرة للقارئ/ المستمع في لغة سليمة وسلسة.

[Traducción nuestra]:

1. Después de la crisis del petróleo en octubre de 1973, en concreto a partir del 12 de diciembre 1973, los Estados árabes presentaron un proyecto de resolución ante la Asamblea General de las Naciones Unidas para permitir el uso del árabe en la Asamblea General y en las seis Comisiones Principales con entrada en vigor a partir del siguiente periodo de sesiones. El 17 de septiembre de 1974 se puso en práctica la Interpretación Simultánea al árabe por primera vez. Cabe señalar que esta sesión estuvo presidida por Abdel Aziz Bouteflika, Ministro de Asuntos Exteriores de Argelia en aquel momento. Esta sesión fue escenario del discurso histórico de Yasser Arafat. Se creó un fondo fiduciario a tal efecto, financiado por los países árabes para cubrir los costes derivados del uso del árabe durante tres años, y se pidió al Secretario General de la ONU que presentara una propuestas ante la Asamblea General ya sea para continuar la situación como estaba o para la implantación total del árabe como lengua oficial, corriendo a cargo de la ONU los costes de la interpretación. En 1977, el Secretario General presentó un informe en el que recomendaba la igualdad entre la lengua árabe y el resto de lenguas oficiales de la Organización, así como su financiación a cargo del presupuesto ordinario ONU. La resolución de 1973 afectaba solamente a la Asamblea General y las seis Comisiones Principales de la Asamblea. En 1981, el Consejo Económico y Social con todos sus órganos y entidades quedaron sujetos a la resolución que dio lugar a la implantación total de la lengua árabe en la Organización. Sin embargo, el Consejo de Seguridad permaneció sin lengua árabe hasta que la Asamblea General pronunció una recomendación para que se revisara esta cuestión. La recomendación fue aceptada y se incorporó la lengua árabe a los idiomas oficiales del Consejo (no dispongo de información acerca de la fecha exacta).

2. No dispongo de información acerca del primer ponente que utilizó la lengua árabe ante las NN.UU.

3. [Nn/Nc]

4. Por supuesto que hay IS AR-ES, aunque poco frecuente. Los intérpretes [con esta combinación] que conozco trabajan en Europa: Chawki Rayes y Ibrahim Kalimah. Los podrás encontrar en el directorio de AIIC. Sin embargo, esto ocurre en el mercado privado, es decir, fuera de los organismos internacionales. En cuanto a las NN.UU., el intérprete puede trabajar desde/hacia cualquier lengua que conozca, además de los idiomas requeridos. No obstante, el árabe no se exige a los intérpretes de español, como tampoco se exige a los intérpretes de árabe trabajar desde/hacia español. Las únicas dos lenguas que se exigen a los intérpretes de árabe, así como a los de español, ruso y chino son el francés y el inglés, mientras que los intérpretes de francés deberán trabajar con español o ruso, además del inglés. Por último, los intérpretes de inglés deberán trabajar con español o ruso, además del francés [...]. Como puedes ver, todos comparten dos lenguas: francés e inglés, las dos lenguas pívot. Permíteme que te los explique con un ejemplo: yo no hablo ni español, ni ruso, ni chino, así que cuando un delegado interviene en la sala en alguna de estas tres lenguas, lo que haré será cambiar el canal de entrada, del de la sala al del intérprete de inglés o francés para interpretar a partir de una de estas dos lenguas. Por la misma regla, si algún delegado habla en árabe, yo interpretaré al francés y el resto de compañeros lo harán a partir de mi traducción (Los compañeros de la cabina de francés descansarán en ese momento). Nada me impide aprender español para interpretar a partir de él, pero no es un requisito.

5. Por último, me temo que no puedo hablar largo y tendido sobre la diferencia entre la Interpretación desde/hacia el árabe y desde/hacia las lenguas europeas ya que sólo interpreto desde y hacia el árabe y porque las NN.UU. es mundo dominado por la rutina lingüística y la fraseología normativa. Los Discursos rara vez se salen de un marco previamente delimitado. Por tanto no te puedo iluminar en este caso. Diría de forma general que al intérprete se le exige poseer un cierto bagaje cultural general. La cultura es universal. Marx, Tagore y Churchill son de todos. Tal vez el intérprete árabe

necesita saber algo de Corán y Biblia, algo de poesía y algo de proverbios, ya que algunos discursos árabes pueden ir cargados de retórica y porque todos los intérpretes van a traducir a partir del intérprete árabe. Se podría decir que el proceso de interpretación es el mismo independientemente de la lengua y no tengo duda de que hay investigaciones al respecto. Te aconsejo consultar el libro de la profesora Fayza Alkasem, teórica excelente en el campo de la traducción, y la interpretación al fin y al cabo no se diferencia en esencia de la traducción, puesto que lo importante es hacer llegar la idea al lector/oyente en un lenguaje correcto y fluido.

#### **ANEXO IV: Entrevista breve a Lehbib Breica, ex embajador de la República Árabe Saharaui Democrática (RASD) en Addis Abeba (Etiopía)**

- Preguntas:

1. ¿En qué fecha se implanta el español como lengua oficial de la UA? ¿A instancia de qué Estado?
2. ¿Existe servicio de interpretación directa árabe-español-árabe o se usa el relé? ¿Qué volumen de trabajo supone aproximadamente?
3. ¿Cuántos intérpretes conforman la sección árabe? ¿Qué porcentaje aproximado de ellos trabaja con español?

- Respuestas:

1. Creo, sin estar muy seguro, que fue a mediados de los años noventa y fue a instancias de Guinea Ecuatorial y con el apoyo de la RASD.
2. En la actualidad y por problemas burocráticos y de presupuesto, sólo se utiliza la interpretación directa árabe-español-árabe durante los trabajos de la Cumbre de Presidentes Africanos que se celebra dos veces al año y, según la última información que tengo, el Ministerio de Asuntos Exteriores español sigue financiando los gastos de esta interpretación hasta que la Unión asuma los gastos de la implantación del castellano y el swahili en la UA.

3. Sólo convocan intérpretes free-lance durante la cumbre normalmente entre 2 y 3 veces al año.

## ANEXO V: Cuestionario para docentes de interpretación simultánea B-A



### CUESTIONARIO PARA DOCENTES DE INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA B>A

Estimado/a profesor/a:

El presente cuestionario forma parte de una investigación que se está llevando a cabo en el marco del trabajo de investigación sobre la “Interpretación simultánea árabe-español: estado de la cuestión y didáctica” dentro del programa del *Máster en Traducción e Interpretación* (perfil investigador), postgrado oficial de la Universidad de Granada.

*\*Véase las instrucciones de uso al final del documento.*

#### **I. GENERALES: docencia de Interpretación Simultánea (IS) B>A. Curso académico 2009-2010**

1. Indique qué asignatura/s de interpretación imparte:
2. ¿Imparte algún módulo de Interpretación Simultánea (IS)?  
 Sí  
 No
3. En caso afirmativo, especifique en qué combinación lingüística y la carga en créditos ECTS:
4. ¿En qué dirección se imparten?  
 Directa (al español)  
 Inversa (del español)  
 Ambas  
 Otros. Especifique cuál/es:

## **II. ESPECÍFICAS: docencia de IS B>A**

5. ¿Existen en su opinión alguna/s característica/s específicas que distinguen la IS en su combinación lingüística?
- Sí
- No
6. En caso afirmativo, especifique de qué diferencia/s se trata:
- Sintaxis y estructura de la frase
- Estilos
- Registros
- Estructura discursiva
- Factores socioculturales
- Otros. Especifique cuál/es:
7. ¿Le ha/n planteado esta/s especificidad/es algún/os problema/s en la docencia de IS?
- Sí
- No
8. En caso afirmativo, especifique cuál/es y cómo lo/s ha resuelto:
9. ¿Utiliza alguna teoría aplicada a la IS?
- Sí
- No
10. En caso afirmativo, especifique de qué noción teórica se trata:
11. ¿Cree que se deberían impartir enfoques distintos para pares de lenguas específicas?
- Sí

- No
12. En caso afirmativo, cite alguna/as razón/es del porqué y especifique cuál/es:
13. ¿Cree que la incorporación de un apartado teórico aplicado a la IS debería ser?
- Obligatorio
- Opcional
- Otros. Especifique cuál/es:
14. ¿Sigue en la clase de IS algún modelo teórico-didáctico que le ayude a estructurar sus clases?
- Sí
- No
15. En caso afirmativo, especifique el/los modelo/s en cuestión:
16. ¿Emplea ejercicios previos de introducción a la IS?
- Sí
- No
17. En caso afirmativo, especifique con qué frecuencia (puede también indicarlo en términos de porcentaje):
18. En caso de emplearse ejercicios previos, especifique de qué ejercicios se trata:
- Shadowing
- Clozing
- Improvisación de discursos
- Ejercicios de potenciación de la memoria
- Traducción a la vista
- Otros. Especifique cuál/es:

19. Evalúe del 0 al 9 (donde 0 es la puntuación mínima y 9, la máxima) la eficacia de los siguientes ejercicios de introducción a la IS:

- Ejercicios de Memoria:
- Improvisación de discursos:
- Ejercicios de anticipación léxica:
- Clozing:
- Traducción a la vista:
- Shadowing con paráfrasis:
- Shadowing con anticipación:
- Análisis del discurso:
- Otros. Especifique cuál/es y evalúelos:

20. ¿Se practican en clase de IS ejercicios con relé?

- Sí
- No

21. En caso afirmativo, especifique con qué frecuencia (puede también indicarlo en términos de porcentaje del número total de horas de clase):

22. Le rogamos encarecidamente que para cualquier otra observación adicional sobre las particularidades de la docencia de IS en su combinación lingüística, no dude, por favor, en hacerla constar:

### **III. ESPECÍFICAS: materiales didácticos de IS B>A**

23. ¿Utiliza algún material didáctico para la docencia de IS?

- Sí
- No

24. En caso afirmativo, especifique con qué frecuencia (puede también indicarlo en términos de porcentaje del número total de horas de clase):
25. ¿De qué fuente extrae dicho material?
- Medios de comunicación de difusión audiovisual (TV, radio, etc.)
  - Prensa escrita
  - Publicaciones académicas (materiales didácticos para la enseñanza de IS)
  - Grabaciones propias de congresos, coloquios, encuentros, etc.
  - Internet (portales de organismos e instituciones...)
  - Otros. Especifique cuál/es:
26. ¿Qué finalidad original tiene el material?
- Discursos en organismos nacionales e internacionales
  - Ponencias en congresos, coloquios, encuentros, etc.
  - Discursos extraídos de la prensa escrita y publicaciones periódicas
  - Otros. Especifique cuál/es:
27. ¿Cree que la incorporación de materiales didácticos para la docencia en IS debería ser?
- Obligatorio
  - Opcional
  - Otros. Especifique cuál/es:
28. El material utilizado en clase es:
- Totalmente real (grabaciones en formato audio y/o vídeo sin manipular)
  - Semi-real o manipulado (grabaciones de las que se han suprimido pausas, incidencias, redundancias, partes irrelevantes para el tema, etc.)

- Simulado (leído por el/la profesor/a, representado, etc.)
- Otros. Especifique cuál/es:
29. ¿En qué soporte se presenta el material?
- En video
- En audio
- Discursos presentados por el profesor en tiempo real en vivo
- Discursos presentados por otros estudiantes en tiempo real en vivo
- Discursos presentados por conferenciantes invitados en tiempo real en vivo
- Otros. Especifique cuál/es:
30. ¿Cuál es la duración aproximada de los discursos empleados en la fase inicial de la formación en IS y en la fase final?
31. ¿Qué temática abordan los discursos?
- Ciencias y Tecnología
- Cooperación y desarrollo
- Cultura
- Derecho y Relaciones Internacionales
- Economía
- Miscelánea
- Política
- Religión
- Sociedad
- Otros. Especifique cuál/es:
32. ¿Podría citar qué temas concretos se han abordado durante el presente curso

académico?

33. ¿Cree que los discursos empleados en clase están relacionados con los ámbitos donde más demanda hay de este tipo de modalidad?

Sí

No

34. En caso afirmativo, especifique con qué frecuencia (puede también indicarlo en términos de porcentaje):

35. ¿Utiliza como elemento didáctico la grabación en audio de los ejercicios de IS hechos en clase por los alumnos?

Siempre

A veces

Nunca

36. ¿Se practica en clase la variante “simultánea con texto”?

Sí

No

37. En caso afirmativo, especifique con qué frecuencia (puede también indicarlo en términos de porcentaje del número total de horas de clase):

38. En caso de practicarse la variante “simultánea con texto”, ¿reciben los alumnos el/los texto/s o material que se va a utilizar en clase con anterioridad?

Sí

No

39. En caso afirmativo, especifique con qué frecuencia (puede también indicarlo en

términos de porcentaje):

40. En caso de que los recibieran con anterioridad, ¿con cuánta antelación?
- Justo antes de la interpretación
  - Antes del comienzo de la clase
  - Antes del comienzo del acto (coloquio, debate, encuentro, etc.)
  - Unos días antes
  - Otros. Especifique cuál/es:
41. ¿Se utiliza algún material de apoyo en la presentación de los discursos?
- Sí
  - No
42. En caso afirmativo, especifique con qué frecuencia (puede también indicarlo en términos de porcentaje):
43. En caso de utilizar algún material de apoyo, señale cuál/es:
- Diapositivas (PowerPoint y software similar)
  - Transparencias
  - Otros. Especifique cuál/es:
44. Le rogamos encarecidamente que para cualquier otra observación adicional sobre los materiales didácticos y su disponibilidad para la docencia de IS en su combinación lingüística, así como sobre cualquier otro tema relacionado con su docencia, no dude, por favor, en hacerla constar:

#### **IV. DATOS PERSONALES**

Sexo:  Hombre  Mujer

Edad: >/=20

Estudios realizados:

Centro Formador:

Lengua materna:

Años de experiencia como docente:

### **INSTRUCCIONES DE USO:**

1. El presente cuestionario está protegido. Sólo permite completar los campos en gris.
2. Para marcar una respuesta, haga clic sobre su casilla y haga clic de nuevo para deseleccionar una opción que ya esté seleccionada.
3. Para las preguntas abiertas, haga clic sobre el campo de texto (en gris) y escriba la respuesta.
4. En el campo de “datos personales”, se incluyen dos desplegables en “edad” y “años de experiencia como docente”. Haga clic sobre el campo de texto y seleccione la respuesta de la lista desplegable.
5. Por último, no se olvide, por favor, de GUARDAR los cambios efectuados.

**¡MUCHÍSIMAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!**

## ANEXO VI: Cuestionario para alumnos/as de interpretación simultánea B-A



### CUESTIONARIO PARA ALUMNOS/AS DE INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA B>A (4º curso)

Estimado/a compañero/a:

El presente cuestionario forma parte de una investigación que se está llevando a cabo en el marco del trabajo de investigación sobre la “Interpretación simultánea árabe-español: estado de la cuestión y didáctica” dentro del programa del *Máster en Traducción e Interpretación* (perfil investigador), postgrado oficial de la Universidad de Granada.

*\*Véase las instrucciones de uso al final del documento.*

#### **I. GENERALES: formación en Interpretación Simultánea (IS) B>A. Curso académico 2009-2010**

1. Indique qué asignatura/s de interpretación ha cursado:
2. ¿Ha estudiado algún módulo de IS?  
 Sí  
 No
3. En caso afirmativo, especifique en qué combinación lingüística y la carga en créditos ECTS:
4. ¿En qué dirección se imparten?  
 Directa (al español)  
 Inversa (del español)  
 Ambas  
 Otros. Especifique cuál/es:

#### **II. ESPECÍFICAS: docencia de IS B>A**

5. ¿Existen en su opinión alguna/s característica/s específicas que distinguen la IS en su combinación lingüística?
- Sí
- No
6. En caso afirmativo, especifique de qué diferencia/s se trata:
- Sintaxis y estructura de la frase
- Estilos
- Registros
- Estructura discursiva
- Factores socioculturales
- Otros. Especifique cuál/es:
7. ¿Le ha/n planteado esta/s especificidad/es algún/os problema/s en la aprendizaje de IS?
- Sí
- No
8. En caso afirmativo, especifique cuál/es y cómo lo/s ha resuelto el profesorado:
9. ¿Se ha utilizado en clase alguna teoría aplicada a la IS?
- Sí
- No
10. En caso afirmativo, especifique de qué noción teórica se trata:
11. ¿Cree que se deberían impartir enfoques distintos para pares de lenguas específicas?
- Sí

- No
12. En caso afirmativo, cite alguna/as razón/es del porqué y especifique cuál/es:
13. ¿Cree que la incorporación de un apartado teórico aplicado a la IS durante el periodo de formación debería ser?
- Obligatorio
- Opcional
- Otros. Especifique cuál/es:
14. ¿Se ha seguido en la clase de IS algún modelo teórico-didáctico que ayude estructurar la clase?
- Sí
- No
15. En caso afirmativo, especifique el modelo/s en cuestión:
16. ¿Se han empleado en clase de IS ejercicios previos de introducción a la IS?
- Sí
- No
17. En caso afirmativo, especifique con qué frecuencia (puede también indicarlo en términos de porcentaje):
18. En caso de emplearse ejercicios previos, especifique de qué ejercicios se trata:
- Shadowing
- Clozing
- Improvisación de discursos
- Ejercicios de potenciación de la memoria
- Traducción a la vista
- Otros. Especifique cuál/es:

19. Evalúe del 0 al 9 (donde 0 es la puntuación mínima y 9, la máxima) la eficacia de los siguientes ejercicios de introducción a la IS:

Ejercicios de Memoria:

Improvisación de discursos:

Ejercicios de anticipación léxica:

Clozing:

Traducción a la vista:

Shadowing con paráfrasis:

Shadowing con anticipación:

Análisis del discurso:

Otros. Especifique cuál/es y evalúelos:

20. ¿Se han practicado en clase de IS ejercicios con relé?

Sí

No

21. En caso afirmativo, especifique con qué frecuencia (puede también indicarlo en términos de porcentaje del número total de horas de clase):

22. Le rogamos encarecidamente que para cualquier otra observación adicional sobre las particularidades de la docencia de IS en su combinación lingüística, no dude, por favor, en hacerla constar:

### **III. ESPECÍFICAS: materiales didácticos de IS B>A**

23. ¿Se ha utilizado algún material didáctico durante la formación en IS?

- Sí
- No
24. En caso afirmativo, especifique con qué frecuencia (puede también indicarlo en términos de porcentaje del número total de horas de clase):
25. ¿De qué fuente se ha extraído dicho material?
- Medios de comunicación de difusión audiovisual (TV, radio, etc.)
- Prensa escrita
- Publicaciones académicas (materiales didácticos para la enseñanza de IS)
- Grabaciones propias de congresos, coloquios, encuentros, etc.
- Internet (portales de organismos e instituciones...)
- Otros. Especifique cuál/es:
26. ¿Qué finalidad original tiene dicho material?
- Discursos en organismos nacionales e internacionales
- Ponencias en congresos, coloquios, encuentros, etc.
- Discursos extraídos de la prensa escrita y publicaciones periódicas
- Otros. Especifique cuál/es:
27. ¿Cree que la incorporación de materiales didácticos para la formación en IS debería ser?
- Obligatorio
- Opcional
- Otros. Especifique cuál/es:
28. El material utilizado en clase es:
- Totalmente real (grabaciones en formato audio y/o vídeo sin manipular)

Semi-real o manipulado (grabaciones de las que se han suprimido pausas, incidencias, redundancias, partes irrelevantes para el tema, etc.)

Simulado (leído por el/la profesor/a, representado, etc.)

Otros. Especifique cuál/es:

29. ¿En qué soporte se presenta el material?

En video

En audio

Discursos presentados por el profesor en tiempo real en vivo

Discursos presentados por otros estudiantes en tiempo real en vivo

Discursos presentados por conferenciantes invitados en tiempo real en vivo

Otros. Especifique cuál/es:

30. ¿Cuál es la duración aproximada de los discursos empleados en la fase inicial de la formación en IS y en la fase final?

31. ¿Qué temática abordan los discursos?

Ciencias y Tecnología

Cooperación y desarrollo

Cultura

Derecho y Relaciones Internacionales

Economía

Miscelánea

Política

Religión

Sociedad

- Otros. Especifique cuál/es:
32. ¿Podría citar qué temas concretos se han abordado durante el presente curso académico?
33. ¿Cree que los discursos empleados en clase están relacionados con los ámbitos donde más demanda hay de este tipo de modalidad?
- Sí
- No
34. En caso afirmativo, especifique con qué frecuencia (puede también indicarlo en términos de porcentaje):
35. ¿Utiliza como elemento didáctico la grabación en audio de los ejercicios de IS?
- Siempre
- A veces
- Nunca
36. ¿Se ha practicado en clase la variante “simultánea con texto”?
- Sí
- No
37. En caso afirmativo, especifique con qué frecuencia (puede también indicarlo en términos de porcentaje del número total de horas de clase):
38. En caso de practicarse la variante “simultánea con texto”, ¿reciben los alumnos el/los texto/s o material que se va a utilizar en clase con anterioridad?
- Sí
- No
39. En caso afirmativo, especifique con qué frecuencia (puede también indicarlo en

términos de porcentaje):

40. En caso de que los recibiera con anterioridad, ¿con cuánta antelación?
- Justo antes de la interpretación
  - Antes del comienzo de la clase
  - Antes del comienzo del acto (coloquio, debate, encuentro, etc.)
  - Unos días antes
  - Otros. Especifique cuál/es:
41. ¿Se utiliza algún material de apoyo en la presentación de los discursos?
- Sí
  - No
42. En caso afirmativo, especifique con qué frecuencia (puede también indicarlo en términos de porcentaje):
43. En caso de utilizar algún material de apoyo, señale cuál/es:
- Diapositivas (PowerPoint y software similar)
  - Transparencias
  - Otros. Especifique cuál/es:
44. Le rogamos encarecidamente que para cualquier otra observación adicional sobre los materiales didácticos y su disponibilidad para la docencia de IS en su combinación lingüística, así como sobre cualquier otro tema relacionado con la formación en IS, no dude, por favor, en hacerla constar:

#### **IV. DATOS PERSONALES**

Sexo:  Hombre  Mujer

Edad: < 20

Estudios realizados o que está realizando:

Centro Formador:

Lengua materna (A):

Lengua B:

Combinación lingüística:

Situación académica actual (egresado, 4º curso, etc.):

Promoción Ldo. en T&I:

### **INSTRUCCIONES DE USO:**

1. El presente cuestionario está protegido. Sólo permite completar los campos en gris.
2. Para marcar una respuesta, haga clic sobre su casilla y haga clic de nuevo para deseleccionar una opción que ya esté seleccionada.
3. Para las preguntas abiertas, haga clic sobre el campo de texto (en gris) y escriba la respuesta.
4. En el campo de “datos personales”, se incluye un desplegable en “edad”. Haga clic sobre el campo de texto y seleccione la respuesta de la lista desplegable.
5. Por último, no se olvide, por favor, de GUARDAR los cambios efectuados.

**¡MUCHÍSIMAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!**

## ANEXO VII: Cuestionario para intérpretes profesionales (interpretación simultánea) árabe-español-árabe



### CUESTIONARIO PARA INTÉRPRETES PROFESIONALES DE INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA ÁRABE-ESPAÑOL-ÁRABE

Estimado/a compañero/a:

El presente cuestionario forma parte de una investigación que se está llevando a cabo en el marco del trabajo de investigación sobre la “Interpretación simultánea árabe-español: estado de la cuestión y didáctica” dentro del programa del *Máster en Traducción e Interpretación* (perfil investigador), postgrado oficial de la Universidad de Granada.

*\*Véase las instrucciones de uso al final del documento.*

#### **I. GENERALES: formación académica en Interpretación Simultánea (IS)**

1. Especifique los estudios cursados:
2. ¿Posee formación en Traducción e Interpretación?  
 Sí.  
 No.
3. ¿Posee formación en IS?  
 Sí.  
 No.
4. En caso afirmativo, especifique el centro formador:
5. ¿En qué combinación/es lingüística/s y dirección?
6. Especifique la duración aproximada del curso:

#### **II. ESPECÍFICAS: práctica profesional de IS AR-ES**

7. ¿Existen en su opinión alguna/s característica/s que diferencie/n la IS en AR-ES de las otras combinaciones lingüísticas?
- Sí.
- No.
8. En caso afirmativo, especifique de qué diferencia/s se trata:
- Sintaxis y estructura de la frase
- Estilos
- Registros
- Estructura discursiva
- Factores socioculturales
- Otros. Especifique cuál/es:
9. ¿Le ha/n planteado esta/s diferencia/s algún/os problema/s en la práctica profesional de IS AR-ES?
- Sí.
- No.
10. En caso afirmativo, especifique cuál/es y cómo lo/s ha resuelto:
11. ¿Ejerce en su práctica profesional la IS con relé?
- Sí
- No
12. En caso afirmativo, especifique con qué frecuencia (puede también indicarlo en términos de porcentaje):
13. ¿Cuál es la duración media de los discursos que interpreta?
14. ¿Qué temática abordan grosso modo dichos discursos?

- Ciencias y Tecnología
- Cooperación y desarrollo
- Cultura
- Derecho y Relaciones Internacionales
- Economía
- Miscelánea
- Política
- Religión
- Sociedad
- Otros. Especifique cuál/es:

15. ¿Podría citar los temas que más ha abordado en los últimos dos años?
16. Le rogamos encarecidamente que para cualquier otra observación adicional sobre las particularidades de la práctica profesional de la IS AR-ES, no dude, por favor, en hacerla constar:

### **III. ESPECÍFICAS: materiales en IS AR-ES**

17. ¿Se han utilizado durante su formación materiales didácticos que hayan contribuido posteriormente a mejorar su práctica profesional?
- Sí
  - No
18. En caso afirmativo, especifique de qué fuente fueron extraídos dichos materiales:
- Medios de comunicación de difusión audiovisual (TV, radio, etc.)

- Prensa escrita
  - Publicaciones académicas (materiales didácticos para la enseñanza de IS)
  - Grabaciones propias de congresos, coloquios, encuentros, etc.
  - Internet (portales de organismos e instituciones...)
  - Otros. Especifique cuál/es:
19. ¿Cree que la incorporación de materiales didácticos para la formación en IS debería ser?
- Obligatorio
  - Opcional
  - Otros. Especifique cuál/es:
20. ¿Qué finalidad original cree que deberían tener dichos materiales?
- Discursos en organismos nacionales e internacionales
  - Ponencias en congresos, coloquios, encuentros, etc.
  - Discursos extraídos de la prensa escrita y publicaciones periódicas
  - Otros. Especifique cuál/es:
21. En su opinión, los discursos deberían ser:
- Totalmente real (grabaciones en formato audio y/o vídeo sin manipular)
  - Semi-real o manipulado (grabaciones de las que se han suprimido pausas, incidencias, redundancias, etc.)
  - Simulado (leído por el/la profesor/a, representado, etc.)
  - Otros. Especifique cuál/es:
22. ¿En qué soporte cree que se deberían presentar?

- En video
  - En audio
  - Discursos presentados por el profesor en tiempo real en vivo
  - Discursos presentados por otros estudiantes en tiempo real en vivo
  - Discursos presentados por conferenciantes invitados en tiempo real en vivo
  - Otros. Especifique cuál/es:
23. ¿Cree que los discursos empleados durante el periodo de formación están relacionados con los ámbitos donde más demanda hay de este tipo de modalidad?
- Siempre
  - A veces
  - Nunca
24. ¿Ejerce en la práctica profesional de la IS la variante “simultánea con texto”?
- Sí
  - No
25. En caso afirmativo, especifique con qué frecuencia (puede también indicarlo en términos de porcentaje):
26. En caso de practicar la variante “simultánea con texto”, ¿recibe el/los texto/s o material que se va/n a utilizar con anterioridad?
- Sí
  - No
27. En caso afirmativo, especifique con qué frecuencia (puede también indicarlo en términos de porcentaje):
28. En caso de que los recibiera con anterioridad, ¿con cuánta antelación?
- Justo antes de la interpretación

- Antes del comienzo del acto (coloquio, congreso, encuentro, etc.)
- Unos días antes
- Otros. Especifique cuál/es:
29. ¿Se utiliza durante su práctica profesional algún material de apoyo en la presentación de los discursos?
- Sí
- No
30. En caso afirmativo, especifique con qué frecuencia (puede también indicarlo en términos de porcentaje):
31. En caso de que se utilice algún material de apoyo, señale cuál/es:
- Diapositivas (PowerPoint y software similar)
- Transparencias
- Otros. Especifique cuál/es:
32. Le rogamos encarecidamente que para cualquier otra observación adicional sobre los materiales empleados en la IS y su enseñanza, así como en la práctica profesional de la IS AR-ES, no dude, por favor, en hacerla constar:

#### **IV. ESPECÍFICAS: formación en IS AR-ES**

33. ¿Se utilizó durante su formación alguna teoría aplicada a la IS?
- Sí
- No
34. En caso afirmativo, especifique ¿de qué noción teórica se trata?
35. ¿Cree que en la formación en IS se deberían impartir enfoques distintos para pares de lenguas específicas?
- Sí
- No

36. En caso afirmativo, cite alguna/as razón/es del porqué:
37. ¿Cree que la incorporación de un apartado teórico aplicado a la IS durante el periodo de formación debería ser?
- Obligatorio
- Opcional
- Otros. Especifique cuál/es:
38. ¿Se ha seguido durante su formación en IS algún modelo teórico-didáctico que le haya ayudado posteriormente en su práctica profesional?
- Sí
- No
39. En caso afirmativo, especifique el modelo/s en cuestión:
40. ¿Se emplearon en algún momento de su formación ejercicios previos de introducción a la IS que le hayan o le estén sirviendo en la práctica profesional?
- Sí
- No
41. En caso afirmativo, especifique con qué frecuencia (puede también indicarlo en términos de porcentaje):
42. En caso de utilizarse ejercicios previos en su formación, especifique de qué ejercicios se trata:
- Shadowing
- Clozing
- Improvisación de discursos
- Ejercicios de potenciación de la memoria

- Traducción a la vista
- Otros. Especifique cuál/es:
43. Evalúe del 0 al 9 (donde 0 es la puntuación mínima y 9, la máxima) la eficacia y beneficios de los siguientes ejercicios de introducción a la IS de cara a su práctica profesional en la actualidad:
- Ejercicios de Memoria:
- Improvisación de discursos:
- Ejercicios de anticipación léxica:
- Clozing:
- Traducción a la vista:
- Shadowing con paráfrasis:
- Shadowing con anticipación:
- Análisis del discurso:
- Otros. Especifique cuál/es:
44. ¿Ha utilizado en algún momento la grabación en audio de sus prácticas en IS para mejorar su rendimiento profesional?
- Siempre
- A veces
- Nunca
45. Le rogamos encarecidamente que para cualquier otra observación adicional sobre la formación en IS recibida y su relación con la práctica profesional, así como sobre los materiales utilizados en IS AR-ES, no dude, por favor, en hacerla constar:

#### **V. DATOS PERSONALES**

Sexo:  Hombre  Mujer

Edad: >/=20

Combinación/es lingüística/s:

Años de experiencia como intérprete: - de 5

¿Realiza otros trabajos además de la IS?  Sí /  No.

En caso afirmativo, especificar:

Cargo que desempeña en la actualidad:

#### **INSTRUCCIONES DE USO:**

1. El presente cuestionario está protegido. Sólo permite completar los campos en gris.
2. Para marcar una respuesta, haga clic sobre su casilla y haga clic de nuevo para deseleccionar una opción que ya esté seleccionada.
3. Para las preguntas abiertas, haga clic sobre el campo de texto (en gris) y escriba la respuesta.
4. En el campo de “datos personales”, se incluyen dos desplegables en “edad” y “años de experiencia...”. Haga clic sobre el campo de texto y seleccione la respuesta de la lista desplegable.
5. Por último, no se olvide, por favor, de GUARDAR los cambios efectuados.

**¡MUCHÍSIMAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!**

## **ANEXO VIII: Resultados adicionales de las otras tres combinaciones lingüísticas**

En este apartado recogemos los resultados obtenidos en investigación empírica desarrollada en la segunda parte de nuestra tesis. Estos resultados fueron obtenidos del cuestionario realizado por docentes y alumnado de las tres combinaciones lingüísticas incluidas en la investigación (AL-ES, FR-ES e IN-ES)

### **1. Uso de la teoría en la enseñanza de la interpretación simultánea**

#### *1. Docentes*

- a. AL-ES sostienen que emplean “la teoría funcionalista y cognitiva”.
- b. FR-ES: “Existen estudios teóricos de muchos tipos, aproximaciones aún incompletas al fenómeno de la IS (cognitivistas, funcionalistas, ideológicas) que intento aplicar siempre que me parece que pueden aportar algo para esclarecer el proceso de la interpretación y los contextos en que se realiza. También intento incorporar el enfoque socio-crítico de las ciencias sociales, no muy desarrollado en el área de la IS a la docencia, tanto en la selección de las situaciones comunicativas (basándome en la tipología de Pöchhacker) como en un enfoque más constructivista (versión social, más que individual) de la enseñanza-aprendizaje, basado en varios años de aplicación de la investigación-acción a la selección y gradación del material didáctico usado en el aula.”
- c. IN-ES: “La teoría de esfuerzos de Gile, con apuntes de otros enfoques cognitivos o nociones que me ayudan a explicar algunas facetas del proceso cognitivo de la simultánea (Teoría del Sentido y la desverbalización).”

#### *¿Cómo debe ser el empleo de esa teoría en la docencia de la IS?*

- a. FR-ES: “Creo que lo más apropiado es incorporar la teoría dentro de la enseñanza práctica, con una breve introducción al principio de la asignatura, pero dejando el resto para cuando resulte pertinente en función de las tareas que se estén realizando y las necesidades del proceso de enseñanza-aprendizaje.”

#### *2. Alumnado*

- a. AL-ES: “Matyssek”, “la Teoría del Sentido” y “Lambert”

- b. FR-ES: “El eje central de la teoría aplicada es Daniel Gile y su modelo gravitacional de disponibilidad lingüística, así como la explicación de los diferentes problemas causados por la confusión de sonidos (memoria ecoica...)”
- c. IN-ES: “La incluida en la bibliografía” y “los parámetros de Pöchhaker”

*¿Cómo debe ser el empleo de esa teoría en la docencia de la IS?*

- a. Obligatoria: 2 de AL-ES, 4 AR-ES, 2 de FR-ES y 3 de IN-ES.
- b. Opcional: 2 de AL-ES, 2 AR-ES, 2 de FR-ES y 2 de IN-ES.
- c. Otros. 1 sujeto de AR-ES considera que debería ser “prohibida”.

## **2. Uso de un modelo teórico-didáctico en la enseñanza de la interpretación simultánea**

### *1. Docentes*

- a. Sí lo utilizan: 2 AL-ES, 1 de AR-ES, 2 de IN-ES y 1 de FR-ES.

### *Tipología*

- a. AL-ES: “Básicamente el Modelo de Esfuerzos de Daniel Gile.” “Modelo de Esfuerzos de Gile (1995a); modelos de análisis de la comunicación no verbal (Poyatos 1994 e.o.); Principios de cooperación de Grice (1975); Teoría del Sentido de Seleskovitch (1975 y Lederer (1981). La técnica de *cloze* y la técnica de *Shadowing*.”
- b. IN-ES: “Como contestaba en pregunta 10, Teoría de esfuerzos, fundamentalmente”. “Método cognitivo-funcional”.
- c. FR-ES: “El modelo socio-constructivista y el enfoque socio-crítico de la enseñanza.”

### *2. Alumnado*

- a. No se utiliza: 3 de AL-ES, 7 de AR-ES, 3 de FR-ES y 3 IN-ES.
- b. Sí se utiliza: 1 de AL-ES, 1 de FR-ES y 1 de IN-ES.
- c. Ns/Nc: 1 de IN-ES.

### *Tipología*

- a. AL-ES: “Como ya se mencionó”.
- b. FR-ES: “Se han llevado a cabo ejercicios didácticos para ir asimilando la actividad de interpretación e ir adquiriendo los reflejos. En el momento en el que surgía algún problema durante la interpretación, se ha analizado y se ha mostrado el enfoque teórico para explicar el problema y cómo solucionarlo.”
- c. IN-ES: “Contextualización, anticipación de problemas, interpretación, escucha, corrección, repetición.”

### **3. Uso de ejercicios de introducción a la interpretación simultánea y su tipología**

#### *1. Docentes*

##### *Uso*

Afirmativo: el 100% de los sujetos.

##### *Frecuencia*

- a. AL-ES:
  - “Suelo dedicar las primeras semanas del curso. En porcentajes, yo diría que no más de un 10% (no hay más tiempo).”
  - “En el caso de la asignatura (Técnicas de Interpretación Simultánea) todo se puede entender como preejercicio para la IS. En la asignatura de Interpretación de Conferencias, se imparten preejercicios pero lo asume la compañera que imparte los otros siete créditos de la asignatura.”
- b. FR-ES: “Brevemente al principio de la consecutiva y al principio de la simultánea”.
- c. IN-ES:
  - “Depende de las necesidades de los estudiantes, pero los utilizo muy a menudo, y les dedico aprox. un 25 a 30% (yo no empiezo con la simultánea, me incorporo a la asignatura cuando ya llevan un par de meses, y conmigo hacen la transición hacia temas especializados; uso los ejercicios de pre-interpretación

siempre como reactivación de los temas especializados y ‘calentamiento’ antes de empezar a interpretar en simultánea).”

- “Depende del perfil de los estudiantes y de su desarrollo en el aprendizaje de habilidades y destrezas previas.”

## 2. Alumnado

### **Uso**

- Afirmativo: 90% de los sujetos.
- Negativo: 5% de AL-ES.
- Ns/Nc: 5% de AL-ES.

### **Frecuencia**

#### a. AL-ES:

- Un 10%
- No más de unos 2%
- Un 5%
- Ns/Nc.

#### b. FR-ES

- Primeras clases del curso académico, así como las asignaturas cursadas en tercero (Técnicas de Interpretación Consecutiva y Técnicas de Interpretación Simultánea).
- 10%.
- Se ha seguido una estrategia de aumento de dificultad. Desde la interpretación consecutiva, después la traducción a la vista y finalmente la verdadera interpretación simultánea.
- Un 60%.

#### c. IN-ES

- Interpretación a vista, *shadowing*, interpretación consecutiva, pre-simultánea. Durante gran parte del primer cuatrimestre.
- No sabría indicar la frecuencia, pero estuvimos unos dos meses con ese tipo de ejercicios

- Con bastante frecuencia y ha resultado enormemente útil
- Cada semana
- Una vez a la semana.

### *Valoración de los ejercicios*

#### *1. Alumnado*

##### a. AL-ES:

<b>Ejercicio / combinación</b>	<b>AL-ES</b>			<b>Valoración media 1</b>	<b>Valoración media 2</b>
<b>Anticipación léxica</b>	5	-	7	<b>6</b>	<b>4</b>
<b>Shadowing con paráfrasis</b>	7	2	8	<b>5,6</b>	<b>5,6</b>
<b>Shadowing con anticipación</b>	6	-	-	<b>6</b>	<b>2</b>
<b>Clozing</b>	5	2	5	<b>4</b>	<b>4</b>
<b>Improvisación de discursos</b>	9	-	-	<b>9</b>	<b>3</b>
<b>Ejercicios de memoria</b>	9	-	9	<b>9</b>	<b>6</b>
<b>TaV</b>	8	4	6	<b>6</b>	<b>6</b>
<b>Análisis del discurso</b>	9	-	9	<b>9</b>	<b>6</b>
<b>Otros</b>	-	-	-		

Tabla 20: Valoración de los ejercicios de introducción a la IS según los alumnos de AL-ES.

##### b. FR-ES:

Ejercicio / combinación	FR-ES				Valoración media 1	Valoración media 2
<b>Anticipación léxica</b>	9	-	7	-	<b>8</b>	<b>4</b>
<i>Shadowing</i> con paráfrasis	9	-	8	8	<b>8,3</b>	<b>6,2</b>
<i>Shadowing</i> con anticipación	9	-	8	8	<b>8,3</b>	<b>6,2</b>
<i>Clozing</i>	9	-	6	-	<b>7,5</b>	<b>3,7</b>
<b>Improvisación de discursos</b>	9	7	8	7	<b>7,7</b>	<b>7,7</b>
<b>Ejercicios de memoria</b>	9	4	7	9	<b>7,2</b>	<b>7,2</b>
<b>TaV</b>	9	7	5	9	<b>7,5</b>	<b>7,5</b>
<b>Análisis del discurso</b>	9	-	5	-	<b>7</b>	<b>3,5</b>
<b>Otros</b>	-	-	-	-		

Tabla 21: Valoración de los ejercicios de introducción a la IS según los alumnos de FR-ES.

c. IN-ES:

Ejercicio / combinación	IN-ES					Valoración media 1	Valoración media 2
<b>Anticipación léxica</b>	9	9	7	9	10	<b>8,8</b>	<b>8,8</b>
<i>Shadowing con paráfrasis</i>	7	8	9	7	9	<b>8</b>	<b>8</b>
<i>Shadowing con anticipación</i>	8	8	9	8	9	<b>8,4</b>	<b>8,4</b>
<i>Clozing</i>	9	8	7	7	10	<b>8,2</b>	<b>8,2</b>
<b>Improvisación de discursos</b>	8	8	3	8	10	<b>7,4</b>	<b>7,4</b>
<b>Ejercicios de memoria</b>	8	7	9	8	7	<b>7,8</b>	<b>7,8</b>
<b>TaV</b>	9	9	9	7	10	<b>8,8</b>	<b>8,8</b>
<b>Análisis del discurso</b>	7	9	4	5	10	<b>7</b>	<b>7</b>
<b>Otros</b>	-	-	-	-	-		

Tabla 22: Valoración de los ejercicios de introducción a la IS según los alumnos de IN-ES.

d. Las medias 1 y 2 de los grupos en dos gráficos:

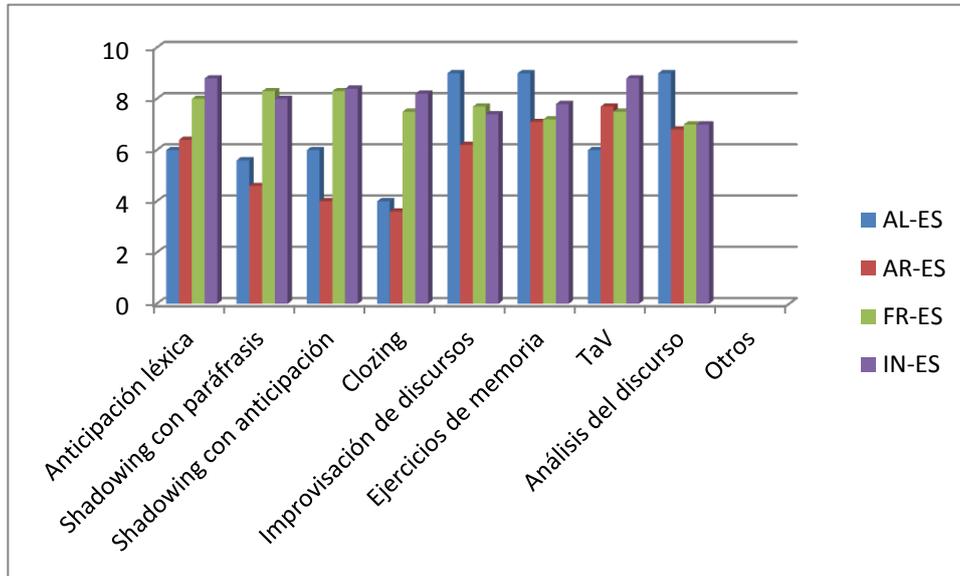


Gráfico 10: Valoración media 1 de los ejercicios de introducción a la IS según *alumnado*.

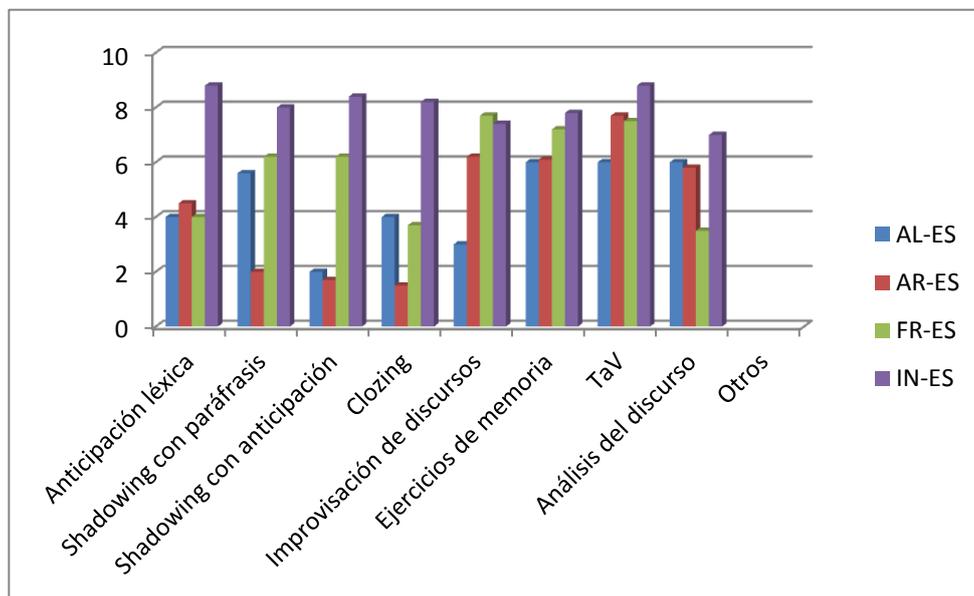


Gráfico 11: Valoración media 2 de los ejercicios de introducción a la IS según *alumnado*.

#### **4. El uso de materiales didácticos y su descripción**

##### ***Uso de materiales didácticos***

###### *1. Docentes*

- a. AL-ES: “Material didáctico para ejercicios preparatorios y primeras clases de interpretación. Después, normalmente son discursos reales ‘preparados’ y la mayor parte del tiempo discursos reales. En realidad, si entendemos los últimos como material didáctico, un 100%.”

###### *2. Alumnado*

- a. Total: 85,12%. Por combinaciones: AL-ES (75%), AR-ES (78%), FR-ES (97,5%) e IN-ES (90%)

##### ***Descripción de los materiales didácticos***

##### ***Fuente***

###### *1. Docentes*

- a. FR-ES: “Sobre todo el canal Europe by Satellite (EbS)”
- b. IN-ES: “Además de congresos simulados por estudiantes y profesores; debates multilingües organizados por estudiantes y profesores de todas las combinaciones lingüísticas de la Facultad de Traducción e Interpretación.”

##### ***Fin original***

###### *1. Alumnado*

- a. AL-ES (por orden de votación): Discursos en organismos nacionales e internacionales (4 de 4), Ponencias en congresos, coloquios, encuentros, etc. (4 de 4).
- b. FR-ES (por orden de votación): Ponencias en congresos, coloquios, encuentros, etc. (3 de 4); Discursos en organismos nacionales e internacionales (2 de 4); Discursos extraídos de la prensa escrita y publicaciones periódicas (1 de 4); Otros: Trabajar en clase con material real, con ponentes reales, acentos diferentes, velocidades y ritmos diferentes, temas muy diversos, y acercarnos en cierto modo a la realidad de la interpretación a nivel local

- c. IN-ES (por orden de votación): Discursos en organismos nacionales e internacionales (5 de 5); Ponencias en congresos, coloquios, encuentros, etc. (5 de 5); Discursos extraídos de la prensa escrita y publicaciones periódicas (3 de 5).

***Cómo debería ser su incorporación a la enseñanza-aprendizaje de la interpretación simultánea***

*1. Alumnado*

- a. FR-ES, aprovecha el campo “Otros” para añadir: “Es crucial que desde el primer momento nos acostumbremos a practicar con discursos reales. Lo he podido comprobar al contrastarlo con otras asignaturas en las que los discursos los leían los profesores, pues éstos modulan la voz, el ritmo, velocidad, tono, y a mi parecer, es de menos ayuda a largo plazo”.

***Naturaleza de los materiales didácticos***

*1. Docentes*

- a. AL-ES: Totalmente real (grabaciones en formato audio y/o vídeo sin manipular), semi-real o manipulado (grabaciones de las que se han suprimido pausas, incidencias, redundancias, partes irrelevantes para el tema, etc.) y simulado (leído por el/la profesor/a, representado, etc.).
- b. FR-ES: Totalmente real.
- c. IN-ES: Dramatizado por los propios estudiantes, presentado por invitados, real, semi-real y simulado.

*2. Alumnado*

- a. AL-ES: 3 de 4 sostienen que es totalmente real (grabaciones en formato audio y/o vídeo sin manipular), mientras que uno de los sujetos afirma que es simulado (leído por el/la profesor/a, representado, etc.).
- b. FR-ES: 4 de 4 sostienen que es totalmente real, 3 de 4 que es semi-real o manipulado y 2 de 4 dicen que es simulado.
- c. IN-ES: 5 de 5 afirman que se emplean materiales didácticos totalmente reales y simulados, mientras que 3 de 5 sostienen que también se emplean materiales

semi-reales. Uno de los alumnos de IN-ES, que asiste a la asignatura Interpretación de conferencias C-A FR-ES, aprovecha el campo “Otros” para añadir: “En francés es totalmente real. En inglés, a veces lo es y a veces es manipulado”.

### *Duración*

#### *1. Docentes*

- a. AL-ES: (1) En la fase inicial es de unos 5 minutos y en la final llega hasta los 40 min. (aunque para el examen es de 15-20 minutos). (2) De 5 a 10 minutos y después de 15 a 25 minutos.
- b. FR-ES: No me baso tanto en el discurso como en la situación comunicativa, aunque la duración es progresiva (empiezo por fragmentos de unos 5 minutos al comienzo de la simultánea hasta llegar a los 15-20 minutos, aunque tengo conferencias de hasta dos horas grabadas en clips de 20-30 minutos cada uno).
1. IN-ES: (1) Inicial: 5 minutos. Final: 10/12 minutos. (2) En la fase inicial no lo sé (no la imparto); en la final: alrededor de 1200-1500 (como máximo) palabras (de 10 a 15 minutos).

#### *2. Alumnado*

- a. AL-ES: En la fase inicial de la formación, la duración parte de 5-8 minutos y en la final llega a los 20-35 minutos. Conviene destacar, en este sentido, que dos de los sujetos no saben/no contestan. Uno de los encuestado que posee inglés como lengua B y alemán como C, afirma: “En alemán eran a veces demasiado largos (40-50 minutos)”.
- b. FR-ES: Por las respuesta de los cuatro encuestados de esta combinación se aprecia una clara diferenciación, en términos de duración del material empleado, entre la fase inicial de formación y la fase final. Así, sostienen que al inicio se emplean fragmentos que van de 1 a 5 minutos, para ir progresando hasta los 12, 15 y/o 20 minutos. A este respecto, uno de los sujetos añade: “[La duración] Suele ser la misma. Solo que al principio se hacen por partes”.
- c. IN-ES: Los cinco encuestados de esta combinación coinciden en la duración media de los discursos en fase inicial, que estaría entre los 5 y 7 minutos. Mientras que en la fase final, tres de ellos afirman que duración estaría entre los

10 y 15 minutos; uno que estaría entre los 15 y 20 minutos, y otro, entre los 20 y 30 minutos. Este último, añade que, en todo caso, se trata de una duración “muy variable”.

## 5. Temática y su adecuación a la demanda del mercado

### *Temática tratada*

#### *1. Docentes*

<b>Combinación</b>	<b>Temas tratados</b>
AL-ES	Unión Europea, Política Interior alemana, Relaciones internacionales de Alemania, Economía social de mercado (la parte especializada la aborda otra compañera)
	De seguridad internacional; Organizaciones y alianzas internacionales; Cooperación y desarrollo; Medio ambiente (origen, efectos; uso eficiente de la energía; medidas de protección)
FR-ES	Son muchos, pero por citar algunos: conflictos interétnicos en África, el islam en la sociedad marroquí, la globalización y el altermundismo, la autodeterminación del Sahara, la cooperación norte-sur en salud materno-infantil, la pena de muerte, la educación, la construcción europea, el cine, la literatura en la segunda lengua en países africanos, mestizaje musical, confucianismo, la inmigración, derechos humanos, medicina, medio ambiente, relaciones norte-sur, economía, etc.
IN-ES	Interpretación en los servicios públicos, foro social europeo ("Judíos, árabes y palestinos"), países menos avanzados, el futuro de Europa, pena de muerte, cooperación aduanera, medio ambiente,

	comunidades de propietarios, VIH/Sida, epidemiología.
	Política internacional, Cambio climático, Terrorismo internacional, Violencia de Género, Crisis económica...

Tabla 23: Temas tratados recientemente según *docentes*.

## 2. Alumnado

<b>Combinación</b>	<b>Temas tratados</b>
AL-ES	energías renovables, medioambiente (cumbre de Copenhague etc.), tabaquismo, Tratado de Lisboa, adhesión de Turquía a la UE, la lengua árabe, alergias
	Seguridad internacional y energías renovables entre otros
	todo tipo de temas, semiespecialización en energías renovables
	medioambiente, seguridad, control armamentístico, cooperación
FR-ES	Son innumerables, a modo de resumen: desde temas médicos como SIDA, hasta todo tipo de temas políticos tratados en instituciones como la UE, pasando por temas de sociedad como la inmigración, la vivienda, etc.
	Realmente se han abordado todos los temas que engloba la lista anterior, en diferentes entornos y momentos.
	Muchos...
	Todo lo anterior

IN-ES	Política internacional y nacional, derechos humanos, relaciones internacionales, cambio climático, etc.
	Economía social de mercado, seguridad aduanera, SIDA, medio ambiente, cooperación al desarrollo.
	El cambio climático, terremotos, SIDA, elecciones en Reino Unido, la situación de la mujer en la sociedad, el islam en Reino Unido, asambleas de comunidad de propietarios, cooperación aduanera, la mutilación femenina, nuevos depósitos de empleo, la crisis financiera, entre otros.
	En francés, un poco de todo. En inglés: comunidad de propietarios, sida, los PMDs, temas de mujer, aduanas en transporte aéreo
	Cambio Climático, Alianza de Civilizaciones, G-20, Política estadounidense y británica, Terremotos...  Simultánea especializada: Interpretación en los servicios públicos, comunidad de propietarios, VIH/sida, cooperación aduanera...

Tabla 24: Temas tratados recientemente según *alumnado*.

***Adecuación a la demanda del mercado***

*1. Docentes*

- a. El 100% de los encuestados de este grupo afirma que sí está relacionada.

*Frecuencia*

Combinación	Porcentaje / matización
-------------	-------------------------

AL-ES	90%
	70%
AR-ES	75%
	70%
FR-ES	Todo el material utilizado está relacionado con la demanda de interpretación, no sólo en términos de demanda de mercado (tanto local como en instituciones internacionales), sino también de demanda social (voluntariado y prácticas locales con movimientos sociales y organizaciones no lucrativas).
IN-ES	90%
	Depende del ámbito en el que se trabaje.

Tabla 25: Porcentaje de la vinculación de la temática tratada con la demanda profesional según *docentes*.

2. *Alumnado*

a. *Afirmativo*: 80% (4 de AL-ES, 3 de AR-ES, 4 de FR-ES y 5 de IN-ES).

*Frecuencia*

Combinación	Porcentaje / matización
AL-ES	70%
	70%
	100%
	80%
FR-ES	100%
	70%
	90%
	75%
IN-ES*	100%
	95%
	75%

Tabla 26: Porcentaje de la vinculación de la temática tratada con la demanda profesional según *alumnado*.

- b. Otros: 2 de los sujetos (IN-ES) que habían respondido afirmativamente a la pregunta anterior no saben/no contestan.

## 6. La interpretación simultánea con texto

### 1. Docentes

Frecuencia por combinación lingüística:

Combinación	Porcentaje / matización
AL-ES	10%, fundamentalmente para que el estudiante sepa cómo se hace y para que decida en qué medida hacerlo después
	10%
FR-ES	Se practica al final de la formación en simultánea por la dificultad específica de la tarea. Tal vez represente en total unas 20-30 horas de clase
IN-ES	Cierta frecuencia
	Depende del tema, características del discurso y/o congreso... dificultad implícita...

Tabla 27: Frecuencia con la que se practica la IS con texto según *docentes*.

En caso afirmativo, les pedimos a los encuestados que especificaran con qué frecuencia reciben los textos (podían también indicarlo en términos de porcentaje):

Combinación	Porcentaje / matización
AL-ES	La primera vez se les da el texto para que se lo lleven y lo trabajen tranquilamente, también visualmente. Después se reduce

	el tiempo hasta llegar a dárselo antes de la interpretación para que lo vean y “dibujen” in situ.
	50%
FR-ES	100%
IN-ES	100%
	De nuevo, depende del tema, nivel de dificultad... etc.

Tabla 28: Frecuencia con la que se entregan los textos con antelación a la práctica de la IS con texto según *docentes*.

Cuando los informantes fueron preguntados por la antelación con la que entregan los textos a sus alumnos, respondieron:

<b>Combinación</b>	<b>Antelación</b>
AL-ES	Ver arriba: depende de la fase de aprendizaje
	En algunos casos justo antes de clase y en otros un día o dos antes de clase
FR-ES	Unos días antes
IN-ES	10 a 15 min. antes de la interpretación, dependiendo de la extensión del texto (suficiente para preparar una TaV); a veces unos días antes, como parte del material preparatorio que se les deja para preparar temas especializados
	Unos días antes

Tabla 29: Antelación con la que se entregan los textos cuando se practica la IS con texto según *docentes*.

2. *Alumnado*

- a. Afirmativo: 80% de los encuestados (4 de AL-ES, 4 de AR-ES, 4 de FR-ES y 4 de IN-ES).
- b. Negativo: sostiene 15% (3 de AR-ES).
- c. Ns/Nc: 5% (1 de IN-ES).

En caso afirmativo, les hemos pedido a los sujetos que especifiquen con qué frecuencia (podían también indicarlo en términos de porcentaje):

AL-ES: entre el 5 y el 10%; AR-ES: entre el 10 y el 30%; FR-ES: entre el 5 y el 10%; y en IN-ES: entre el 10 y el 30%. A este respecto cabe añadir la respuesta de dos alumnos de FR-ES que, utilizando el campo otros, dicen: “En un 5% de las clases, al final del curso, con textos de mayor dificultad”; “En el bloque de simultánea avanzada se han utilizado dos conferencias enteras para la práctica de esta modalidad”.

Preguntados si, en caso de practicarse la variante “simultánea con texto”, reciben el/los texto/s del material que se va a utilizar en clase con anterioridad, el 87,5% de los que afirmaron que se practica la IS con texto (16 sujetos) sostiene que sí recibe los textos con anterioridad. Un 12,5% de dicho grupo niega recibir los textos con anterioridad.

Siempre en caso afirmativo, pedimos a los encuestados que especifiquen con qué frecuencia reciben los textos (podían también indicarlo en términos de porcentaje):

<b>Combinación</b>	<b>Porcentaje / matización</b>
AL-ES	5%
	10%

	Cuando se utiliza el texto, siempre.
FR-ES	50%
	90%
	98%
	100%
IN-ES	100%
	100%
	Siempre
	Semanalmente
	NS/NC

Tabla 30: Frecuencia con la que se reciben los textos cuando se practica la IS con texto según *alumnado*.

En este mismo caso, con cuánta antelación se reciben los textos:

<b>Combinación</b>	<b>Antelación</b>
AL-ES	Unos días antes
	Justo antes de la interpretación
	Justo antes de la interpretación; Antes del comienzo de la clase;

	Antes del comienzo del acto (coloquio, debate, encuentro, etc.); Unos días antes
	Para la próxima clase
AR-ES	Justo antes de la interpretación
	Antes del comienzo del acto (coloquio, debate, encuentro, etc.); Otros: nos dan tiempo para leerlo antes de interpretar
	Antes del comienzo del acto (coloquio, debate, encuentro, etc.); Otros: lo leemos antes de interpretar
	Antes del comienzo de la clase
FR-ES	Unos días antes
	5 días antes
	Unos días antes
	Unos días antes
IN-ES	Justo antes de la interpretación; Antes del comienzo de la clase
	Antes del comienzo del acto (coloquio, debate, encuentro, etc.); Unos días antes; Otros: Según la ocasión
	Justo antes de la interpretación
	Antes del comienzo del acto (coloquio, debate, encuentro, etc.); Unos días antes

	Antes del comienzo del acto (coloquio, debate, encuentro, etc.)
--	---

Tabla 31: Antelación con la que se reciben los textos cuando se practica la IS con texto según *alumnado*.

## 7. El uso de la grabación de los ejercicios prácticos como herramienta didáctica

### 1. *Docentes*

AL-ES	AL-ES	AR-ES	AR-ES	FR-ES	IN-ES	IN-ES
A veces	A veces	Siempre	A veces	Siempre	A veces	Nunca

Tabla 32: Uso de la grabación de los ejercicios prácticos como herramienta didáctica por parte de los docentes.

### 2. *Alumnado*

AL-ES	AR-ES	FR-ES	IN-ES
3 a veces	6 a veces	2 a veces	5 siempre
1 siempre	1 siempre	2 siempre	

Tabla 33: Uso de la grabación de los ejercicios prácticos como herramienta didáctica por parte de los alumnos.

## 8. Observaciones adicionales sobre materiales didácticos

### 1. *Docentes*

- a. AL-ES: “Respecto a las últimas preguntas: [El uso de materiales de apoyo en la presentación de los discursos] No se hace en la no especializada pero debería hacerse en la especializada porque es lo “normal” en la vida profesional. Internet

ha facilitado muchísimo el acceso a material didáctico, tanto para manipularlo como no.”

## **9. Aspectos específicos III: Especificidades de la interpretación simultánea en combinación lingüística árabe-español**

### *Posibles soluciones*

#### *1. Docentes*

- a. AL-ES: “Introduciendo ejercicios preparatorios que faciliten al estudiante su aprendizaje. Por ejemplo, en el caso de AL-ES, ejercicios de anticipación (en esta combinación lingüística el intérprete debe anticipar el verbo en numerosas ocasiones). Primero ejercicios ES-ES y luego AL-ES, fundamentalmente ‘cloze’”.
- b. FR-ES: “Las dificultades tienen que ver con el hecho de que el estudiantado no siempre está familiarizado con toda la variedad de registros, estilos, estructuras discursivas y contextos situacionales o institucionales que se pueden dar desde la lengua origen, lo que se complica por su uso como lengua oficial o co-oficial en un buen número de países y por su carácter de lengua internacional, si bien en retroceso. He intentado resolverlos precisamente exponiendo a los estudiantes a la máxima diversidad posible de usos de la lengua origen, instándolos a hacer un trabajo previo que permita colmar al menos en parte esas lagunas y explotando en la corrección el potencial de cada dificultad con la que se enfrentan los estudiantes.”
- c. IN-ES: (1) “No son exactamente ‘problemas’, sino necesidades de énfasis en la docencia. Se resuelven identificándolas en contexto y preparando ejercicios específicos para aprender a superarlas o a compensar los errores cometidos en caso de dificultad extrema (estrategias para minimizar la pérdida/maximizar la recuperación)”. (2) “Las diferencias entre el inglés y el español hacen complicada la formación de la simultánea desde el inglés hacia el español para hispanohablantes. Cuesta mucho trabajo entrenar a los estudiantes en técnicas de síntesis y reformulación”.

#### *2. Alumnado*

- a. AL-ES: (1) “La estructura de la frase cambia mucho entre alemán y español ya que el verbo en alemán está a menudo al final de la frase”. (2) “Poniendo énfasis en el sentido de la frase y animándonos a alejarnos del texto original”.
- b. FR-ES: “Práctica de todo tipo de textos. Resolución mediante ejemplos prácticos”.
- c. IN-ES: (1) “Enseñándonos las diferencias entre unos discursos y otros. Practicando”. (2) “Por ejemplo, acuñando fórmulas de cortesía y fórmulas para comienzos y finales de discursos”. (3) “Dificultades para adaptarme al discurso en algunas ocasiones que el profesorado ha resuelto facilitando información sobre el contexto, el orador o una determinada característica cultural. Con respecto a la sintaxis, es verdad que es problemática en esta combinación lingüística pero se soluciona con experiencia y mucho trabajo, imagino que aun seguirá dando problemas en ocasiones hasta a los más expertos”.

## **10. Adoptar enfoques específicos según la combinación**

### *Necesidad de enfoques específicos*

#### *1. Alumnado*

- a. SÍ: 2 (AL-ES), 5 (AR-ES), 1 (FR-ES) y 5 (IN-ES).
- b. NO: 1 (AL-ES), 2 (AR-ES) y 1 (FR-ES).
- c. NS/NC: 1 (AL-ES) y 1 (FR-ES).
- d. En términos de porcentajes intra-grupales:

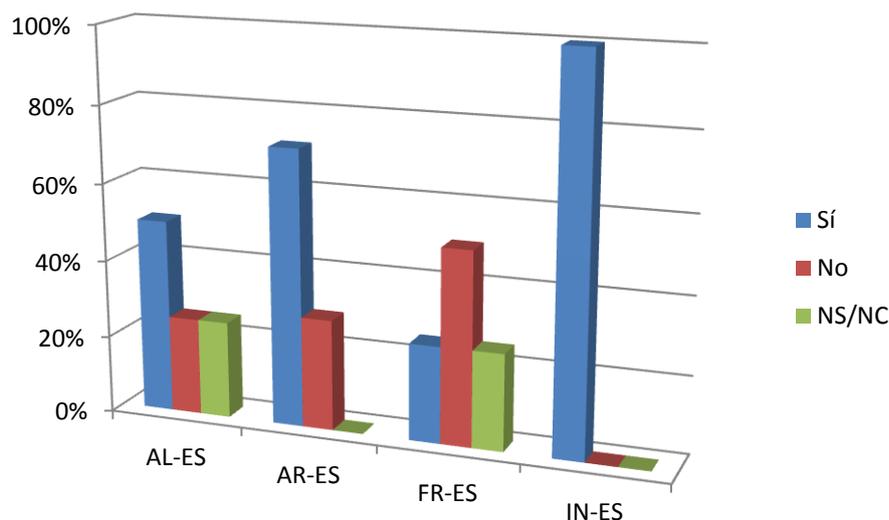


Gráfico 12: Enfoques específicos/combinación según *alumnado*.

### ***Tipos de enfoques y su justificación***

#### *1. Docentes*

- a. AL-ES: (1) “Enfoques pedagógicos que tengan en cuenta las especificidades de manera que el acceso a la IS se realice de forma sistemática y progresiva. Por ejemplo, lo citado anteriormente en cuanto a ejercicios preparatorios. También se deben tener en cuenta las fortalezas de una combinación lingüística para que se trabaje sobre estas en clase. Ejemplo, en esta combinación lingüística no es frecuente que haya interpretaciones médicas y, sin embargo, sí son muy frecuentes las técnicas o jurídicas.” (2) “En realidad no se trata tanto de enfoques distintos como de ejercicios distintos, en función de la especificidad que presenta el par de lenguas.”
- b. FR-ES: “Porque cada lengua está vinculada a una o varias culturas, que son distintas por definición entre sí y de las vinculadas a otras lenguas y es imposible enseñar interpretación haciendo abstracción de esos factores culturales.”
- c. IN-ES: (1) “Plantean necesidades de enseñanza/aprendizaje/interiorización diferentes; los enfoques serían basar la dinámica y el material didáctico en abordar esas necesidades específicas. No necesariamente enfoques teóricos

diferentes, en principio.” (2) “Distintas estrategias pedagógicas según las característica socioculturales y morfosintácticas del par de lenguas implicado y su direccionalidad. Estrategias de uso eficaz de la memoria, estrategias de síntesis y reformulación, estrategias de anticipación y predicción, estrategias de producción...”

## 2. *Alumnado*

- a. AL-ES: (1) “Porque cada combinación lingüística tiene dificultades específicas y enfocar estos problemas de parte de los profesores sería importante en el aprendizaje de la IS ya que son ellos quienes tienen la experiencia para ayudar a los estudiantes con estos problemas específicos.” (2) “Lenguas que tienen la misma raíz tienen la misma estructura mental por tanto el enfoque será diferente en comparación con lenguas de distinta raíz, ya que la estructura de la frase en el último caso puede cambiar. En el primer caso quizá se debería prestar más atención a los problemas de interferencia entre los idiomas.”
- b. FR-ES: (1) “En mi opinión, por tres claros ejemplos: 1) la similitud entre el francés y el español, 2) las cadenas de adjetivos del inglés y 3) la estructura sintáctica alemana. De modo que para enseñar 1), 2) y 3) habrá que adoptar un enfoque distinto adaptado a cada caso.” (2) “No sólo las lenguas son diferentes, sino la cultura. La interpretación será diferente según esa cultura. No será igual del francés o del inglés hacia el español que del árabe o del chino hacia el español, puesto que los problemas de interpretación serán totalmente diferentes.”
- c. IN-ES: (1) “Tienen características distintas. De hecho en la facultad ya le dan un enfoque distinto.” (2) “Por ejemplo, el inglés es mucho más sintético que las lenguas romances.” (3) “Ejemplo: en el alemán hay que hacer mucho hincapié en la estructura sintáctica, la memoria y la anticipación.” (4) “Porque cada dirección (no sólo cada idioma) tiene sus propias especificidades, estrategias y dificultades”.

## 11. Aspectos complementarios por combinación lingüística

### 1. *Docentes*

- a. AL-ES: “La combinación lingüística AL-ES no solamente tiene problemas sino también ventajas: al ser tan distinta la sintaxis, es difícil que se cometan calcos. Esto hace que por ejemplo no sean necesarios ejercicios preparatorios para esto.”

### 2. *Alumnado*

- a. AL-ES: (1) “Es importantísimo que se motive al estudiantado, sin motivación, se avanza menos. Es lo que hemos notado todos los estudiantes de interpretación de conferencia de mi promoción, y sobre todo yo. El profesor nos ha motivado constantemente y esto es algo que en muy pocas universidades se da.” (2) “Es muy importante empezar con un nivel básico para progresar de manera constante y aumentar poco a poco el nivel durante el curso. Sería útil aumentar también las horas de clase en el segundo cuatrimestre, si la simultanea fuera de dos cuatrimestres. Al principio, pienso que se necesita tiempo para reflexionar sobre sus propias estrategias pero a lo largo del tiempo, cuando ya se manejan las técnicas, uno se debería dedicar más a la práctica intensa de la interpretación para mantener el ritmo e interiorizar más las técnicas aprendidas.”