

**LA APLICACIÓN DE LAS NUEVAS
TECNOLOGÍAS A LA FORMACIÓN DE
INTÉRPRETES
EN LOS TRIBUNALES DE JUSTICIA
MEDIANTE LA UTILIZACIÓN DE
MATERIAL REAL**

CORAL IVY HUNT GÓMEZ



DEPARTAMENTO DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN

UNIVERSIDAD DE GRANADA

DIRECTORES:

DR. ÓSCAR JIMÉNEZ SERRANO

DR. JUAN MIGUEL ORTEGA HERRÁEZ

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Coral Ivy Hunt Gómez
D.L.: GR 1071-2013
ISBN: 978-84-9028-480-3

CUADRO DE CONTENIDO

CUADRO DE CONTENIDO	3
AGRADECIMIENTOS	9
ÍNDICE DE CUADROS	13
ÍNDICE DE GRÁFICAS	15
ÍNDICE DE ILUSTRACIONES	17
ÍNDICE DE SIGLAS Y ABREVIATURAS	19
1 INTRODUCCIÓN	21
1.1 FUNDAMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN	21
1.2 OBJETIVOS	25
1.3 MARCO METODOLÓGICO	26
1.4 ESTRUCTURA DE LA TESIS	27
1A INTRODUCTION IN ENGLISH (AS REQUIRED FOR THE AWARD OF AN INTERNATIONAL DOCTORATE)	33
1A.1 RESEARCH BASIS	33
1A.2 OBJECTIVES	36
1A.3 METHODOLOGICAL FRAMEWORK	37
1A.4 THESIS STRUCTURE	38
PARTE I. ANTECEDENTES DEL OBJETO DE ESTUDIO	43
2 LOS INTÉRPRETES EN LOS TRIBUNALES DE JUSTICIA EN ESPAÑA	43
2.1 FUNDAMENTOS LEGALES DE LA INTERPRETACIÓN JUDICIAL	43
2.1.2 INSTRUMENTOS LEGALES SUPRANACIONALES	48
2.1.2.1 LA DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS HUMANOS	49
2.1.2.2 EL PACTO INTERNACIONAL DE DERECHOS CIVILES Y POLÍTICOS	50

2.1.2.3 EL CONVENIO EUROPEO PARA LA PROTECCIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS Y DE LAS LIBERTADES FUNDAMENTALES	52
2.1.2.4 LA DECLARACIÓN SOBRE LOS DERECHOS HUMANOS DE LOS INDIVIDUOS QUE NO SON NACIONALES DEL PAÍS EN EL QUE VIVEN	58
2.1.2.5 EL ESTATUTO DE ROMA DE LA CORTE PENAL INTERNACIONAL	58
2.1.2.6 LA CARTA DE LOS DERECHOS FUNDAMENTALES DE LA UNIÓN EUROPEA	60
2.1.2.7 PROGRAMAS E INICIATIVAS DE LA UNIÓN EUROPEA	61
2.1.2.7.1 PROGRAMAS DE ACCIÓN DE LA UNIÓN EUROPEA	62
2.1.2.7.2 INICIATIVAS EUROPEAS	65
2.1.2.7.2 LA DIRECTIVA DEL PARLAMENTO EUROPEO Y DEL CONSEJO RELATIVA AL DERECHO A INTERPRETACIÓN Y A TRADUCCIÓN EN LOS PROCESOS PENALES	71
2.1.2.7.3 TRANSPOSICIÓN DE LA DIRECTIVA	74
2.1.3 LA NORMATIVA ESPAÑOLA	77
2.1.3.1 LA CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA DE 1978 Y LA JURISPRUDENCIA DEL TRIBUNAL CONSTITUCIONAL	77
2.1.3.2 LA LEY DE ENJUICIAMIENTO CRIMINAL	81
2.1.3.3 LA LEY ORGÁNICA 6/1985, DE 1 DE JULIO, DEL PODER JUDICIAL	89
2.1.3.4 EL REAL DECRETO 190/1996, DE 9 DE FEBRERO, POR EL QUE SE APRUEBA EL REGLAMENTO PENITENCIARIO	91
2.1.3.5 LA LEY ORGÁNICA 4/2000, DE 11 DE ENERO, SOBRE DERECHOS Y LIBERTADES DE LOS EXTRANJEROS EN ESPAÑA Y SU INTEGRACIÓN SOCIAL	93
2.1.2.6 LA CARTA DE DERECHOS DE LOS CIUDADANOS ANTE LA JUSTICIA	93
2.2 EL EJERCICIO DE LA PROFESIÓN: LA INTERPRETACIÓN EN LOS TRIBUNALES DE JUSTICIA	95
2.2.1 ACCESO A LA PROFESIÓN DE INTÉRPRETE JUDICIAL	95
2.2.2 MODELOS DE PROVISIÓN DE SERVICIOS DE INTERPRETACIÓN EN ESPAÑA	98
2.2.2.1 EL MODELO TRADICIONAL: PERSONAL EN PLANTILLA Y COLABORACIÓN DE FREELANCES	98
2.2.2.2 LA SUBCONTRATACIÓN DE SERVICIOS	100
2.2.2.3 OTROS MODELOS	102
2.2.3 LOS INTÉRPRETES EN LOS TRIBUNALES DE JUSTICIA Y LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN	104
2.3 LA NECESIDAD DE FORMACIÓN Y DE PROFESIONALIZACIÓN	109
3 LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN: SU APLICACIÓN A LA ENSEÑANZA DE LA INTERPRETACIÓN	115
3.1 EL IMPACTO DE LAS TIC EN LA PROFESIÓN	115
3.2 EL IMPACTO DE LAS TIC EN LA DOCENCIA	121
3.2.1 LA UTILIZACIÓN DE PROGRAMAS INFORMÁTICOS EN LA FORMACIÓN DE INTÉRPRETES: HERRAMIENTAS CAIT	124
3.2.1.1 INTEGRATIVE CAIT	127
3.2.1.1.1 LA BASE DE DATOS IRIS	128
3.2.1.1.2 LA BASE DE DATOS MARIUS	130
3.2.1.1.3 UE SPEECH REPOSITORY	135
3.2.1.1.4 EUROPEAN PARLIAMENT INTERPRETING CORPUS (EPIC)	137

3.2.1.2 INTELLIGENT CAIT	137
3.2.1.2.1 <i>INTERPRIT</i>	138
3.2.1.2.2 <i>INTERPRETATIONS</i>	139
3.2.1.2.3 <i>THE BLACK BOX</i>	142
3.2.1.3 LOS AMBIENTES VIRTUALES DE APRENDIZAJE (VLE)	143
3.2.1.3.1 AMBIENTES VIRTUALES DE APRENDIZAJE DEDICADOS A LA INTERPRETACIÓN	144
3.2.1.3.2 AMBIENTES VIRTUALES DE INTERPRETACIÓN: LOS SIMULADORES	149
3.2.2 LOS MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS QUE APLICAN LAS TIC A LA ENSEÑANZA DE LA INTERPRETACIÓN EN ESPAÑA	152
3.2.3 LOS MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS QUE APLICAN LAS TIC A LA ENSEÑANZA DE LA ISP	159
3.2.3.1 LOS RECURSOS Y MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA DE LA ISP DE VARIAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS	160
3.2.3.2 LOS MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS DE LA UNIÓN EUROPEA PARA LA FORMACIÓN DE INTÉRPRETES EN TRIBUNALES	166
3.2.3.3 LOS MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS PARA LA FORMACIÓN DE INTÉRPRETES EN LOS TRIBUNALES DE JUSTICIA EN ESTADOS UNIDOS	171
3.2.4 EL USO DE LAS TIC EN LA FORMACIÓN EN INTERPRETACIÓN EN LOS TRIBUNALES DE JUSTICIA EN ESPAÑA	176
3.2.4.1 LA FORMACIÓN REGLADA DE INTÉRPRETES EN LOS TRIBUNALES DE JUSTICIA EN ESPAÑA	176
3.2.4.2 LOS MATERIALES DIDÁCTICOS QUE APLICAN LAS TIC A LA ENSEÑANZA DE LA INTERPRETACIÓN EN LOS TRIBUNALES DE JUSTICIA EN ESPAÑA	182
PARTE II: METODOLOGÍA. DESARROLLO DEL ESTUDIO CIENTÍFICO	185
4 METODOLOGÍA	185
4.1 HIPÓTESIS GENERAL	186
4.2 OBJETIVOS DEL ESTUDIO	186
4.3 SUJETOS DEL ESTUDIO CIENTÍFICO	187
4.3.1 SELECCIÓN Y CAPTACIÓN DE LOS SUJETOS DE LOS GRUPOS FOCALES	188
4.3.2 SELECCIÓN Y CAPTACIÓN DE LOS SUJETOS DEL ESTUDIO	191
4.4 ETAPAS DEL ESTUDIO CIENTÍFICO Y TÉCNICAS EMPLEADAS	193
4.4.1 EL DISEÑO DEL PROTOTIPO	195
4.4.2 EL DISEÑO DE UN INSTRUMENTO DE MEDIDA	202
4.4.3 LA VALIDACIÓN DE LOS PRIMEROS DISEÑOS A TRAVÉS DE LA TÉCNICA DEL GRUPO FOCAL	203
4.4.3.1 EL GRUPO FOCAL COMO TÉCNICA DE COMPILACIÓN DE DATOS	204
4.4.3.2 LOS OBJETIVOS DE LOS GRUPOS FOCALES	206
4.4.3.3 EL DESARROLLO Y EL ANÁLISIS DE LOS GRUPOS FOCALES	206
4.4.3.3.1 EL ANÁLISIS DE LA PRIMERA VERSIÓN DEL MATERIAL	210
4.4.3.3.2 EL ANÁLISIS DE LA PRIMERA VERSIÓN DEL CUESTIONARIO	216
4.4.3.4 MODIFICACIONES A RAÍZ DE LOS GRUPOS FOCALES	217

4.4.4 EL ESTUDIO DEFINITIVO	218
4.4.5 ANÁLISIS DE RESULTADOS Y CONSECUCIÓN DE OBJETIVOS DEL ESTUDIO	219
5 DISEÑO DEL PROTOTIPO DEL MATERIAL DIDÁCTICO PARA LA ENSEÑANZA DE LA INTERPRETACIÓN EN LOS TRIBUNALES DE JUSTICIA EN ESPAÑA A PARTIR DE MATERIAL REAL	221
5.1 RECOPIACIÓN DE UN CORPUS DE GRABACIONES DE JUICIOS PENALES REALES	221
5.1.1 PROCESO DE RECOPIACIÓN DEL CORPUS OBTENIDO DEL PROGRAMA «AUDIENCIA PÚBLICA»	222
5.1.2 PROCESO DE RECOPIACIÓN DEL CORPUS DE ACTAS DE JUICIOS PENALES	229
5.1.2.1 BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN EN EL ÁMBITO PERIODÍSTICO	230
5.1.2.2 BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN EN LA ADMINISTRACIÓN DE JUSTICIA	233
5.2 EL ANÁLISIS DEL CORPUS	243
5.2.1 CATEGORIZACIÓN DEL CORPUS DE COPIAS DE ACTAS DE JUICIOS PENALES	243
5.2.2 SELECCIÓN DE UN ACTA JUDICIAL PARA CREAR EL PROTOTIPO	247
5.3 PROCESO DE CREACIÓN DEL PROTOTIPO	249
5.3.1 OBJETIVOS QUE SE PRETENDEN ALCANZAR CON EL MATERIAL	249
5.3.2 DETALLES DEL PROCESO DE CREACIÓN DEL PROTOTIPO	250
5.4 PRIMERA VERSIÓN DEL PROTOTIPO	256
5.5 MODIFICACIONES DEL PROTOTIPO RESULTANTES DE LOS GRUPOS FOCALES	258
5.5.1 DURACIÓN DE LAS INTERVENCIONES	258
5.5.2 MEJORA DEL SONIDO	260
5.5.3 CONTEXTUALIZACIÓN	264
5.6 DESCRIPCIÓN DEL PROTOTIPO DEFINITIVO	264
5.6.1 PRIMERA PARTE: CONTEXTUALIZACIÓN, DOCUMENTACIÓN Y PREPARACIÓN	265
5.6.2 EJERCICIO DE INTERPRETACIÓN BILATERAL CREADO A PARTIR DEL CORPUS DE MATERIAL RECOPIADO	266
5.6.3 TERCERA PARTE: LA TRANSCRIPCIÓN ANOTADA DEL MATERIAL DIDÁCTICO	267
6 INSTRUMENTO DE MEDIDA: DISEÑO DE UN CUESTIONARIO	269
6.1 FASE 1: LAS REDEFINICIONES FUNDAMENTALES	270
6.2 FASE 2: LA REVISIÓN ENFOCADA DE LA LITERATURA	270
6.3 FASE 3: LA IDENTIFICACIÓN DEL DOMINIO DE LAS VARIABLES A MEDIR Y SUS INDICADORES	271
6.4 FASE 4: LAS DECISIONES CLAVE	273
6.5 FASE 5: LA CONSTRUCCIÓN DE LA PRIMERA VERSIÓN DEL INSTRUMENTO	274
6.6 FASE 6: EL ESTUDIO PILOTO	284
6.7 FASE 7: LA VERSIÓN FINAL	285
6.8 FASE 8: EL ENTRENAMIENTO DEL PERSONAL	285
6.9 FASE 9: LAS AUTORIZACIONES	286
6.10 FASE 10: LA ADMINISTRACIÓN DEL CUESTIONARIO	286

PARTE III: RESULTADOS DEL ESTUDIO	291
7 ANÁLISIS DE RESULTADOS	291
7.1 DATOS DEMOGRÁFICOS	291
7.2 EXPERIENCIA LABORAL	294
7.3 FORMACIÓN ACADÉMICA	299
7.4 PERCEPCIÓN DEL MATERIAL	305
7.5 PERCEPCIÓN DEL MATERIAL RELACIONADA CON LOS DATOS DEMOGRÁFICOS	312
7.6 PERCEPCIÓN DEL MATERIAL RELACIONADA CON LA EXPERIENCIA LABORAL	319
7.7 PERCEPCIÓN DEL MATERIAL RELACIONADA CON LA FORMACIÓN ACADÉMICA	324
7.8 CUMPLIMIENTO DE LOS OBJETIVOS DEL ESTUDIO	330
8 CONCLUSIONES	335
8.1 CUMPLIMIENTO DE LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	335
8.1.1 CONOCIMIENTO ACTUALIZADO DE LOS FUNDAMENTOS LEGALES DE LA ITJ	336
8.1.2 CONOCIMIENTO DE LA MATERIALIZACIÓN DEL DERECHO A LA ASISTENCIA DE UN INTÉRPRETE EN ESPAÑA Y ESTABLECIMIENTO DE UNA TIPOLOGÍA DE PROVISIÓN DE SERVICIOS	337
8.1.3 ANÁLISIS DE LA INFLUENCIA DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN EN LA VISIBILIDAD DE LA ITJ	338
8.1.4 ESTUDIO DE LA APLICACIÓN DE LAS TIC A LA ENSEÑANZA DE LA INTERPRETACIÓN	339
8.1.6 VALIDACIÓN DEL PROTOTIPO	344
8.2 CONSIDERACIONES FINALES	345
8.3 PROPUESTAS DE FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	347
8A CONCLUSIONS IN ENGLISH (AS REQUIRED FOR THE AWARD OF AN INTERNATIONAL DOCTORATE)	349
8A.1 FULFILMENT OF RESEARCH OBJECTIVES	349
8A.1.1 UPDATED KNOWLEDGE ON THE FUNDAMENTALS OF COURT INTERPRETING	350
8A.1.2 KNOWLEDGE OF THE MANIFESTATION OF THE RIGHT TO INTERPRETER ASSISTANCE IN SPAIN AND ESTABLISHMENT OF A SERVICE PROVISION TYPOLOGY	351
8A.1.3 ANALYSIS OF THE INFLUENCE OF THE MEDIA ON COURT-INTERPRETER VISIBILITY	352
8A.1.4 THE APPLICATION OF ICT TO INTERPRETING TRAINING	353
8A.1.6 VALIDATION OF THE PROTOTYPE	357
8A.2 FINAL CONSIDERATIONS	358

8A.3 FUTURE RESEARCH LINES	359
BIBLIOGRAFÍA	361
LEGISLACIÓN, NORMATIVAS Y JURISPRUDENCIA CONSULTADA	389
ANEXOS	391
ANEXO1 INSTANCIA DEFINITIVA	391
ANEXO 2 TRANSCRIPCIÓN ANOTADA DE LA PRIMERA VERSIÓN DEL MATERIAL	393
ANEXO 3 PRIMERA VERSIÓN DEL CUESTIONARIO	395
ANEXO 4 CUESTIONARIO DEFINITIVO	401
ANEXO 5 GUIÓN DEL GRUPO FOCAL	405
ANEXO 6 TRANSCRIPCIÓN DE LOS GRUPOS FOCALES	407
ANEXO 6.A GRUPO FOCAL DE LA UNIVERSIDAD DE ALICANTE	407
ANEXO 6.B GRUPO FOCAL DE LA UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE	414
ANEXO 7 TRANSCRIPCIÓN ANOTADA EN LA QUE SE INCLUYE LA SITUACIÓN COMUNICATIVA	423
ANEXO 8 TRANSCRIPCIÓN ANOTADA	425

AGRADECIMIENTOS

Son muchas las personas a las que debo agradecer la ayuda, ánimo y consejos que me han proporcionado durante el largo periodo de preparación y redacción de este trabajo de investigación doctoral. Querría empezar la relación agradeciendo a los directores de esta tesis, los doctores Óscar Jiménez Serrano y Juan Miguel Ortega Herráez, los comentarios, indicaciones y orientaciones que me han dado durante su desarrollo.

La estancia de investigación en 2011 en la University of Surrey (Reino Unido), financiada por el Ministerio de Educación y Ciencia, fue de especial interés, expresando mi más sincero agradecimiento a todos aquellos que hicieron que fuera posible y tan fructífera; a la Dra. Catalina Jiménez Hurtado por ayudarme a organizar mi estancia, por sus recomendaciones y apoyo solícito; a la Dra. Margaret Rogers por su generosa acogida; a la Dra. Sabine Braun por su interés y ánimo, su dedicación y sus consejos, siempre acertados; a la Dra. Judith Taylor por brindarme su apoyo, amistad (y su voz); a la Dra. Catherine Slater por sus acertados comentarios y por enseñarme a interpretar en *Second life*; a Richard Bale, sin el que mi estancia en Inglaterra hubiera sido más gris. Desde luego, no puedo dejar de mencionar especialmente a la profesora Jasmine Molina Durán y al resto de compañeros en la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, por sustituirme cuando fue necesario durante mi estancia y su continuo apoyo durante la realización de este trabajo.

A los miembros del PID (Proyecto de Innovación Docente) de la UGR «Incorporación de la realidad profesional a la formación de intérpretes: graduación de materiales, creación de un entorno virtual y evaluación de impacto mediante la investigación-acción», por darme la oportunidad de colaborar con ellos en un ámbito que me apasiona, además de por sus continuos consejos y ánimos. En especial a su coordinador, el Dr. Jesús de Manuel Jerez, por contar conmigo y por el apoyo, ayuda y consejos que me ha brindado durante la elaboración de este trabajo.

También han sido muchos los que han estado involucrados en el complejo proceso de recopilación de actas judiciales y a los que agradezco su ayuda e indicaciones: al, por entonces, juez decano de Sevilla, D. Federico Jiménez Ballester, por la revisión de la instancia de solicitud de copias actas de procedimientos penales, su interés y su activa colaboración para que el proyecto saliera adelante; igualmente, a la secretaria judicial del juzgado decano de Carmona, Dña. Rocío Sánchez Cascajo, que revisó la instancia y aportó puntualizaciones y recomendaciones relevantes; al secretario del juzgado de lo penal 13 de Málaga, D. Francisco Javier Izquierdo

Carbonero, por su ayuda, su cercanía, su rigor y su interés en el trabajo. Al juez decano de Almería y al secretario del juzgado decano de Almería por proporcionar el material y su disposición a colaborar con la investigación.

Además tengo que agradecer su ayuda a D. Andrés Martín Cejudo, corresponsal del periódico El Mundo en Huelva, por descubrirme los vericuetos de la prensa en la Administración de Justicia; a D. Melchor Fernández Monedero, director gerente de Ofilingua, por proporcionarme información de sus registros y a D. Evert-Jan van der Vlis (Ministerio de Justicia, Holanda) por sus magníficas indicaciones y por enviarme la documentación que sirvió de inspiración para la redacción de la instancia a través de la cual se solicitaron las actas judiciales.

Este trabajo tampoco hubiera sido posible sin la colaboración directa de alumnos, a quienes les agradezco su consideración e interés, y profesores de distintas universidades; la Dra. Julie Boeri, la profesora Sofía García Beayert y el profesor Miguel Jelelaty por su magnífica acogida en Barcelona y por el entusiasmo que demostraron en cuanto al material. A las profesoras Lucía Ruiz Rosendo, Clementina Perseau, Jasmine Molina Durán, Tamara Cabrera Castro, de la Universidad Pablo de Olavide, por permitirme llevar a cabo el estudio y adaptar su docencia a mis necesidades de investigación. Igualmente debo agradecer a las Dras. Ángela Collados Aís, Anne Martin y María Isabel Abril de la UGR su rápida y acertada contestación a mis dudas y a mis compañeros de la UPO, además, su apoyo y comentarios, en especial a la Dra. Elisa Calvo y a la Dra. Julia Lobato Patricio y a Jasmine Molina Durán.

Agradezco así mismo a los miembros del STU (Servicio de Traducción Universitaria, Universidad de Granada) lo mucho aprendido con ellos en estos años, su respaldo y ánimo continuo, así como a la APTIJ (Asociación Profesional de Traductores e Intérpretes Judiciales y Jurados) por su inestimable ayuda en la realización de este trabajo.

Finalmente quiero mostrar mi especial reconocimiento a familiares y amigos, con los que siempre he podido contar en las más diversas cuestiones; su permanente apoyo ha supuesto un acicate en momentos difíciles y su ayuda y consejo siempre un impulso en el desarrollo del trabajo de investigación. A mis padres, especialmente a mi padre, el Dr. Mark A. Hunt Ortiz, por su apoyo constante, sus consejos y por ser mi revisor más duro. A mis maravillosas correctoras, mi abuela, Dña. M^a Teresa Ortiz Machinandiarena, mi tía Dña. Ana Gómez Mojarro y a Dña. Paz Gómez Moreno, por su completísima revisión. A Dña. Paz Gómez Moreno, le agradezco, además de su comprensión y consejo en momentos difíciles, todas las orientaciones que tan agudamente me ha dado y su imprescindible ayuda en las gestiones realizadas en la Ciudad de la Justicia de Málaga.

A D. Carlos González Mota por su ayuda en el diseño y confección del cuestionario, por introducirme en el manejo del programa SPSS, resolver mis dudas y revisar los resultados. A D. Francisco González Jiménez por su revisión de los resultados estadísticos, sus sugerencias bibliográficas y su espíritu positivo.

A D. Antonio Javier Chica Núñez por enseñarme el manejo del programa de edición *Sony Vegas*, así como por su ayuda en la resolución de las dudas y problemas que surgieron durante la edición de los videos y apoyo en cualquier otro momento.

A Dña. Lara Salinas Alejandre por sus innumerables consejos y ayuda para todo lo relacionado con este trabajo y, especialmente, por sus diseños, que han introducido un criterio estético a ese trabajo de investigación. También a D. Alberto Martín Martínez le debo agradecer sus diseños tan directos y visuales.

A D. Francisco Javier Hernández Valbuena mis gracias infinitas por el tratamiento del audio de los vídeos, así como a D. Guillermo García Arteagoitia, del estudio de sonido Soundbusiness. A D. Matt Fontenot por su colaboración desinteresada y tan oportuna y a D. David Nesbitt y a mi abuelo John Philip Hunt por sus consejos lingüísticos.

A Dña. Juncal Gutiérrez Artacho por su ayuda solícita en cuestiones de forma. A D. Pablo Cordero por su confianza en mi redacción y a los que prestaron sus voces para la prueba de versión regrabada de vídeo, cuyo esfuerzo agradezco, aunque finalmente no se llegó a utilizar en su totalidad: D. Andrés Rodríguez Faure, D. Andrés Alvial Gómez, D. Francisco Gómez Franco, Dña. Judith Taylor, D. Richard Bale y D. Federico Garrido La Chica.

A todos ellos y a los que no se mencionan expresamente, mis más sinceras gracias.

ÍNDICE DE CUADROS

<i>Cuadro 1 Juicios con intérprete recopilados del canal Tribunal Televisión</i>	<i>227</i>
<i>Cuadro 2 Juicios sin intérprete recopilados del canal Tribunal Televisión.....</i>	<i>228</i>
<i>Cuadro 3 Juicios solicitados en varios juzgados de lo penal de Almería, Sevilla y Málaga</i>	<i>243</i>
<i>Cuadro 4 Adecuación del corpus recopilado a los criterios de selección.....</i>	<i>247</i>
<i>Cuadro 5 Redefiniciones fundamentales del instrumento de medida.....</i>	<i>270</i>
<i>Cuadro 6 Modelo de cuestionario de cursos 2000-2001 y 2003-2004 (De Manuel Jerez 2006:547)</i>	<i>271</i>
<i>Cuadro 7 Ítems duplicados de la 5 fase de construcción de la primera versión de un instrumento de medición</i>	<i>277</i>
<i>Cuadro 8 Cuadro que muestra las puntuaciones obtenidas por los ítems en los cuestionarios administrados para determinar la confiabilidad interna del instrumento de medición</i>	<i>281</i>
<i>Cuadro 9 Proceso por el que se selecciona uno de los ítems duplicados</i>	<i>283</i>
<i>Cuadro 10 Edad de los sujetos del estudio.....</i>	<i>292</i>
<i>Cuadro 11 Experiencia laboral previa como intérprete de los sujetos (%).....</i>	<i>296</i>
<i>Cuadro 12 Experiencia laboral previa como intérprete en los servicios públicos (%).....</i>	<i>297</i>
<i>Cuadro 13 Experiencia laboral previa como intérprete en la Administración de Justicia (%)</i>	<i>298</i>
<i>Cuadro 14 Experiencia laboral previa como intérprete en los tribunales de justicia (%).....</i>	<i>298</i>
<i>Cuadro 15 Formación académica en Lengua Inglesa (%).....</i>	<i>301</i>
<i>Cuadro 16 Formación académica en Inglés Jurídico (%).....</i>	<i>301</i>
<i>Cuadro 17 Formación académica relacionada con el Derecho (%).....</i>	<i>302</i>
<i>Cuadro 18 Formación académica específica en Interpretación (%)</i>	<i>303</i>
<i>Cuadro 19 Formación académica específica en ISP (%).....</i>	<i>304</i>
<i>Cuadro 20 Medias de los ítems 1 al 13 en relación a la pertenencia a los distintos grupos académicos</i>	<i>309</i>
<i>Cuadro 21 Ítems del 1 al 13 en relación a los segmentos de edad de los sujetos del estudio</i>	<i>313</i>
<i>Cuadro 22 Ítems del 1 al 13 en relación al sexo de los sujetos del estudio</i>	<i>318</i>
<i>Cuadro 23 Ítems 1 al 13 en relación a la experiencia laboral como intérprete en los servicios públicos</i>	<i>321</i>
<i>Cuadro 24 Ítems 1 al 13 en relación a la experiencia laboral como intérprete en la Administración de Justicia.....</i>	<i>322</i>
<i>Cuadro 25 Ítems 1 al 13 en relación a la experiencia laboral como intérprete en los tribunales de justicia</i>	<i>323</i>
<i>Cuadro 26 Ítems 1 al 13 en relación a la formación universitaria en Lengua Inglesa</i>	<i>325</i>

<i>Cuadro 27 Ítems 1 al 13 en relación a la formación universitaria relacionada con el Derecho</i>	<i>327</i>
<i>Cuadro 28 Ítems 1 al 13 en relación a la formación universitaria relacionada con la ISP.....</i>	<i>329</i>
<i>Cuadro 29 Ítems 1 al 13 en relación a la formación universitaria relacionada con la ITJ.....</i>	<i>330</i>

ÍNDICE DE GRÁFICAS

<i>Gráfica 1 Corpus de juicios sin intérprete recopilados en Tribunal Televisión.....</i>	<i>229</i>
<i>Gráfica 2 Sexo de los sujetos del estudio (%)</i>	<i>293</i>
<i>Gráfica 3 Experiencia laboral por ámbitos del grupo completo (%).....</i>	<i>295</i>
<i>Gráfica 4 Experiencia laboral por grupos académicos (%)</i>	<i>295</i>
<i>Gráfica 5 Formación académica (%).....</i>	<i>299</i>
<i>Gráfica 6 Formación académica por grupo (%).....</i>	<i>300</i>
<i>Gráfica 7 Percepción del material (%)</i>	<i>305</i>
<i>Gráfica 8 Medias de los ítems 1 al 13 por grupo académico</i>	<i>309</i>
<i>Gráfica 9 Ítems del 1 al 13 en relación a la edad</i>	<i>317</i>
<i>Gráfica 10 Ítems 1 al 13 en relación a la experiencia laboral como intérprete</i>	<i>320</i>
<i>Gráfica 11 Ítems 1 al 13 en relación a la formación universitaria específica en Inglés Jurídico...326</i>	
<i>Gráfica 12 Ítems 1 al 13 en relación a la formación universitaria relacionada con la Interpretación</i>	<i>328</i>

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

<i>Ilustración 1</i> Proceso de anonimación de las actas judiciales.....	251
<i>Ilustración 2</i> Fotograma del vídeo Cómo se desarrolla un juicio penal.....	256
<i>Ilustración 3</i> Fotogramas del material audiovisual de la primera versión.....	257
<i>Ilustración 4</i> Fotogramas del proceso de elaboración del material con el programa Sony Vegas 6.	259
<i>Ilustración 5</i> Captura de pantalla del proceso de aplicación de Reiaissance Vox	262
<i>Ilustración 6</i> Captura de pantalla del proceso de aplicación de Voice Attenuator.....	263
<i>Ilustración 7</i> Captura de pantalla del proceso de aplicación de Fade-in/Fade-out	263
<i>Ilustración 8</i> Fotogramas del material audiovisual: una intervención	267
<i>Ilustración 9</i> Fotogramas del material audiovisual: presentación del intérprete	267
<i>Ilustración 10</i> Grupo de alumnos de tercer curso de grado en Traducción e Interpretación de la UPF, durante la realización del estudio piloto	285
<i>Ilustración 11</i> Alumnos del grupo del Máster en Traducción e Interpretación de la UPF.....	287
<i>Ilustración 12</i> Alumnos del grupo de 4º curso de Licenciatura en Traducción e Interpretación de la UGR.....	288
<i>Ilustración 13</i> Alumnos del grupo MT4 de 4º curso de Licenciatura en Traducción e Interpretación de la UPO.....	289
<i>Ilustración 14</i> Alumnos del grupo MT1 de 4º curso de Licenciatura en Traducción e Interpretación de la UPO.....	289
<i>Ilustración 15</i> Alumnos del grupo MT1-desdoble de 4º de Licenciatura en Traducción e Interpretación de la UPO.....	289
<i>Ilustración 16</i> Alumnos del grupo MT3 de 4º curso de la Licenciatura en Traducción e Interpretación de la UPO.....	290

Ilustración 17 Alumnos del grupo MT2 de 4º curso de Licenciatura en Traducción e Interpretación de la UPO.....290

ÍNDICE DE SIGLAS Y ABREVIATURAS

- ABil- Manual Audiovisual de Autoaprendizaje en Interpretación Bilateral: (alemán, español, francés e inglés).
- AIIC- Asociación Internacional de Intérpretes de Conferencia
- APTIJ- Asociación Profesional de Traductores e Intérpretes Judiciales y Jurados
- ASETRAD- Asociación Española de Traductores, Correctores e Intérpretes
- AVIDICUS- Assessment of Video-Mediated Interpreting in Criminal Justice Services
- BOE- Boletín Oficial del Estado
- BOJA- Boletín Oficial de la Junta de Andalucía
- *CAIT- Computer Assisted Interpreter Training*
- *CALL- Computer Assisted Language Learning*
- CE- Constitución Española
- CECA- Comunidad Europea del Carbón y del Acero
- CRIT- Grupo de investigación. Comunicación y Relaciones Interculturales y Transculturales.
- didTRAD- Investigación en la didáctica de la traducción
- ECIS- Evaluación de la Calidad en Interpretación Simultánea
- EPIC- European Parliament Interpreting Corpus
- *EU- European Union*
- EULITA- European Legal Interpreters and Translators Association
- Euratom- Comunidad Europea de la Energía Atómica
- EUROCALL- Asociación Europea de la Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador
- EUSTISC- Experto Universitario en Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos: Mediadores Lingüísticos
- *EVITA- ETI Virtual Interpreter Training Archives*
- GRETI- Grupo de investigación La interpretación ante los retos de la mundialización. Formación y profesión
- INE- Instituto Nacional de Estadística
- IR- Interpretación Remota
- *IRIS- Interpreters' Information System*
- ISP- Interpretación en los Servicios Públicos
- ITJ- Interpretación en los tribunales de justicia
- ITSP-Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos
- *ITU- International Telecommunications Union*
- *IVY- Interpreting in Virtual Reality*
- JAI- Comisión de Asuntos Jurídicos y de Mercado Interior
- JO- Juicio Oral
- JR- Juicio Rápido
- L.E.Cr- Ley de Enjuiciamiento Criminal
- LIBE- Comisión de Libertades, Derechos de los Ciudadanos y Asuntos de Exterior

- LITs- Legal Interpreters and Translators
- LOPD- Ley Orgánica de Protección de Datos de Carácter Personal
- *MIRAS- Mediació i Interpretació: Recerca en l'Ambit Social*
- *ICT- Information and Communication Technologies*
- TIC- Tecnologías de la Información y de la Comunicación
- OIT- Organización Internacional del Trabajo
- ONG- Organización No Gubernamental
- *ORCIT- Online Resources for Conference Interpreter Training*
- PA- Procedimiento Abreviado
- PID- Proyecto de Innovación Docente
- *PSI- Public Service Interpreting*
- *SIMON- Shared Interpreting Materials Online*
- *SPSS- Statistical Package for the Social Sciences*
- *SSLMIT- Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori*
- STC- Sentencia del Tribunal Constitucional
- STEDH- Sentencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos
- *TELL- Technology Enhanced Language Learning*
- TIC- Tecnologías de la Información y la Comunicación
- TRAFUT- Training for the Future
- TSJA-Tribunal Superior de Justicia de Andalucía
- UA- Universidad de Alicante
- UAB- Universidad Autónoma de Barcelona
- UAH- Universidad de Alcalá de Henares
- UAX- Universidad Alfonso X
- UCO- Universidad de Córdoba
- UE- Unión Europea
- UEM-Universidad Europea de Madrid
- UGR- Universidad de Granada
- UIMP- Universidad Internacional Menéndez y Pelayo
- UJI-Universidad Jaume I de Castellón
- ULL-Universidad de La Laguna
- UM- Universidad de Murcia
- UMA- Universidad de Málaga
- UPF- Universidad Pompeu Fabra de Barcelona
- UPO- Universidad Pablo de Olavide de Sevilla
- UPV- Universidad del País Vasco
- USAL- Universidad de Salamanca
- VEL- Ambientes Virtuales de Aprendizaje (*Virtual Learning Environments*)

1 INTRODUCCIÓN

En este primer capítulo introductorio, se exponen los fundamentos de la investigación y sus antecedentes; asimismo, se plantean sus objetivos y su marco metodológico general. También, se presentan los distintos bloques y secciones en los que se estructura esta tesis doctoral y se justifica su diseño. Por último, se exponen brevemente algunas consideraciones generales de carácter previo que afectan al conjunto del trabajo de investigación.

1.1 FUNDAMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

La interpretación en los servicios públicos (ISP), en las sociedades actuales cada vez más globalizadas y multiculturales, se hace más que nunca necesaria. Debido a que la ISP se encuentra en diversas fases de desarrollo determinadas por las circunstancias concretas de los distintos países, resulta difícil aportar una definición cerrada de ella. De ahí que se haya optado por seguir la caracterización que de sus rasgos principales realizó Abril Martí (2006:38-39) basándose en el modelo de Alexieva (1997).

En la ISP, los participantes en la situación comunicativa son el intérprete y los interlocutores primarios; los interlocutores primarios son el representante de un servicio público que hable una lengua mayoritaria y el usuario de un servicio público que no hable la lengua mayoritaria; entre los interlocutores suele existir una gran asimetría, tanto de tipos de discurso como de estatus, y una gran disparidad cultural, al igual que puede darse un conflicto de objetivos o intereses. La situación comunicativa se suele interpretar en las modalidades de consecutiva dialógica o de bilateral, y en ella destaca la alta visibilidad del intérprete (Abril Martí 2006:38-39). Este tipo de interpretación se suele producir en un entorno altamente institucionalizado.

Por otra parte, en lo que se refiere a la denominación de este tipo de interpretación, según Abril Martí (2006:23), en España, a mediados de los años 1990, se identificaban tres términos: *interpretación de enlace*, propuesto por Cristina Grau

Mestre (1998) en su proyecto de investigación para la Suficiencia Investigadora de la Universidad Rovira i Virgili; *interpretación social*, acuñado por el profesor Roberto Mayoral Asensio (2003:129), del Departamento de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada (UGR); e *interpretación en los servicios públicos*, utilizado por la Universidad de Alcalá de Henares (UAH). En este proyecto, se considera más adecuado emplear el término *interpretación en los servicios públicos*, puesto que es el término que se viene empleando por cuestiones de unificación por el grupo GRETI de la Universidad de Granada, ya que el término *interpretación social*, puede, en algunos casos, relacionarse sugerir connotaciones relacionadas con el voluntariado (Abril Martí 2006:22).

Además, resulta reveladora la cada vez más variada oferta formativa para intérpretes en los servicios público, en la actualidad conviven cursos de licenciatura, de grado y de posgrado en varias universidades españolas que ofrecen esta materia; incluso se llegan a ofertar estudios específicos de interpretación en los tribunales de justicia (ITJ)¹. Esto parece indicar el principio del camino hacia la profesionalización en el ámbito, puesto que una formación adecuada es uno de los factores que en mayor medida contribuye a desarrollar más rápidamente la profesionalización.

A pesar de las distintas iniciativas de profesionalización de la ISP, en España, a los intérpretes que trabajan en los servicios públicos no se les exige, en general, ninguna acreditación específica que garantice su profesionalidad. Esto es aún más grave en el caso de la ITJ, donde existen multitud de instrumentos legales que establecen el derecho a la asistencia de un intérprete en los procesos penales, con el objetivo de que una persona que no domine el idioma del tribunal no sea discriminada por razones de lengua. Se entiende que, para ello, se debe contar con intérpretes competentes, es decir, debidamente formados y acreditados, ya que, en caso contrario, la Administración de Justicia corre el peligro de vulnerar las garantías procesales debido a la falta de competencia del intérprete.

¹ Véase apartado 3.2.4.1.

Por otro lado, las nuevas tecnologías están cada vez más presentes en nuestra vida cotidiana y, por supuesto, en los nuevos métodos de aprendizaje. Concretamente, en el campo de la Didáctica de la Interpretación, existen estudios contrastados que muestran que las nuevas tecnologías se han aplicado con éxito a la enseñanza de la interpretación de conferencias. En este sentido, hay que decir que este proyecto de investigación se inspira en estudios ya existentes sobre aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la formación de intérpretes y basados en la utilización de material real, principalmente en el material didáctico creado por De Manuel Jerez (2006).

A pesar del éxito que han tenido este tipo de iniciativas, hasta el momento, no se tiene constancia de ninguna iniciativa docente que haya aplicado con este grado de sofisticación las TIC a la ISP de manera específica, ni de la creación de material didáctico específico para la ISP que combine material real con tan grado de autenticidad y TIC.

Asimismo, en el marco de este trabajo de investigación, cabe destacar la precaria situación en la que se encuentran los intérpretes que trabajan para la Administración de Justicia en España. Se encuentran en una situación heterogénea en la que hay variaciones sustanciales desde la formación que se les exige hasta la remuneración que reciben —que no es muy elevada—. Más aún, muchos carecen de su estabilidad laboral y, demasiadas veces, su trabajo no se reconoce adecuadamente; en resumen, sus condiciones laborales son claramente mejorables.

Cabe mencionar que la presente tesis doctoral tuvo su germen en el proyecto de máster desarrollado en el curso académico 2007-2008 titulado *Aplicación de las nuevas tecnologías a la formación de intérpretes en los tribunales* (Hunt Gómez 2008). Este trabajo fue dirigido por el Dr. Jiménez Serrano en el marco del *Máster de Estudios Avanzados en Traducción e Interpretación* impartido por la UGR y planteaba un primer esbozo teórico del material, que dejaba al margen su aplicación práctica. La primera sección de este trabajo de investigación inicial analizaba el estado en que se encontraba la formación en ISP en España, la utilización de las TIC para la formación de intérpretes y la necesidad de formar a los intérpretes que trabajan en los tribunales de justicia con la finalidad de mejorar

la calidad de los servicios de ITJ y la situación de la ITJ en España. Así pues, se proponía una alternativa que fuera capaz de paliar la falta de formación específica en este ámbito; ello habida cuenta de que en los procesos penales la asistencia de un intérprete es un derecho de los detenidos y encausados, y de que, para que no se vulneren las garantías procesales de estas personas, la interpretación que se les ofrece ha de ser de calidad.

Por otra parte, este primer trabajo hacía hincapié en la necesidad de mejorar la situación de la ITJ en España y en la ausencia de formación específica para los futuros intérpretes en los tribunales de justicia. En su segunda sección se relacionaban las ventajas de la aplicación de las TIC a la formación de intérpretes de conferencias y las posibles ventajas que tendría su aplicación para la formación de intérpretes en los tribunales de justicia en España. Por último, se describía el material didáctico multimedia creado a partir de un corpus de grabaciones de juicios reales obtenido del canal *Tribunal Televisión* y un prototipo de cuestionario destinado a medir la percepción que el alumnado tenía del material según los siguientes parámetros: utilidad formativa, interés y dificultad.

Al igual que el trabajo de máster, la presente tesis doctoral parte del profundo convencimiento de que desde el ámbito académico se debe apostar por defender la profesionalización y la formación específica en el campo de la ITJ. En concreto, se pretende mostrar que la aplicación de las TIC a la formación de intérpretes en los tribunales de justicia hace que la percepción de los mismos mejore en términos de interés, motivación y percepción de su utilidad. Para ello, se ha creado un prototipo de material didáctico específico para la formación de intérpretes en los tribunales de justicia que se basa en material real y que pretende reflejar todas las particularidades de los juicios penales en España. Al no existir materiales que utilicen las TIC en la formación de intérpretes en los tribunales de justicia con las características ya mencionadas, esta tesis doctoral pretende establecer las primeras acciones para cubrir la laguna existente en este ámbito.

Así pues, con este material se pretende mejorar la formación de los futuros intérpretes en los tribunales de justicia. Dicha mejora en la formación redundará

positivamente en el correcto funcionamiento de la Administración de Justicia y contribuirá a un mayor reconocimiento de la profesión.

1.2 OBJETIVOS

Los objetivos que se persiguen en este trabajo de investigación son los siguientes:

- El establecimiento de un estado de la cuestión en lo tocante a los fundamentos legales de la interpretación judicial, tanto de los instrumentos legales supranacionales como de la normativa española, con especial atención al grado de formación de los intérpretes que actúan en los tribunales de justicia en el ámbito penal. En este ámbito, es fundamental disponer de un conocimiento actualizado de los últimos programas e iniciativas que se han llevado a cabo en el ámbito europeo, en especial la *Directiva 64/2010 del Parlamento Europeo y del Consejo relativa al derecho a interpretación y a traducción en los procesos penales* y los posibles efectos de su futura transposición.

- El análisis crítico de la materialización del derecho a la asistencia de un intérprete y la posible repercusión de una asistencia no formada en los derechos individuales.

- El establecimiento de una tipología de provisión de servicios de ITJ en España, los criterios y cauces establecidos para la elección del intérprete y, finalmente, el grado de formación de los intérpretes que actúan en los tribunales de justicia en España.

- El análisis crítico de la influencia de los medios de comunicación en la visibilidad de la ITJ.

- El estudio panorámico de la aplicación de las TIC en la enseñanza de la interpretación: su impacto en la profesión y su relación con la docencia, la repercusión de la utilización de programas informáticos en la formación de intérpretes, las diferentes herramientas y sistemas de aprendizaje *Computer Assisted Interpreter Training (CAIT)* y, en especial, los materiales y recursos didácticos que aplican las TIC a la enseñanza de la ISP, con especial atención a aquellos orientados a la enseñanza de la ITJ.

- A partir de modelos metodológicos contrastados en otros campos, la creación de un prototipo de material didáctico específico para la enseñanza de la ITJ —sostenido en la aplicación de las TIC y en la utilización de material real—
- La validación, mediante un estudio científico, del modelo construido en la formación de intérpretes en los tribunales de justicia mediante la medición de la percepción del mismo por parte de los alumnos en términos del interés, la motivación y los beneficios en relación a su formación.

1.3 MARCO METODOLÓGICO

Esta tesis doctoral se enmarca en el ámbito de las Ciencias Sociales en cuanto a su metodología y utiliza, entre otras, estrategias de investigación propias de este ámbito, especialmente en su segundo bloque, donde se presenta el desarrollo del estudio.

Además de este capítulo introductorio y otro final en el que se recogen las conclusiones alcanzadas, este trabajo de investigación se divide en tres partes que se describen en los siguientes párrafos de manera sintética.

La primera parte trata los antecedentes del objeto de estudio y en ella se realiza un estudio analítico descriptivo tanto del contexto legal y social del intérprete en los tribunales de justicia como de la aplicación de las TIC a la formación de intérpretes, con mayor atención a la formación de intérpretes para los servicios públicos en el caso de España.

La segunda parte se centra en la metodología y el desarrollo de un estudio científico a partir de un método no experimental en el que se combinan las técnicas cualitativas y cuantitativas. De esta manera, se obtiene un instrumento de medición mixto, que combina la recogida de datos cualitativos y cuantitativos, mediante el que se pretende evaluar un prototipo de material multimedia creado a partir de grabaciones reales de juicios penales que tuvieron lugar en España. Los datos obtenidos mediante estas técnicas son analizados y de ellos se extraen conclusiones

en cuanto a la utilidad del material en lo que se refiere a la motivación que suscita, a su eficacia y a su utilidad.

En la tercera parte de la tesis doctoral se analizan los resultados y el grado de cumplimiento de los objetivos del estudio que se recoge en la segunda parte. Y, por último, el capítulo dedicado a las conclusiones, en el que se explica el grado de cumplimiento de los objetivos de la investigación, algunas consideraciones finales y propuestas de futuras líneas de investigación.

1.4 ESTRUCTURA DE LA TESIS

Esta tesis está estructurada en ocho capítulos que se presentan de la siguiente manera:

El primer capítulo tiene como objeto servir de introducción a la tesis doctoral. En él se refieren de forma general los fundamentos de la investigación, los objetivos de investigación que se persiguen, el marco metodológico y la estructura del trabajo de tesis.

En los capítulos segundo y tercero, se describen los antecedentes del objeto de estudio, los dos pilares en los que se sustenta esta tesis doctoral. Ambos conforman la primera parte de esta tesis doctoral, que es de carácter crítico descriptivo. En el capítulo segundo, se contextualiza el trabajo de investigación en el panorama de la ITJ en España, tanto desde un punto de vista laboral como en lo que se refiere a la formación específica de los intérpretes en los tribunales de justicia. En él, se describen la situación de los intérpretes en los tribunales de justicia en España, la situación actual de la profesión y la necesidad de profesionalizar el sector por medio de una formación específica. En la primera parte de este capítulo se analizan los fundamentos legales de la ITJ; tanto los instrumentos legales internacionales como la normativa española y los avances en esta materia desarrollados por la Unión Europea mediante programas de acción específicos, como las iniciativas que culminaron en la *Directiva 64/2010 del Parlamento Europeo y del Consejo relativa al derecho a interpretación y a traducción en los procesos penales*. Este estudio se circunscribe a la práctica de la interpretación en sede judicial y dentro de esta se ciñe a la que se realiza en instancias del orden jurisdiccional penal, por ser este «el

ámbito en el que el Estado está obligado a proporcionar de oficio servicios de interpretación» (Ortega Herráez 2007:11) y además porque resulta fundamental dentro del *tercer pilar*² que se estableció a partir del Tratado de Maastricht en el ámbito europeo. En la segunda parte de este capítulo se describe la situación de la profesión en España en la actualidad, mientras que, en la tercera parte, se define la relación entre los medios de comunicación y la ITJ. Este capítulo se cierra con unas conclusiones parciales referidas a la necesidad de formación y profesionalización que tienen los intérpretes en los tribunales de justicia en España.

En el tercer capítulo, se describe el impacto que han tenido las TIC en la interpretación. En un primer lugar, se valora, de manera general, el impacto que las TIC han ejercido sobre la profesión y, después, el que ejercen sobre la docencia, que es el eje central del capítulo. Se describen la evolución de las herramientas *CAIT* —*Integrative CAIT*, *Intelligent CAIT* y *Ambientes Virtuales de Aprendizaje*—, los materiales y recursos didácticos que aplican las TIC a la enseñanza de la ISP, y se hace hincapié en aquellas iniciativas docentes que aplican las TIC a la interpretación en España y en aquellas que se centran en la ISP. Por último, se dedica un apartado a los materiales didácticos que aplican las TIC a la enseñanza de la ITJ en España.

Una vez analizado el estado de la cuestión en cuanto a la profesión, la normativa y el impacto de las TIC en la enseñanza de la ITJ, se pasa a la segunda parte del trabajo de investigación, que está conformada por los capítulos cuarto, quinto y sexto.

La metodología del estudio científico se explica de manera detallada en el cuarto capítulo, donde se presentan la hipótesis general que se pretende demostrar, los objetivos específicos del estudio, los sujetos del estudio científico y las etapas y técnicas empleadas durante su desarrollo. Las etapas del estudio son las siguientes: el diseño del prototipo y de un cuestionario, la validación de ambos a través de la técnica del grupo focal, la inclusión de las modificaciones necesarias de acuerdo

² Véase apartado 2.1.2.7.2 dedicado a las iniciativas europeas.

con los resultados, el desarrollo del estudio definitivo y por último, el análisis de los datos recogidos y la extracción de conclusiones.

En este capítulo se hace una síntesis del proceso de diseño del material que se va a analizar —el prototipo de material audiovisual basado en la realidad para la enseñanza de la ITJ— y del proceso de diseño del instrumento de medida. Ambos se describen de manera más detallada en los capítulos cinco y seis, respectivamente. La siguiente fase recoge la validación tanto de la primera versión del prototipo como del instrumento de medida utilizando la técnica del grupo focal. En primer lugar, se defiende la validez del grupo focal como técnica de recogida de datos, se establecen sus objetivos específicos y se explican las diferentes fases de su desarrollo, a saber: la captación y selección de participantes, el diseño de un guión, el desarrollo y análisis de grupos focales y, por último, el estudio y la recapitulación de los resultados. Se llevaron a cabo dos grupos focales con el objetivo de recopilar datos cualitativos y de utilizar sus conclusiones para mejorar tanto la primera versión del cuestionario de percepción como el prototipo de material didáctico. Estas dos versiones mejoradas son las que se han utilizado en el estudio piloto. De esta forma, el estudio definitivo se realizó recurriendo a una técnica mixta en la que, a través de un método de recopilación de datos cualitativo, se ha mejorado un cuestionario, que es un instrumento diseñado para recoger datos cuantitativos. En una última etapa se analizan los resultados del estudio y se exponen las conclusiones alcanzadas.

El quinto capítulo está dedicado a la descripción del proceso de creación del prototipo de material didáctico multimedia para la enseñanza de la ITJ. En primer lugar, se expone el proceso de elaboración de un corpus adecuado de grabaciones de juicios penales reales. Este corpus fue recopilado tanto en el ámbito periodístico como en diversos juzgados de lo penal, de Andalucía en este caso. Una vez recopilado, el material se categorizó y, en función de diversos factores, se seleccionó una grabación de un juicio real para la creación de un prototipo de material didáctico audiovisual para la formación de intérpretes en los tribunales de justicia. En este capítulo, se exponen los objetivos específicos que se pretenden alcanzar con el material y los detalles del proceso de creación de la primera versión

de un prototipo de material didáctico a partir de material documental real que combina las TIC y la ITJ. Las modificaciones que se realizaron a partir de los resultados de los grupos focales afectaron principalmente a la duración de las intervenciones, la calidad del sonido y la contextualización del ejercicio de interpretación bilateral. Las intervenciones pasaron de tener un tiempo preestablecido para la interpretación a que los sujetos pudieran administrar el tiempo que dedicaban a cada intervención, el audio del material se mejoró y se incluyó una contextualización concreta del material que se iba a tratar, así como ejercicios previos. Por último, en este capítulo se describen las partes del prototipo definitivo: contextualización, documentación y preparación; el ejercicio de interpretación bilateral creado a partir del material recopilado y la transcripción anotada del material didáctico.

En el sexto capítulo, se explica el proceso de creación de un instrumento de medida, es decir, el diseño de un cuestionario para analizar la percepción del prototipo didáctico por parte de los sujetos. Para crear el instrumento de medición, se utiliza el modelo de Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista Lucio (1991:293), que se divide en 10 fases. La primera fase consiste en el establecimiento de los propósitos, las definiciones operacionales y los participantes mediante una serie de redefiniciones fundamentales que se alcanzan por medio de las respuestas a unas preguntas establecidas por dichos autores. En la segunda fase, se hace una revisión enfocada de los instrumentos utilizados para medir la eficacia de la aplicación de las TIC a la enseñanza de la interpretación, y se decide crear un nuevo instrumento de medida. En la tercera fase, se identifican las variables que se quieren medir y se establecen sus indicadores. La cuarta fase incluye la toma de decisiones clave, la utilización de ítems cerrados y su duplicación, con el objeto de medir el índice de confiabilidad. Seguidamente, se describe la fase quinta en la que se siguen las instrucciones de varios autores para la formulación de las preguntas (Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista Lucio 1991:322; Oppenheim 2000:109; Blaxter, Hughes y Tight 2000:219), se detalla el proceso de codificación del cuestionario y se mide la confiabilidad interna del instrumento.

Una vez incluidas las modificaciones pertinentes derivadas de los resultados de los grupos focales, se procedió a la aplicación del cuestionario, que consiste en la sexta fase, en la que se desarrolla la prueba piloto y al análisis de sus resultados. Esta fase tenía como objetivo validar el funcionamiento tanto del material didáctico como del cuestionario utilizado para medir la actitud de los sujetos hacia el material. En este estudio se recopilaron y analizaron los datos demográficos, la formación académica y la experiencia laboral de los sujetos, su percepción del material en términos de utilidad, interés que suscita, eficacia y beneficios que reporta al alumnado. Por último, se cruzaron los datos obtenidos entre ellos. Los resultados del cuestionario se analizaron con el programa estadístico *SPSS (Statistical Package for the Social Sciences)*. En la séptima fase, se describe la versión final del cuestionario y en la octava fase se establecen las normas que debe seguir el personal que administre el cuestionario. En la novena fase, se tratan las autorizaciones necesarias para llevar a cabo el estudio, en la décima y última fase, se describen los grupos a los que se les administró el cuestionario.

El séptimo capítulo contiene la exposición de los resultados obtenidos a través del instrumento de medición en cuanto a los datos demográficos, la formación académica y la experiencia laboral de los sujetos; la percepción en términos de utilidad, interés que suscita, eficacia y beneficios que reporta al alumnado el material, la influencia de los datos demográficos sobre la percepción del material, la influencia de los datos laborales de los sujetos sobre la percepción del material y la influencia de la formación académica de los sujetos.

En el octavo capítulo, se recogen las conclusiones generales de este trabajo de investigación: el cumplimiento de los objetivos propuestos, las consideraciones finales y las propuestas de líneas de investigación futuras.

Como última consideración, cabe resaltar que el prototipo del material didáctico creado para la formación de intérpretes en los tribunales de justicia se incluye en un DVD al final del trabajo, junto con una versión digital de la tesis doctoral.

Respecto a las cuestiones formales, se ha optado por seguir los criterios de la Real Academia de la Lengua Española, en particular los expresados en el *Diccionario de*

la lengua española, Ortografía de la lengua española y en el *Diccionario panhispánico de dudas*. La introducción y las conclusiones redactadas en inglés, de acuerdo con los requisitos para la obtención de la mención internacional del título de doctor, se encuentran inmediatamente después de sus versiones en español y una letra A aparece en los epígrafes que las componen.

1A INTRODUCTION IN ENGLISH (AS REQUIRED FOR THE AWARD OF AN INTERNATIONAL DOCTORATE)

This introductory chapter outlines the research bases and their antecedents. In addition, the research objectives and general methodology are described together with brief synopses of the different sections comprising this doctoral thesis. Lastly, general considerations on the impact the overall research project are briefly presented.

1A.1 RESEARCH BASIS

Public Service Interpreting (PSI), in today's steadily more globalized and multicultural society, is needed more than ever. Because PSI is in various stages of development, depending on the conditions in different countries, it is difficult to give a comprehensive definition of exactly what PSI is. In this light, the main principles of PSI are characterized as established by Abril Martí (2006:38-39) based on the model by Alexieva (1997).

In PSI, the participants in an interpreter-mediated event include the interpreter and the primary interlocutors: the interlocutors are the public-service representative who speaks the majority language and the public-service user who does not speak that language. There tends to be a cultural disparity in addition to considerable asymmetry between the discourse types as well as the status of the participants, all this resulting in a conflict of objectives and interests. The interpreter-mediated event is typically conducted with dialogical consecutive or liaison interpreting while the interpreter maintains high visibility throughout (Abril Martí 2006:38-39). This type of interpreting usually takes place in a highly institutionalized environment.

The ever-growing offer of PSI training is also quite encouraging, even Court Interpreting specific studies are offered by some Spanish Universities³. Given that

³ Section 3.2.4.1

appropriate training is one of the factors contributing most to the rapid development of a field's professionalization, it would seem that this field has started to become professionalized. Despite the initiatives to professionalize PSI, for interpreters working in the PSI settings in Spain, no specific certification is generally required. This issue becomes even more dire in the case of Court Interpreting, where there is a sufficient legal basis to guarantee the right to the presence of an interpreter in legal proceedings so that anyone who does not understand the language used in court will not be discriminated against for linguistic reasons. It is understood that, in order to avoid such discrimination, competent interpreters are necessary —i.e. duly trained and certified interpreters— so that the justice system does not violate an individual's rights because of an interpreter's incompetence.

Also, new technology is becoming ubiquitous in our daily lives as well as in teaching methods. Specifically in the field of Interpreting Didactics, verified studies show the success of implementing technology to teach Conference Interpreting. In line with this, the present research project has been inspired by previous studies concerning the application of information and communications technologies (ICT) based on real material, and specifically teaching material created by De Manuel Jerez (2006) in interpreter training.

The material proposed by De Manuel Jerez (2006) was developed using multimedia recordings, digitization, and transcriptions of materials compiled from real situations, and used for instructional purposes. He developed this specifically for instructional courses on Conference Interpreting in the Department of Translation and Interpretation at the University of Granada. Several student groups have found real-life interpretation situations to be quite appropriate, useful, and motivating. In addition to presenting students with a wide variety of speakers, accents, registers, elocution rhythms, topics and levels of difficulty, the material also allows students greater autonomy by exposing them to a wide variety of real-life communication situations. The material likewise offers the advantage that it can be reused and accessed from any computer system that meets the requirements.

Despite the success that similar initiatives have had in the past, until now there has been no record of a teaching initiative that has applied ICT specifically to PSI with the same level of sophistication, nor has any teaching material been developed for PSI which combines ICT and the use of real-life material with that degree of authenticity.

Within the framework of this thesis, it also bears mentioning the precarious situation that interpreters find themselves in when working in the legal system in Spain; many situations involve substantial disparities between the training required for the job and also the payment received varies depending to the institution or company the interpreter works for. Furthermore, many interpreters lack job stability and often their work is not sufficiently recognized. In short, their working conditions need improvement.

It should also be mentioned that the present doctoral thesis arose from the Master's degree project (2007-2008 academic year) entitled *Aplicación de las nuevas tecnologías a la formación de intérpretes en los tribunales* (Application of New Technologies to Court Interpreter Training; Hunt Gómez 2008). This project was supervised by Dr. Jiménez Serrano and completed within the framework of the *Máster de Estudios Avanzados en Traducción e Interpretación* (Master's Degree in Advanced Studies in Translation and Interpretation) as offered by the University of Granada. The project established the theoretic outline but omitted practical implementation. The first section of this initial research project analysed the state of PSI training in Spain, ICT use for training interpreters and the need to train court interpreters in order to raise the quality of such services as well as improve the overall situation of court interpreters in Spain. Thus, an alternative was proposed as a solution for the lack of specific training in this field: given that the assistance of an interpreter in legal proceedings is a defendant's right and that this right must be upheld in the proceedings, the interpreter provided must offer high-quality interpretation.

Furthermore, this first project emphasized that the situation of court interpreters in Spain needed improvement and that there was also a lack of specialized training for future interpreters in Spanish courtrooms. In the second section, the project

described the benefits of ICT application in Conference Interpreting training and the potential benefits such application would have in Court Interpreting training in Spain. And finally, the last section described multimedia teaching material created from a corpus of real judicial recordings from the television channel *Tribunal Televisión* as well as a questionnaire prototype used to measure the students' perception of the material according to the following parameters: interest, difficulty and usefulness for training.

Like the Master's project, the present doctoral thesis begins with the conviction that specialized training and professionalization in the field of Court Interpreting should be provided in the academic sphere. More specifically, the thesis aims to show that the application of ICT in Court Interpreting training improves the preparation of interpreters in terms of interest, motivation and perception of usefulness. This teaching material prototype, which aims to reflect all the characteristics of criminal trials in Spain, has been created specifically for Court Interpreting training and thus is based on real-life material. Since no materials which use ICT for Court Interpreting training and which have the previously mentioned characteristics are available, this thesis delineates the first steps to be taken to close this gap.

This material is intended to improve future Court Interpreting training. Such an improvement would have implications for the correct functioning of the legal system and would contribute to a better acknowledgement of the profession.

1A.2 OBJECTIVES

The objectives of this doctoral thesis are the following:

- An overview concerning the legal fundamentals of Court Interpreting, related both to supranational legal instruments as well as to Spanish regulations, with special attention to the training level of interpreters working in the courts and the criminal field. In this field, it is essential to maintain an up-to-date knowledge of the latest programs and initiatives introduced in the European sphere, especially *Directive 64/2010 of the European Parliament and Counsel on the right to*

interpretation and translation in criminal proceedings and the possible effects of its future transposition.

- A critical analysis of the manifestation of the right to interpreter assistance and the possible repercussions that an underqualified interpreter could have on individual rights.

- The establishment of a typology of Court Interpreting service provision in Spain, the criteria and process established for selecting an interpreter, and lastly, the training level of the interpreters working in Spanish courts.

- A critical analysis of the influence of the media on court-interpreter visibility.

- A comprehensive study of ICT application in Interpretation Didactics: its impact on the profession and its relation to teaching, the repercussions of computer-program use in Interpreter training, the different Computer Assisted Interpreter Training (CAIT) learning tools and systems and especially teaching materials and resources that employ ICT for PSI teaching with special attention to Court Interpreting training.

- The creation of a teaching material prototype for Court Interpreting training maintained on ICT application and real-life situations and based on verified methodological models in other fields.

- The validation, through scientific study, of a model constructed on the basis of Court Interpreting training, which measures the perception of the students receiving this training in terms of interest, motivation and benefits from the training.

1A.3 METHODOLOGICAL FRAMEWORK

This doctoral thesis is defined within the field of Social Sciences in terms of its methodology and it employs research strategies pertaining to this field as well (in addition to other strategies), especially in the second section, where the development of the scientific study is presented.

In addition to this introductory chapter and a chapter presenting the study's conclusions, this research project is divided into three sections summarized below:

The first section describes the aim of this work, presenting a descriptive, analytical study of both the legal and social context of court interpreters as well as of ICT application in interpreter training, with a focus on PSI training in Spain.

The second section focuses on the methodology and execution of a scientific study based on a non-experimental method which combines qualitative and quantitative techniques. This provides a mixed measurement instrument that combines qualitative and quantitative data collection by which a multimedia-material prototype is meant to be evaluated. This prototype arises from real criminal-trial recordings in Spain. The data compiled with these techniques is then analysed and conclusions are drawn regarding the ability of the material to motivate students as well as its effectiveness and usefulness.

The third section of the thesis analyses the results and the degree to which the study's objectives were fulfilled. The final section presents the conclusions, and explains why the study's objectives were or were not met in the way described in Section two. It also offers some final considerations and proposals for futures lines of research.

1A.4 THESIS STRUCTURE

This thesis is structured into eight chapters:

The first chapter serves as the introduction, describing the general foundations of this study, the research objectives pursued, the methodological framework and the structure of the thesis project.

The second and third chapters characterize the state of the art regarding this topic. The two, making up the first section of this doctoral thesis, serve as a descriptive critique. In the second chapter, the research project is contextualized within a panorama of Court Interpreting in Spain, from a professional perspective as well as from the standpoint of specialized training for this type of interpreting. The first part of this chapter analyses the legal foundations of Court Interpreting in terms of

international as well as Spanish regulations and developments by the European Union through specific action programs such as initiatives found in *Directive 64/2010 of the European Parliament and Counsel regarding the right to interpretation and translation in criminal proceedings*. This study is restricted to Court Interpreting, within this, it is limited to interpretation practice performed in criminal proceedings, because this is the field in which the Spanish state is required to provide interpretation services by operation of the law (Ortega Herráez 2007:11) and also because it is essential in the *third pillar*⁴ established in the Maastricht Treaty in the European sphere. The second part of this chapter examines the current situation of the profession in Spain, while the relation between media and court interpreters is described in the third part of this chapter. This chapter ends with some partial conclusions on court interpreters' need of training and professionalization in Spain.

In the third chapter, the impact that ICT has had on interpretation is explored. Initially the impact of ICT on the profession is evaluated in a general way and later its impact on teaching is assessed, the latter being a central component of the chapter. The evolution of CAIT (Integrative CAIT, Intelligent CAIT and Virtual-Learning Environments), teaching resources and materials that employ ICT in PSI instruction are described while emphasizing initiatives that apply ICT to interpretation in Spain along with those that focus on PSI. Lastly, a section is dedicated to teaching materials that apply ICT to Court Interpreting teaching in Spain.

Once the issue regarding the profession, regulations and the impact of ICT on Court Interpreting instruction is analysed, the focus shifts to the second part of the research project in chapters four, five and six.

The methodology of this scientific study is detailed in Chapter four, where a general hypothesis is presented as well as the specific objectives of the study, the subjects of the scientific study, and the stages and techniques employed in its execution. The stages of the study are as follows: prototype and questionnaire

⁴ See Section 2.1.2.7.2 regarding European initiatives.

design; validation of the prototype and the questionnaire using focus-group techniques; the inclusion of modifications as needed by the results; the definitive development of the study; and, lastly, the data analysis of the information collected and the conclusions drawn.

This chapter also contains a summary of the design process for the material that will be analysed —the audiovisual prototype material for Court Interpreting instruction based on real-life situations— and the design process of the measurement instrument. Both are described in detail in chapters five and six, respectively. The next phase addresses the validation of the first prototype version and the measurement instrument using a focus-group technique. Firstly, the focus-group technique is proposed as a valid data-collection method, specific objectives are identified and the different phases of development are explained. These phases include the participant selection, script design, focus-group analysis and development, and, finally, the study and summary of the results found. Two focus groups were formed to gather qualitative data for improving the first version of the perception questionnaire as well as the teaching-material prototype. These two improved versions were used in the pilot study and therefore, in the end, the study implemented a mixed technique which, through a qualitative data-collection technique, improved the questionnaire. The resulting perception-measurement tool was designed to collect quantitative data. In the final stage, the study results were analysed and conclusions were drawn.

The fifth chapter is devoted to the description of the creation process of the multimedia teaching-material prototype for Court Interpreting training. In the first part, an appropriate corpus of real-life recordings of criminal proceedings was compiled from various courts (from Andalusia, in the case of this study). The material collected was categorized and, depending on its different facets, a real-life trial recording was selected to create an audiovisual teaching-material prototype for Court Interpreting training. In this chapter the specific study objectives are addressed together with materials and details related to the first teaching-material prototype version based on real-life documented material that combines ICT and Court Interpreting. The modifications made from the results of the focus groups

affected mainly the length of the interviews, the sound quality, and the contextualization of the liaison interpreting exercise. The interviews went from having a pre-established length for interpretation segments to allowing the subjects to determine how much time they spent on each intervention. The audio was improved and specific material contextualization was included together with introductory exercises. Lastly, the definitive prototype characteristics are described: contextualization, documentation, and preparation; liaison interpreting exercise created from the materials gathered and an annotated transcript of teaching material.

The sixth chapter explains the creation process of a measurement instrument, i.e., the design of the questionnaire used to analyse the subjects' perception of the teaching prototype. The model by Hernández Sampieri, Fernández-Collado and Baptista Lucio (1991:293) was used to create the instrument, this being divided in 10 phases. The first phase specified the intentions, operational definitions and participants through a series of fundamental redefinitions established through answers to questions posed by the authors. The second phase contains a review focusing on instruments used to measure effectiveness of ICT application in interpreter instruction and concludes that a new measurement instrument should be made. In the third phase, the variables to be measured are identified and their indicators are defined. The fourth phase includes key decision making, closed-item use and their duplication in order to measure the reliability index. The fifth phase addresses question making according to the instructions of several authors (Hernández Sampieri, Fernández-Collado and Baptista Lucio 1991:322; Oppenheim 2000:109; Blaxter, Hughes and Tight 2000:219); the questionnaire-coding process is detailed in this section and the internal reliability of the instrument is measured.

After the inclusion of the necessary modifications based on the focus-group results, the sixth phase proceeds to address the questionnaire application, the development of a pilot test and the analysis of the results. This phase was meant to validate the function of both the teaching material and the questionnaire used to measure the subjects' attitude towards the material. The subjects' demographic information,

academic background and professional experience was gathered as well as their perception of the material in terms of usefulness, interest in the material, efficiency and benefits as reported by the student. Lastly, the information collected was cross-checked. The questionnaire results were analysed with the SPSS statistics program. In the seventh phase, the final version of the questionnaire was described and in the eighth, regulations were established for the staff administering the questionnaire. The ninth phase dealt with necessary authorization to carry out the study and the tenth and final phase described the groups that completed the questionnaire.

The seventh chapter presents the results of the measurement instrument in terms of demographic information, academic background and professional experience of the subjects; their perception of the material in terms of usefulness, interest in the material, efficiency and benefits from the material and the influence of the subjects' demographic, academic and professional information on the perception of the material.

In the eighth chapter, general conclusions of this research project are presented, including the fulfillment of proposed objectives, final considerations and proposals for future lines of research.

As a final consideration, the teaching material prototype created for court-interpreter training is included on a DVD at the end of this thesis together with a digital copy of the thesis.

PARTE I. ANTECEDENTES DEL OBJETO DE ESTUDIO

2 LOS INTÉRPRETES EN LOS TRIBUNALES DE JUSTICIA EN ESPAÑA

En este capítulo, se analiza el marco legal de la ITJ y su situación en España; en él se hace especial hincapié tanto en las referencias a la cualificación y acreditación de los futuros intérpretes como en la necesidad de profesionalización de esta disciplina. El capítulo se divide en tres apartados. En el primero de ellos, se estudia la legislación que hace referencia al derecho de asistencia de un intérprete en los procesos penales; en concreto, se analizan los instrumentos legales supranacionales y posteriormente la normativa española. En el segundo apartado, se describe brevemente la situación en la que se encuentra el ejercicio de la profesión de intérprete en los tribunales de justicia en España; para ello, se incide en la fórmula de acceso a la profesión; los modelos de provisión de la misma y, por último, en el aumento de la repercusión mediática que intérpretes y traductores judiciales han experimentado en los últimos años. El capítulo finaliza con una reflexión en la que se apunta la necesidad de profesionalización y formación en la ITJ.

2.1 FUNDAMENTOS LEGALES DE LA INTERPRETACIÓN JUDICIAL

En España, el derecho a ser asistido por un intérprete en los tribunales de justicia está regulado desde una época muy temprana y adquiere especial relevancia en la Edad Moderna con la colonización de América. Las numerosas lenguas que existían en el Nuevo Mundo hicieron que, desde los primeros momentos de la creación de los tribunales en los virreinos, se establecieran normas específicas para América con el fin de defender el derecho de las personas que no hablaban la lengua española (Alonso Araguás, Baigorri Jalón y Payàs Puigarnau 2008:3). Una de las primeras normas conocidas sobre intérpretes data de la época de Carlos V, concretamente, se trata de una resolución dictada en Toledo en 1529. Esta resolución delimitaba las contraprestaciones que los intérpretes podían recibir por sus servicios y trataba de evitar posibles errores de los mismos. Por otra parte,

también en época de Carlos V, debido al territorio multilingüe y multicultural que gobernaba, se estableció la Secretaría de Interpretación, que es el antecedente remoto de la actual Oficina de Interpretación de Lenguas del Ministerio de Asuntos Exteriores (Palomo del Arco 2007:186).

Aunque la profesión surgiera en una época muy temprana, su aspecto orgánico no se desarrolló hasta la época de Felipe II (1556-1598). Durante su reinado se dictaron una serie de ordenanzas que regulaban los detalles del ejercicio de la misma; en ellas se menciona por primera vez a *los intérpretes que juran*, se prohíbe que estos actúen en dependencias particulares o que acepten cualquier contraprestación que no sea el salario establecido, se penaliza el absentismo, se delimitan los horarios y los honorarios y se establecen normas estrictas en cuanto a sus nombramientos (Peñarroja Fa 2000:69-71). En el siglo siguiente, en 1680, se publica la denominada *Recopilación de Leyes de las Indias*⁵, que incluye catorce artículos que se engloban bajo el título 29 denominado *De los intérpretes* que recoge «regulations which seem to reflect concerns based on real experience» (Giambruno-Day Miguélez 2008:33). Ya en esta época, se exigía a los intérpretes judiciales un elevado grado de imparcialidad, fidelidad y exactitud al desempeñar su tarea (Palomo del Arco 2007:186); prueba de ello es la siguiente definición de las características de los intérpretes:

Aquí [en los textos jurídicos] se pide a los intérpretes «fidelidad», «claridad», «imparcialidad», se los describe como dotados de un «saber autónomo», lo que les da una «función social» y «profesional» desvinculada por completo de la actividad literaria. Son trabajadores freelance con horarios, días de trabajo, con especialidades económicas, penales, etcétera (Catelli y Gargatagli 1998:121).

Estas normas evolucionaron dando lugar a que, como antecedente a la figura del intérprete jurado, surgieran los traductores públicos en los países iberoamericanos,

⁵ *Recopilación de Leyes de los Reynos de Indias, mandadas a imprimir y publicar por orden de Carlos III en 1776*. Edición facsímil de la reimpresión de 1791. Madrid, Consejo de la Hispanidad. Recogido en Catelli y Gargatagli (1998:122-126).

que se mantuvieron hasta finales del siglo XIX en las últimas colonias españolas: Cuba y Filipinas (Peñarroja Fa 2004:24).

Aunque, en España, no se ha podido determinar el momento exacto de la aparición de los intérpretes jurados propiamente dichos (Peñarroja Fa 2004:26); la primera regulación conocida que proporciona directrices sobre esta figura en la Península data de diciembre de 1783. Esta regulación designaba las traducciones oficiales como tarea exclusiva de la ya mencionada Secretaría de Interpretación. A partir de ese momento, se publicaron diversas regulaciones que hacían referencia a los intérpretes jurados⁶; sin embargo, debido al funcionamiento de los ministerios en nuestro país, se da la paradoja de que el Ministerio de Justicia está desvinculado de los intérpretes jurados, incluso cuando, en muchos casos, es el destinatario de sus trabajos (Peñarroja Fa 2004:32). Así, dentro de las normas que regulan los procedimientos judiciales, no se hace referencia alguna a los intérpretes jurados y se permite recurrir a personas sin *habilitaciones especiales*.

En ninguno de los Códigos de legislación o leyes de procedimiento se cita al Intérprete Jurado [sic]. De una simple lectura de nuestra legislación procesal se desprende que cualquier persona puede realizar funciones de intérprete bastando que preste juramento y, de hecho, así suele ocurrir, con el consiguiente perjuicio que supone confiar la delicada labor de fedatario a personas carentes de habilitaciones especiales (Peñarroja Fa 2004:32).

A pesar de que no se haga mención a ninguna habilitación de manera concreta, en la segunda mitad del siglo XIX, se promulgaron en España la *Ley Provisional de 1879* y la *Compilación General*, antecedentes inmediatos de la *Ley de Enjuiciamiento Criminal* de 1882; en ellas se regulaba que la persona que ejerciera de intérprete debía prestar juramento de conducirse bien y fielmente y había de ser elegido entre los que tuvieran título, o en su defecto se nombrara un maestro del correspondiente idioma, y, en último lugar, estas leyes establecían que cualquier persona que supiera el idioma en cuestión podía actuar como intérprete (Palomo

⁶ *Real Orden de 5 de diciembre de 1783, Real Orden de 24 de septiembre de 1841, Real Orden del 8 de marzo de 1843, Real Orden del 14 de agosto de 1853, Real Orden de 1 de junio de 1872, Real Orden de 21 de mayo de 1880, Real Orden de 12 de diciembre de 1891, Real Orden de 18 de mayo de 1896, Reglamento de la Carrera de Intérpretes de 24 de julio de 1870*, entre otras (Peñarroja Fa 2004:26-34).

del Arco 2007:187). Posteriormente, la *Ley de Enjuiciamiento Criminal* (L.E.Cr.), promulgada por Real Decreto en 1882 y aún vigente, aunque con numerosas modificaciones, reconoce y regula el derecho a ser asistido por un intérprete en los procedimientos judiciales de carácter penal. Aunque no se cite en estas regulaciones al intérprete jurado, sí se establecen ciertos requisitos que se analizarán en este capítulo.

Desde finales del siglo XIX hasta nuestros días, la sociedad española ha cambiado considerablemente: acaba de finalizar el último cuarto del siglo XX, que ha sido llamado «era de las migraciones» debido al gran aumento de los flujos migratorios y, como consecuencia de ello, España pasó de ser un país que tradicionalmente se consideraba de emigración a ser un país de acogida. Más recientemente, los datos publicados por el Instituto Nacional de Estadística (INE) (2012) indican que la población extranjera en España experimentó un importante crecimiento tanto en 2007 y 2008 (16,6%), como en 2009 (7,2%). Sin embargo, debido a la coyuntura de crisis económica en la que se encuentra el país, en 2010, el ritmo de crecimiento de la población empadronada disminuyó considerablemente (1,8%); y finalmente, en 2011 esta tendencia se invirtió y produjo, por primera vez, una disminución en su número (-0,3%). Aunque el número de residentes extranjeros en España no tenga visos de aumentar, nuestro país cuenta con una gran cantidad de extranjeros que residen en él; según la Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración (2012), en septiembre de 2011, su número rondaba los 5,2 millones. A esta cifra oficial hay que añadir, por un lado, los que residen en España de manera irregular y, por otro, el elevado número de turistas que temporalmente se encuentra en el país y que, según la última actualización de la Secretaría de Estado de Turismo (2012) referida a 2010, sobrepasa los 52 millones de personas, y supera la población nacional.

En el caso de que resulte necesario, estas personas, dominen la lengua o no, han de tratar con la Administración de Justicia en español, o lenguas cooficiales, y someterse a los procedimientos habituales del país (Palomo del Arco 2007:190). Con esta afirmación se pretende recalcar que la mayoría de los procedimientos

judiciales se desarrollan en la lengua del país en el que tienen lugar, independientemente del idioma que se utilice al incurrir en el delito.

Los cambios mencionados suponen un factor fundamental para la configuración de la nueva sociedad española; una reciente realidad social que conlleva la aparición de nuevas necesidades, que deben ser cubiertas. Como dato ilustrativo de la necesidad de contar con personas que desempeñen la labor de intérprete en el ámbito judicial, se puede recurrir a los últimos datos del INE (2009) sobre la población reclusa en España referidos al año 2009: de los 76.079 reclusos que se encuentran en las prisiones del país, 27.162 son extranjeros; lo que representa aproximadamente un tercio de la población reclusa. Un gran número de estas personas no es hispanohablante y necesita ser asistido por un intérprete para tratar con la Administración de Justicia.

Así, en esta época de migraciones, multiculturalidad y multilingüismo, este trabajo de investigación incide en que la asistencia de profesionales con la misión de proveer un servicio de interpretación de calidad resulta imprescindible para asegurar un proceso judicial con garantías. Como se argumenta más adelante, la interpretación profesional en el ámbito judicial representa una garantía para que personas que no domine la lengua mayoritaria tengan acceso a un juicio justo. Además, en España el derecho de defensa y el derecho a una tutela judicial efectiva están reconocidos por multitud de instrumentos legales.

En este contexto, se considera absolutamente necesario que un intérprete cualificado y acreditado intervenga en el proceso penal para que estos derechos fundamentales sean efectivos, puesto que la ausencia de intérprete o la falta de profesionalidad del mismo pueden poner en peligro el fundamento del proceso, que consiste en la comunicación entre sus participantes (Mansdörfer 2007:234). Es decir, que de no tener lugar los procesos judiciales de manera que garanticen los derechos fundamentales de los implicados en ellos, la Administración de Justicia falla en la consecución de uno de sus cometidos, la salvaguarda de la seguridad jurídica (Feria García 1999:87).

A pesar de sus carencias, que se analizan más adelante, se puede considerar que la ITJ goza de una situación privilegiada frente a otras áreas de la ISP. Como sostiene Ortega Herráez:

La intervención de intérprete en un procedimiento judicial de carácter multilingüístico se encuentra en la actualidad legalmente garantizada y la figura profesional del intérprete parece gozar, comparativamente hablando, de mayor reconocimiento y regulación que en otros ámbitos (Ortega Herráez 2008).

Este mayor reconocimiento relativo quizás se deba a una diferencia primordial entre la ITJ y otras vertientes de la ISP: mientras que las demás ramas de la ISP no están garantizadas legalmente de manera clara, la rama que abarca el ámbito judicial está respaldada por la legislación en vigor, tanto nacional como internacional. Las normas jurídicas referentes a las actuaciones de los intérpretes en el campo de la Administración de Justicia se analizan y comentan detalladamente a lo largo de este capítulo, haciendo especial hincapié en que, como sostiene Martín (2006:136), dichas normas no prescriben el perfil profesional de las personas que ejercen de intérprete, ni arbitran ningún mecanismo de control de calidad de esta actividad.

Tras esta breve introducción, se pasa a describir la estructura y el contenido de este apartado dedicado al estudio de la normativa jurídica que afecta a los intérpretes que actúan en los procesos penales. En primer lugar, se estudian los principales instrumentos internacionales que garantizan la asistencia de un intérprete en dichos procedimientos y se dedican unas páginas a las iniciativas surgidas en el seno de la Unión Europea que han resultado en la *Directiva 64/2010 del Parlamento Europeo y del Consejo relativa al derecho a interpretación y a traducción en los procesos penales*. Después, se analizan los instrumentos nacionales que se refieren a la situación específica de España.

2.1.2 INSTRUMENTOS LEGALES SUPRANACIONALES

Aunque estos ya han sido comentados por diversos autores, como Giambruno-Day Miguélez (1997), Foulquié Rubio (2002), Ortega Herráez (2006, 2010) o Hunt

Gómez (2008), debido a las necesidades propias de este trabajo de investigación, se realiza un análisis de los principales instrumentos internacionales que se refieren a la provisión de servicios de interpretación en pro de un juicio justo; este análisis tiene la particularidad de incidir en el articulado referido, tanto de manera explícita como implícita, a la cualificación o a la acreditación de las personas que van a actuar como intérpretes en los tribunales de justicia. A continuación se realiza un breve análisis de los principales instrumentos internacionales que se centran en la provisión de interpretación como un derecho para que se celebre un juicio justo.

2.1.2.1 LA DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS HUMANOS

La Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó y proclamó *la Declaración Universal de Derechos Humanos* por medio de la Resolución 217 (III), de 10 de diciembre de 1948 (Carrillo Salcedo 1982:91 y ss.). Tras este acto, la Asamblea solicitó a todos los Países miembros que publicasen el texto de la *Declaración* y que dispusiesen que fuera distribuido, expuesto, leído y comentado en las escuelas y otros establecimientos de enseñanza, sin distinción fundada en la condición política de los países o de los territorios (Organización de las Naciones Unidas 1948).

La *Declaración Universal de Derechos Humanos* es uno de los documentos más importantes del siglo XX y ha sido traducido a 337 idiomas (Welsh 2008:5); es una referencia imprescindible en las acciones de gobiernos, individuos y organizaciones; ningún otro documento internacional posee el significado moral y político de esta *Declaración*. Este texto ofrece, como se recoge en su preámbulo, «un ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse» (Organización de las Naciones Unidas 1948).

La *Declaración Universal de Derechos Humanos* no es vinculante, a pesar de que haya adquirido una creciente autoridad política, moral e incluso jurídica, de que se le haya otorgado carácter de Derecho Internacional Consuetudinario y de que haya puesto los Derechos Humanos en el centro de las relaciones internacionales. Sin embargo, es el origen de acuerdos y tratados internacionales que han sido ratificados por más de cien países y que sí poseen carácter vinculante (Gordon

Laurel 2008:16), entre ellos se encuentra el *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*, que forma parte de la *Carta Internacional de Derechos Humanos* y se trata en el siguiente apartado.

Dentro de la *Declaración Universal de Derechos Humanos*, tres artículos se relacionan con la ITJ, siempre y cuando esta última se entienda como una garantía del derecho de defensa y de la tutela judicial efectiva.

En los artículos 7 y 10 de esta *Declaración*⁷ se establecen como derechos fundamentales la igualdad y la no discriminación ante la ley, así como las condiciones de plena igualdad ante los tribunales de justicia. El derecho de toda persona a un recurso efectivo ante los tribunales de justicia viene recogido en el artículo 8⁸ de la *Declaración*.

En este marco, se considera que la falta de comprensión de un proceso judicial por parte del justiciable es una discriminación y por tanto una violación de los artículos 7, 8 y 10 de la *Declaración*. Para una persona que no domine el idioma mayoritario utilizado por la Administración de Justicia, resulta difícil ejercer los derechos recogidos en estos artículos sin la asistencia de un intérprete que ofrezca las máximas garantías (Ortega Herráez 2006:47), es decir, un intérprete debidamente cualificado y capacitado.

2.1.2.2 EL PACTO INTERNACIONAL DE DERECHOS CIVILES Y POLÍTICOS

El *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos* fue aprobado en Nueva York por la Asamblea General de la Organización de Naciones Unidas en su resolución 2200A (XXI), de 16 de diciembre de 1966, y entró en vigor el 23 de

⁷ Artículo 7. *Declaración universal de Derechos Humanos*

Todos son iguales ante la ley y tienen, sin distinción, derecho a igual protección de la ley. Todos tienen derecho a igual protección contra toda discriminación que infrinja esta Declaración y contra toda provocación a tal discriminación.

Artículo 10. *Declaración universal de Derechos Humanos*

Toda persona tiene derecho, en condiciones de plena igualdad, a ser oída públicamente y con justicia por un tribunal independiente e imparcial, para la determinación de sus derechos y obligaciones o para el examen de cualquier acusación contra ella en materia penal.

⁸ Artículo 8. *Declaración universal de Derechos Humanos*

Toda persona tiene derecho a un recurso efectivo ante los tribunales nacionales competentes, que la ampare contra actos que violen sus derechos fundamentales reconocidos por la constitución o por la ley.

marzo de 1976. Al ratificar España este Pacto el 27 de abril de 1977, a través del *Instrumento de Ratificación de España del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*, adquirió carácter vinculante y sus preceptos son aplicables en nuestro país.

En el artículo 2⁹ de este *Pacto* se establece que los Estados Partes asumen la obligación, aplicable a toda persona en su territorio o bajo su jurisdicción, de respetar y garantizar los derechos reconocidos. No solamente se establece claramente que los Estados deben abstenerse de violar estos derechos, sino que también deben garantizar que sean efectivos.

De acuerdo con el artículo 14¹⁰ del *Pacto*, los medios y recursos, imparciales y efectivos, para la defensa de dichos derechos, entre los que se incluye de manera expresa la asistencia gratuita de intérprete *si no comprende o no habla el idioma empleado en el tribunal* (art. 14.3.f) deben ser puestos a disposición de toda persona víctima de una violación de los mismos. Con este artículo, el *Pacto internacional de derechos civiles y políticos* es el primero que incluye de manera expresa la interpretación como un derecho fundamental (Jimeno Bulnes 2007:157), puesto que con ella se protegen las garantías de los derechos de los ciudadanos a un juicio justo.

⁹ Artículo 2. *Pacto internacional de derechos civiles y políticos*

1. Cada uno de los Estados Partes en el presente *Pacto* se compromete a respetar y a garantizar a todos los individuos que se encuentren en su territorio y estén sujetos a su jurisdicción los derechos reconocidos en el presente *Pacto*, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición social.

2. Cada Estado Parte se compromete a adoptar, con arreglo a sus procedimientos constitucionales y a las disposiciones del presente Pacto, las medidas oportunas para dictar las disposiciones legislativas o de otro carácter que fueren necesarias para hacer efectivos los derechos reconocidos en el presente *Pacto* y que no estuviesen ya garantizados por disposiciones legislativas o de otro carácter.

¹⁰ Artículo 14. *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*

1. Todas las personas son iguales ante los tribunales y cortes de justicia. Toda persona tendrá derecho a ser oída públicamente y con las debidas garantías por un tribunal competente, independiente e imparcial, establecido por la ley, en la substanciación de cualquier acusación de carácter penal formulada contra ella o para la determinación de sus derechos u obligaciones de carácter civil [...].

3. Durante el proceso, toda persona acusada de un delito tendrá derecho, en plena igualdad, a las siguientes garantías mínimas :

- a) A ser informada sin demora, en un idioma que comprenda y en forma detallada, de la naturaleza y causas de la acusación formulada contra ella;
- b) A disponer del tiempo y de los medios adecuados para la preparación de su defensa y a comunicarse con un defensor de su elección;
- f) A ser asistida gratuitamente por un intérprete, si no comprende o no habla el idioma empleado en el tribunal;

Para las fases previas al juicio, el artículo 14.3.a establece que toda persona acusada de cualquier delito tiene derecho a ser informada *en un idioma que comprenda y en forma detallada, de la naturaleza y causas de la acusación formulada contra ella*. Este requerimiento conlleva necesariamente que dicha labor sea realizada, en caso necesario, con la asistencia de un intérprete debidamente cualificado y acreditado; puesto que para transmitir la información de manera precisa y detallada es imprescindible que se cuente con una formación conforme a la tarea que se va a desempeñar. También se debe considerar lo recogido en el artículo 14.3.b de este *Pacto*, que establece que cualquier persona acusada tendrá derecho *a disponer del tiempo y de los medios adecuados para la preparación de su defensa y a comunicarse con un defensor de su elección*. En este caso, la interpretación se incluye como garantía del derecho de defensa.

2.1.2.3 EL CONVENIO EUROPEO PARA LA PROTECCIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS Y DE LAS LIBERTADES FUNDAMENTALES

El *Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales*, también llamado *Convención Europea de Derechos Humanos*, fue adoptada por el Consejo de Europa en 1950 y entró en vigor en 1953. Como su propio nombre indica, tiene por objeto proteger los Derechos Humanos, permitiendo un control judicial sobre la cumplimentación de dichos derechos individuales. El *Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales* fue ratificado por España con fecha de 10 de octubre y publicado en el BOE número 243 de ese mismo año.

El *Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales* hace referencia a la *Declaración Universal de Derechos Humanos* y se adhiere a sus principios, llevando a la práctica la garantía de esos derechos mediante la creación del Tribunal Europeo de Derechos Humanos, cuya jurisprudencia hace que se reconozcan y reafirmen los derechos establecidos por el *Convenio*.

Los artículos 5 y 6¹¹ del *Convenio* establecen la asistencia de intérprete en el caso de que la persona no comprenda la lengua que se utiliza tanto durante la detención como durante el proceso en sí mismo. En el artículo 5, se indica que toda persona detenida o que se encuentre inmersa en un proceso judicial, tiene derecho a ser informada de los motivos por los que se le ha detenido o de las acusaciones formuladas contra ella en una lengua que comprenda. En el artículo 6 se contempla el derecho de los acusados a disponer de las facilidades necesarias para preparar su defensa, al igual que el derecho a ser asistido gratuitamente por un intérprete.

La aplicación de estos dos artículos se matiza y amplía por medio de la jurisprudencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos. De esta jurisprudencia, se analizan tres sentencias que resultan fundamentales para el derecho a la interpretación en los tribunales de justicia: la sentencia *Luedicke, Belkacem y Koç contra Alemania*, de 28 de noviembre de 1978, la sentencia *Kamasinski contra Austria*, de 19 de diciembre de 1989, y la sentencia *Cuscani contra el Reino Unido*, de 24 de septiembre de 2002.

La primera establece que la interpretación que asiste a las personas que no hablen o entiendan la lengua que se use en el tribunal debe ser gratuita, de acuerdo al artículo 6.3.e del *Convenio*. Según esta sentencia, las personas acusadas que no dominen la lengua utilizada por el tribunal no deben correr con el coste de la interpretación bajo ninguna circunstancia, ya que puede resultar arriesgado que el nombramiento de un intérprete dependa de la situación o circunstancias económicas del acusado. De esta sentencia cabe destacar igualmente tanto la ampliación que realiza del derecho a interpretación gratuita, ya explícito en el artículo 6.3.e de la *Convención*, como la inclusión del concepto de asistencia

¹¹ Artículo 5. *Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales. Derecho a la libertad y a la seguridad*

2. Toda persona detenida preventivamente debe ser informada, en el más breve plazo y en una lengua que comprenda, de los motivos de su detención y de cualquier acusación formulada contra ella.

Artículo 6. *Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales. Derecho a un proceso equitativo*

3. Todo acusado tiene, como mínimo, los siguientes derechos :

a) A ser informado en el más breve plazo, en una lengua que comprenda y detalladamente, de la naturaleza y de la causa de la acusación formulada contra él;
b) A disponer del tiempo y de las facilidades necesarias para la preparación de su defensa;
e) A ser asistido gratuitamente de un intérprete, si no comprende o no habla la lengua empleada en la audiencia;

gratuita del derecho a la traducción de los documentos que resulten necesarios para la comprensión del procedimiento:

Constructed in the context of the right to a fair trial guaranteed by Article 6, paragraph 3 (e) (art. 6.3e) signifies that an accused who cannot understand or speak the language used in the court has the right to the free assistance of an interpreter for the translation or interpretation of all those documents or statements in the proceedings instituted against him which it is necessary for him to understand in order to have the benefit of a fair trial (STEDH *Luedicke, Belkacem y Koç contra Alemania*, de 28 de noviembre de 1978. Pág.17).

La segunda sentencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos (STEDH) que resulta de gran importancia para el derecho a la ITJ es la del caso *Kamasinski contra Austria*, de 1989. Esta sentencia establece que la asistencia gratuita de un intérprete no se limita al juicio oral, y que todo país signatario del *Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales* debe garantizar un servicio de traducción e interpretación en las fases previas al mismo, o de lo contrario se vulnera el derecho del imputado a un juicio justo (Ortega Herráez 2006:48). Además de establecer la ampliación de la asistencia de interpretación y traducción a los aledaños del juicio, el Tribunal Europeo de Derechos Humanos establece en su doctrina que, para garantizar el derecho a la asistencia gratuita de intérprete en los procesos penales ofrecido por el artículo 6.3.e y hacerlo de manera práctica y eficaz, las autoridades competentes no deben limitarse a nombrar a un intérprete sino que deben controlar la adecuación del servicio que dicho intérprete proporciona:

In view of the need for the right guaranteed by paragraph 3 (e) (art. 6-3-e) to be practical and effective, the obligation of the competent authorities is not limited to the appointment of an interpreter but, if they are put on notice in the particular circumstances, may also extend to a degree of subsequent control over the adequacy of the interpretation provided... (STEDH, *Kamasinski contra Austria*, de 19 de diciembre de 1989. Pág. 30).

Por otra parte, la sentencia, en su comentario acerca del art. 6.3 del *Convenio*, recalca la importancia de la notificación de la acusación de manera inmediata,

detallada y en una lengua que comprenda el acusado, señalando que no hacerlo podría suponer indefensión:

Paragraph 3 (a) of Article 6 (art. 6-3-a) clarifies the extent of interpretation required in this context by securing to every defendant the right “to be informed promptly, in a language which he understands and in detail, of the nature and cause of the accusation against him”. Whilst this provision does not specify that the relevant information should be given in writing or translated in written form for a foreign defendant, it does point to the need for special attention to be paid to the notification of the “accusation” to the defendant. An indictment plays a crucial role in the criminal process, in that it is from the moment of its service that the defendant is formally put on written notice of the factual and legal basis of the charges against him. A defendant not conversant with the court’s language may in fact be put at a disadvantage if he is not also provided with a written translation of the indictment in a language he understands (*STEDH Kamasinski contra Austria, de 19 de diciembre de 1989. Pág. 32*).

Resulta también particularmente interesante de esta sentencia la mención de las irregularidades en cuanto a la traducción y la interpretación durante el proceso; algunas de las cuales se relacionan directamente con la falta de acreditación y, en principio, de formación como intérpretes de las personas que asistieron al acusado. Otras de las irregularidades enumeradas son que el acusado no recibió copia de las actas en su idioma, su abogado no hablaba su lengua y, además, durante el juicio le asistió un intérprete que no interpretó la totalidad del mismo:

The applicant was interrogated by police officers on 15 October, 6 November and 16 December 1980. During the questioning on 15 October interpretation was provided by a prisoner who, however, had only a limited knowledge of English (Page. 4). [...] In accordance with the trial states an interpreter attended but, in accordance with the usual practice, does not specify which of the statements made during the trial were interpreted into English (Page. 10) [...] The applicant and the consular observers are agreed that only the verdict and the sentence, but not the reasons were interpreted into English (*STEDH, Kamasinski contra Austria, de 19 de diciembre de 1989. Pág. 10*).

En el sentido de la profesionalización de la ITJ, la STEDH, *Kamasinski contra Austria*, representa un importante avance, puesto que el demandante argumenta su indefensión basándose en que las personas que realizan las labores de interpretación durante el proceso no siempre son intérpretes acreditados, y también considera la ley austriaca vaga y poco eficaz en cuanto a la provisión de intérpretes:

The applicant's other principal source of grievance derived from his inability to understand or speak German, the language used in the criminal proceedings brought against him in Austria. He contended, firstly, that the Austrian law providing for court-certification of interpreters [...] was excessively vague and did not prescribe a reasonable standard of proficiency ensuring effective assistance of an interpreter (STEDH *Kamasinski contra Austria*, de 19 de diciembre de 1989. Págs. 29-30, párrafo 72).

Por último, se comenta brevemente la STEDH *Cuscani contra el Reino Unido*, de 24 de septiembre de 2002, motivada por la reclamación del demandante, un ciudadano italiano condenado por fraude fiscal, de que no había tenido un juicio justo debido a la falta de intérprete durante parte del procedimiento, invocando el art. 6 del *Convenio*. La falta de intérprete se había suplido en la sesión que incluía el fallo (a propuesta del abogado defensor, sin consulta al cliente y con el asentimiento del Tribunal), por el hermano del demandante, presente en la sala, que, según recoge la sentencia:

[...] He further complained that his counsel had failed to secure him the services of an interpreter at the trial on 26th January 1996 and that this was of "paramount importance" for the purposes of the plea in mitigation. The applicant further observed that his QC had misled the trial court by stating that his brother would be able to act as a translator, when his brother was unable either to speak or write in English (STEDH *Cuscani contra el Reino Unido*, de 24 de septiembre de 2002. Pág. 4).

La Comisión Europea de Derechos Humanos¹², donde se planteó la demanda y desde donde se remitió al Tribunal Europeo de Derechos Humanos, consideró que,

¹² Desde 1954 hasta la entrada en vigencia del *Protocolo 11 de la Convención europea de Derechos Humanos*, los individuos no podían tener acceso directo al Tribunal Europeo de Derechos Humanos, sino que debían acudir a la Comisión, que establecía si el caso estaba bien fundado como para ser tratado en el Tribunal.

efectivamente, el hermano del demandante no era un intérprete adecuado y: «[...] considered that the lack of an interpreter at the trial was of much less significance than it was at the earlier stage» (STEDH *Cuscani contra el Reino Unido*, de 24 de septiembre de 2002. Pág. 5).

Lo que se considera más destacado de la sentencia, además de reforzar la jurisprudencia respecto a la necesidad de la presencia de un intérprete capaz en todas las fases del proceso judicial, es que se establece que, más allá de la actuación de los abogados defensores, son los jueces los garantes últimos de los derechos de los ciudadanos:

[...] admittedly, the trial judge left open the possibility of the applicant having recourse to the linguistic assistance of his brother if the need arose. However, in the Court's opinion the verification of the applicant's need for interpretation facilities was a matter for the judge to determine in consultation with the applicant, especially since he had been alerted to counsel's own difficulties in communicating with the applicant (Pag. 7). [...] However, the ultimate guardian of the fairness of the proceedings was the trial judge who had been clearly apprised of the real difficulties which the absence of interpretation might create for the applicant (STEDH *Cuscani contra el Reino Unido*, de 24 de septiembre de 2002. Pág. 8).

Del contenido de esta sentencia se ha deducido por parte de algunos autores que las autoridades judiciales son las encargadas de verificar la necesidad de intérprete (Jimeno Bulnes 2007:160). De acuerdo con la normativa española, art. 231 de la *Ley Orgánica del Poder Judicial*¹³, que se analizará en este capítulo, el juez es el encargado de designar a la persona que actúa como intérprete; lo que desgraciadamente, en la práctica no se suele cumplir.

¹³ Véase apartado 2.1.3.3

2.1.2.4 LA DECLARACIÓN SOBRE LOS DERECHOS HUMANOS DE LOS INDIVIDUOS QUE NO SON NACIONALES DEL PAÍS EN EL QUE VIVEN

La *Declaración sobre los Derechos Humanos de los individuos que no son nacionales del país en que viven* fue adoptada por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas en su resolución 40/144, de 13 de diciembre de 1985. Esta *Declaración* se promulgó siguiendo los principios de la *Declaración Universal de Derechos Humanos* y sostiene la idea de que, al haber mejorado las comunicaciones y al haberse establecido relaciones pacíficas entre los Estados, el número de personas que viven en países de los que no son nacionales cada vez es mayor. Por tanto, es necesario que se reafirmen los derechos básicos de todo extranjero en cualquier Estado en el que se encuentre: derecho a la seguridad, a la intimidad, a elegir cónyuge, a casarse, a la libertad de pensamiento, a conservar su idioma, su cultura y sus tradiciones; y a un juicio justo.

En el artículo 5.1.c¹⁴ de esta *Declaración*, se hace referencia expresa a la asistencia gratuita de un intérprete en las actuaciones penales. De esta forma, se equipara a las personas que no son nacionales con las que lo son, ya que les proporciona un igual acceso a los tribunales (Foulquié Rubio 2002:48). En este artículo, únicamente se señala que la asistencia gratuita se otorgará en caso necesario, no especificándose la cualificación ni la acreditación que deben poseer los intérpretes que actúen en la Administración de Justicia.

2.1.2.5 EL ESTATUTO DE ROMA DE LA CORTE PENAL INTERNACIONAL

El *Estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional*, también llamado *Estatuto de Roma*, fue aprobado el 17 de julio de 1998 en la capital italiana por la Conferencia Diplomática de Plenipotenciarios de las Naciones Unidas. Por medio de este Estatuto se creó la Corte Penal Internacional. Esta Corte es una institución permanente, facultada para ejercer su jurisdicción sobre personas respecto a los

¹⁴ Artículo 5. *Declaración sobre los Derechos Humanos de los individuos que no son nacionales del país en que viven*

1. Los extranjeros gozarán, con arreglo a la legislación nacional y con sujeción a las obligaciones internacionales pertinentes del Estado en el cual se encuentren, en particular, de los siguientes derechos :
c) El derecho a la igualdad ante los tribunales y todos los demás órganos y autoridades encargados de la administración de justicia y, en caso necesario, a la asistencia gratuita de un intérprete en las actuaciones penales y, cuando lo disponga la ley, en otras actuaciones;

crímenes más graves de trascendencia internacional, de conformidad con el Estatuto y con carácter complementario de las jurisdicciones penales nacionales. La Corte Penal Internacional tiene personalidad jurídica internacional y su sede se encuentra en La Haya (Países Bajos). El Reino de España suscribió el Estatuto de Roma el 18 de julio de 1998, ratificándolo en el año 2002, pasando así el Reino de España a ser Parte de dicho Estatuto (Instrumento de Ratificación del Estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional, hecho en Roma el 17 de julio de 1998. BOE, nº 126, de 27 mayo de 2002).

En el articulado de este instrumento internacional quedan consagrados derechos y garantías que rigen el proceso y procedimiento ante la Corte, incluyendo el derecho a la asistencia de un intérprete en los procesos penales y el derecho a la traducción en las fases de instrucción y de juicio oral, que se regulan detalladamente en los artículos que se examinan a continuación.

El artículo 55¹⁵, relativo a los derechos de los individuos durante la fase de investigación preliminar, establece claramente que el interrogado debe contar con la asistencia de un intérprete gratuito competente y con todas las traducciones necesarias.

En el artículo 67¹⁶, relativo a los derechos de los acusados durante el proceso, se impone como garantía mínima para lograr la plena igualdad y un juicio justo que el acusado sea informado, *en un idioma que comprenda y hable perfectamente*, de los cargos que se le imputan; y que, en las actuaciones ante la Corte, sea asistido por

¹⁵ Artículo 55. *Estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional. Derechos de las personas durante la investigación*

1. En las investigaciones realizadas de conformidad con el presente Estatuto:

c) Quien haya de ser interrogado en un idioma que no sea el que comprende y habla perfectamente contará, sin cargo alguno, con los servicios de un intérprete competente y las traducciones que sean necesarias a los efectos de cumplir el requisito de equidad.

¹⁶ Artículo 67. *Estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional. Derechos del acusado*

1. En la determinación de cualquier cargo, el acusado tendrá derecho a ser oído públicamente, habida cuenta de las disposiciones del presente Estatuto, y a una audiencia justa e imparcial, así como a las siguientes garantías mínimas en pie de plena igualdad:

a) A ser informado sin demora y en forma detallada, en un idioma que comprenda y hable perfectamente, de la naturaleza, la causa y el contenido de los cargos que se le imputan;

f) A ser asistido gratuitamente por un intérprete competente y a obtener las traducciones necesarias para satisfacer los requisitos de equidad, si en las actuaciones ante la Corte o en los documentos presentados a la Corte se emplea un idioma que no comprende y no habla;

un intérprete *competente*¹⁷. Además, se le deberán proporcionar al acusado todas las traducciones necesarias de los documentos presentados ante la Corte cuando ésta emplee un idioma que no comprenda y no hable.

Así pues, en el *Estatuto de Roma*, en lo que atañe a la interpretación y la traducción, quedan especificados tanto los documentos que deben ser traducidos — *las traducciones que sean necesarias a los efectos de cumplir el requisito de equidad*—, como el nivel exigido al acusado para que se considere que domina la lengua utilizada por el tribunal —*perfectamente*—. Como se ha indicado antes, también hace referencia a un aspecto que resulta muy interesante para este trabajo: la competencia del intérprete.

El *Estatuto de Roma*, que es el primer instrumento internacional en el que se hace referencia a un intérprete *competente* (Jimeno Bulnes 2007:157), es considerado una referencia del *debido proceso* —o requisitos mínimos que debe tener todo proceso penal para que se pueda garantizar un juicio justo— en el ámbito internacional; no es un mero catálogo de derechos, sino que, al establecer un procedimiento de investigación, juicio y apelación, regula la forma de hacer efectivos esos derechos. Por otra parte, se ha remarcado que el *Estatuto de Roma* no es solo un mecanismo para la persecución de los crímenes más graves, sino que es el primer tratado que especifica de manera concreta cómo se deben implementar los derechos del acusado para que sean efectivos: establece el primer proceso penal consensuado y aprobado por más de 100 países (Dondé Matute 2006).

2.1.2.6 LA CARTA DE LOS DERECHOS FUNDAMENTALES DE LA UNIÓN EUROPEA

La *Carta de los derechos fundamentales de la Unión Europea*, que recoge de manera general los derechos fundamentales vigentes en la Unión Europea, fue aprobada y proclamada solemnemente en Niza el 7 de diciembre de 2000. Fue proclamada de nuevo en 2007 (Gómez Sánchez 2007) y, en la actualidad, únicamente supone un compromiso político para los Estados miembros, aunque el ya ratificado *Tratado de Lisboa* le confiere carácter vinculante.

¹⁷ Competente: que tiene competencia. Competencia: Pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado (Real Academia Española 2010).

Al tratarse de un documento de carácter general, en el articulado de la *Carta de los derechos fundamentales de la Unión Europea* no se contempla de manera expresa la asistencia de un intérprete, pero hay tres artículos que se vinculan con la interpretación en los procesos penales: el 21, el 47 y el 48¹⁸. En los tres casos y como se ha visto en la legislación internacional anteriormente tratada, los derechos a los que se refiere (no discriminación por razón de lengua, tutela judicial, derecho a la defensa...) no se pueden garantizar en caso de personas que no dominen la lengua del tribunal, si no es con la asistencia de un intérprete debidamente cualificado y acreditado. En este marco general se inscriben las políticas promovidas por la Unión Europea que hacen referencia al derecho a la interpretación y a la traducción en los procesos penales y que serán tratadas a continuación.

2.1.2.7 PROGRAMAS E INICIATIVAS DE LA UNIÓN EUROPEA

Desde la Unión Europea han surgido multitud de programas de acción y de iniciativas que desembocaron en la publicación de la *Directiva 64/2010 del Parlamento Europeo y del Consejo relativa al derecho a interpretación y a traducción en los procesos penales*, a la que se le dedican unos párrafos más adelante. En los siguientes apartados, se realizará un breve repaso a los programas de acción de la Unión Europea que han servido como impulso y origen a dicha *Directiva*; se recorrerá el proceso de creación de la misma a través de los documentos que la preceden; se analizará su contenido y por último, se comentará brevemente su implantación y transposición, previstas para 2013.

¹⁸ Artículo 21. *Carta de los derechos fundamentales de la Unión Europea. No discriminación*

1. Se prohíbe toda discriminación, y en particular la ejercida por motivos de sexo, raza, color, orígenes étnicos o sociales, características genéticas, lengua, religión o convicciones, opiniones políticas o de cualquier otro tipo, pertenencia a una minoría nacional, patrimonio, nacimiento, discapacidad, edad u orientación sexual.

Artículo 47. *Carta de los derechos fundamentales de la Unión Europea. Derecho a una tutela judicial efectiva y a un juez imparcial*

Toda persona cuyos derechos y libertades garantizadas por el Derecho de la Unión hayan sido violados tiene derecho a la tutela judicial efectiva respetando las condiciones establecidas en el presente artículo.

Toda persona tiene derecho a que su causa sea oída equitativa y públicamente dentro de un plazo razonable por un juez independiente e imparcial, establecido previamente por la Ley. Toda persona podrá hacerse aconsejar, defender y representar.

Se prestará asistencia jurídica gratuita a quienes no dispongan de recursos suficientes siempre y cuando dicha asistencia sea necesaria para garantizar la efectividad del acceso a la justicia.

Artículo 48. *Carta de los derechos fundamentales de la Unión Europea. Presunción de inocencia y derechos de defensa*

2. Se garantiza a todo acusado el respeto de los derechos de defensa.

2.1.2.7.1 PROGRAMAS DE ACCIÓN DE LA UNIÓN EUROPEA

La Unión Europea ha desarrollado diversos programas de acción con el objetivo de conseguir equivalencias internacionales en materia de Interior y de Justicia. Estos programas se pueden inscribir dentro de tres grandes etapas: una primera, en la que se incluyen aquellos destinados a establecer unos estándares comunes; una segunda etapa que persigue la distribución de información en los círculos adecuados; y, finalmente, una última destinada a lograr la implementación de los estándares establecidos en los Estados miembros (Hertog *et al.* 2007:152). De acuerdo con este planteamiento, los programas *GROTIUS* fueron creados para incentivar los intercambios profesionales de la Justicia; el programa *AGIS* para impulsar la cooperación policial y judicial en materia penal (Ortega Herráez 2006:61); y el programa más reciente, *Justicia Penal*, persigue lograr la cooperación judicial europea a partir del reconocimiento mutuo.

En un primer lugar, los programas *GROTIUS* y, posteriormente, el programa *AGIS* de la Dirección General de Justicia y Asuntos Interiores de la Comisión Europea, reforzaron varias iniciativas enfocadas hacia la búsqueda de estándares equivalentes en la interpretación y la traducción judicial en los Estados miembros con el fin último de lograr las exigencias de la *Convención Europea de Derechos Humanos*¹⁹ (Hertog *et al.* 2007:152). Como continuación de *AGIS*, insertado en el programa marco *Derechos Fundamentales y Justicia*, se creó el programa específico *Justicia Penal*, que fue aprobado por el Consejo Europeo el 12 de febrero de 2007 (Dirección de Justicia de la Comisión Europea 2006).

Con los resultados del programa *GROTIUS I*, se publicó un informe titulado *Aequitas: Access to Justice across Language and Culture in the EU* (Hertog 2001) y las conclusiones del programa *GROTIUS II* fueron publicadas en el informe *Aequalitas: Equal Access to Justice across Language and Culture in the UE* (Hertog 2003). En ambos documentos, se trata la selección, formación, evaluación y acreditación de traductores e intérpretes que actúen en los procedimientos penales. Estos documentos resultan muy importantes puesto que posteriormente

¹⁹ Véase apartado 2.1.2.3

fueron tenidos en cuenta para la elaboración del *Libro Verde sobre garantías procesales para sospechosos e inculpados en los procesos penales en la Unión Europea*, lo que constituye un primer paso para un acercamiento de prácticas comunes en la Unión Europea (Ortega Herráez 2006:64).

Una vez finalizados los dos programas *GROTIUS*, como continuación de los mismos surgió el programa marco *AGIS*, que subvencionó proyectos y actividades dirigidas a profesionales del ámbito de la justicia relacionadas con varios fines, entre los que se encuentra el de mejorar las cualificaciones de los profesionales. El programa marco *AGIS* trataba de crear redes europeas de intercambio de información y buenas prácticas. El principal acontecimiento dentro de este programa marco consistió en un congreso celebrado en noviembre de 2004 en La Haya, cuyos resultados fueron publicados en el libro *Aequilibrium: Instruments for Lifting Language Barriers in Intercultural Legal Proceedings* (Keijzer-Lambooy y Gasille 2005). Ortega Herráez (2006:66) recalca que el objetivo del congreso era dar a conocer la profesión de intérprete y traductor jurídico, tanto a otros profesionales como a las autoridades, para así mejorar la provisión de servicios en sus respectivos países.

Otro proyecto financiado por el programa marco *AGIS* fue *AGIS Project JLS/2006/AGIS/052*. Este proyecto buscaba proporcionar información detallada y objetiva sobre las provisiones existentes en traducción e interpretación en los procedimientos penales en los distintos Estados miembros de la Unión Europea y así permitir una ulterior reflexión y acción. Su resultado fue la publicación de *Status Quaestionis: Questionnaire on the Provision of Legal Interpreting and Translation in the EU* (Hertog y Van Gucht 2008); un documento que recoge información de cada Estado miembro con relación a cuatro indicadores: los derechos procesales, la regulación de la profesión de intérprete o traductor, la regulación de la calidad del servicio prestado y la regulación cuantitativa. Es interesante que, dentro de las regulaciones que afectan a la calidad del servicio prestado, se dedique un espacio a la consideración del nivel de formación de los traductores e intérpretes.

Posteriormente, la Dirección General de Justicia, Libertad y Seguridad estableció varios Programas Marco para apoyar el desarrollo del Área Europea de Libertad, Seguridad y Justicia entre 2007 a 2013. Dentro del Área de Justicia, se estableció el programa específico *Justicia Penal*, que puede considerarse la continuación del programa *AGIS* y que persigue los siguientes objetivos: alcanzar un contacto más estrecho y un mayor intercambio de buenas prácticas entre las autoridades y los profesionales judiciales, incentivar la formación de los proveedores de servicios y reforzar la confianza mutua con el propósito de asegurar la salvaguarda de los derechos de las víctimas y de los acusados (Dirección de Justicia de la Comisión Europea 2010).

El programa *Justicia Penal* financia los proyectos *AVIDICUS I* y *AVIDUCUS II* y los proyectos *Building Mutual Trust I* y *Building Mutual Trust II*²⁰, que se estudian en el tercer capítulo.

Por último, dentro del programa marco *Justicia Criminal*, cabe destacar el proyecto *JLS/2007/JPEN/249 EULITA: European Legal Interpreters and Translators Association*, cuyo «principal objetivo [...] es constituir una asociación de ámbito europeo que aúne a las asociaciones profesionales de traductores e intérpretes jurídicos que existen en los diferentes Estados miembros de la UE» (APTIJ 2009:1-2).

La presentación oficial de *EULITA* tuvo lugar el 29 de noviembre de 2009 en Amberes (Bélgica). *EULITA* integra entre sus miembros asociaciones de intérpretes y traductores jurídicos, asociaciones de traductores e intérpretes en general y, en aquellos países donde no existan dichas asociaciones, traductores o intérpretes individuales. Entre sus objetivos está la promoción del establecimiento de asociaciones en los Estados miembros y la creación de registros tanto nacionales como europeos de traductores e intérpretes jurídicos cualificados. *EULITA* está comprometida con la promoción de la calidad en la interpretación y en la traducción judicial, con el intercambio de información, buenas prácticas en formación y desarrollo profesional y con la organización de acontecimientos

²⁰ Véase apartado 3.2.3.3

dedicados a la formación, la investigación y la profesionalización a través de la promoción de la cooperación judicial y la confianza mutua entre los Estados miembros en sus sistemas de interpretación y traducción jurídicos (EULITA 2012).

2.1.2.7.2 INICIATIVAS EUROPEAS

Una vez estudiados los aspectos relacionados con la traducción y la interpretación en los procedimientos penales en los programas de acción de la Unión Europea, se pasa a examinar las principales iniciativas europeas que atañen al mismo campo.

En 1992, con el *Tratado de Maastricht*, se establece el llamado *tercer pilar*²¹ que relaciona Justicia y Asuntos de Interior. En su artículo 29 este *Tratado* fija uno de los objetivos de la Unión Europea:

[...] el objetivo de la Unión será ofrecer a los ciudadanos un alto grado de seguridad dentro de un espacio de libertad, seguridad y justicia elaborando una acción en común entre los Estados miembros en los ámbitos de la cooperación policial y judicial (Unión Europea 2006).

Este espacio de libertad, seguridad y justicia comienza a fraguarse en octubre de 1999 en el *Consejo Europeo de Tampere*, donde se señala la necesidad de reconocimiento mutuo entre los distintos países de la Unión para alcanzar la cooperación en materia judicial²². En el *Consejo de Tampere* se establecen tres objetivos fundamentales: proporcionar un mejor acceso de los ciudadanos a la Justicia, alcanzar el reconocimiento entre las naciones de las resoluciones judiciales dentro de Europa y lograr una mayor coordinación entre las instancias judiciales europeas (Ortega Herráez *et al.* 2004:88; Ortega Herráez 2006:59). También otras

²¹ El concepto de *pilares* se utiliza generalmente para designar el *Tratado de la Unión Europea*. Los siguientes tres pilares conforman la arquitectura de la Unión Europea: el pilar comunitario, que corresponde a las tres comunidades: la Comunidad Europea, la Comunidad Europea de la Energía Atómica (Euratom) y la antigua Comunidad Europea del Carbón y del Acero (CECA) (primer pilar); el pilar correspondiente a la Política Exterior y de Seguridad Común, regulada en el título V del Tratado de la Unión Europea (segundo pilar); el pilar correspondiente a la cooperación policial y judicial en materia penal, cubierta por el *título VI del Tratado de la Unión Europea* (tercer pilar) (Europa Glosario 2010a).

²² Artículo 33. *Título VI. Consejo europeo de Tampere. Conclusiones de la Presidencia*

Un mejor reconocimiento mutuo de las resoluciones y sentencias judiciales y la necesaria aproximación de las legislaciones facilitaría la cooperación entre autoridades y la protección judicial de los derechos individuales. Por consiguiente, el Consejo Europeo hace suyo el principio del reconocimiento mutuo, que, a su juicio, debe ser la piedra angular de la cooperación judicial en materia Civil y Penal en la Unión. El principio debe aplicarse tanto a las sentencias como a otras resoluciones de las autoridades judiciales.

iniciativas establecidas con el fin de consolidar el Área Europea de Libertad, Justicia y Seguridad ejercieron influencia sobre la política legislativa, puesto que las recomendaciones de los programas *GROTIUS*, *AGIS* se ven reflejadas en el *Libro Verde* (Jimeno Bulnes 2007:155).

En febrero de 2003, la Comisión adoptó el *Libro Verde* cuyo objetivo no consistía en crear nuevos derechos, sino en perfilar los derechos ya establecidos por el *Convenio europeo de Derechos Humanos* y otra legislación internacional. Este documento fue publicado con el fin de facilitar la aplicación del reconocimiento mutuo y con el objeto de examinar la oportunidad y la necesidad de establecer en los Estados miembros de la Unión Europea normas mínimas comunes sobre las garantías procesales concedidas a las personas sospechosas, procesadas o condenadas por haber cometido un delito.

La Comisión Europea consideró que en el *Libro Verde* se debía dar prioridad a cinco aspectos esenciales para que se garantizara el derecho a un juicio justo; el segundo aspecto de los relacionados era el derecho a contar con la asistencia de un intérprete y a obtener la traducción de los documentos esenciales.

En cuanto a la interpretación y a la traducción, el *Libro Verde* en su capítulo V, titulado *Derecho a un intérprete y/o traductor competente y cualificado*, señala la necesidad de que se cuente con un profesional cualificado para que el acusado conozca los cargos que se le imputan y comprenda el procedimiento. En la breve introducción del capítulo, se recoge que, a pesar de lo fundamental de este derecho y de la consagración del mismo a través de múltiples instrumentos jurídicos, su puesta en práctica resulta difícil, probablemente debido a lo reciente de la definición de la profesión y del establecimiento de normas que la regulen (Comisión Europea 2003:29). En este mismo capítulo, se propone la creación de un mecanismo formal que obligue a las personas encargadas de la instrucción judicial a garantizar que el sospechoso comprende suficientemente la lengua en el proceso para defenderse. Prevé también la creación de registros nacionales de traductores e intérpretes judiciales así como de sistemas nacionales de formación de estos

profesionales e impone a los Estados miembros la obligación de comprobar que su remuneración es suficiente (Europa-Síntesis de la legislación europea 2008).

En cuanto a la implementación de estas medidas por parte de los Estados miembros, la Comisión establece que

[...] para cumplir con los requisitos del Tribunal Europeo de Derechos Humanos y otros numerosos instrumentos internacionales, todos los Estados miembros deben garantizar que se presta formación, acreditación y registro a los traductores e intérpretes jurados (Comisión Europea 2003:32).

En el apartado del *Libro Verde* 5.2.2.a, titulado *Formación, acreditación y registro*, se relacionan los requisitos mínimos resultantes de las propuestas de *Aequitas* que deben implementar los Estados miembros: convenir un sistema de formación especializado en el que se incluyan conocimientos del ordenamiento jurídico, visitas a tribunales, comisarías y prisiones, establecer un procedimiento de homologación y reconocimiento una vez finalizada esta formación, y establecer un sistema de registro limitado en el tiempo para promocionar e instituir la formación continua. De la misma manera, se requiere a los Estados miembros que impongan un código ético y de buenas prácticas, que ofrezcan formación a jueces y abogados sobre cómo trabajar con intérpretes y que realicen todos estos cambios implicando tanto a los Ministerios de Justicia como a los de Interior en la selección, formación y acreditación de los traductores e intérpretes jurados. El documento aboga por que los intérpretes y traductores se consideren miembros de colectivos separados, ya que sus funciones y cualificaciones difieren, y propone crear un registro propio para cada uno de estos perfiles profesionales.

Al referirse al coste de la implementación de las medidas que recoge, el *Libro Verde* sostiene que los Estados miembros deben liberar fondos para cumplir lo establecido en la *Convención Europea de Derechos Humanos*. Igualmente, en él, se establece que los honorarios que se ofrezcan a los intérpretes y traductores de los tribunales deben ser más atractivos y que, para favorecer la profesionalización de los mismos, se debe «tratar a los profesionales lingüistas con mayor respeto, consultarlos sobre los procedimientos e implicarlos de tal manera que se reconozca

y valore su cualificación especializada» (Comisión Europea 2003:33). Las respuestas al *Libro Verde* fueron muy variadas. Por parte del Parlamento Europeo y de organizaciones no gubernamentales, la respuesta hacia la iniciativa de la Comisión Europea fue positiva. Como recoge Ortega Herráez (2006:70-72), tanto la Comisión de Libertades, Derechos de los Ciudadanos y de Asuntos de Interior (LIBE) como la Comisión de Asuntos Jurídicos y de Mercado Interior (JAI) se pronunciaron favorablemente en cuanto al *Libro Verde*. Tras la aprobación por parte de ambas comisiones, la propuesta se pasó al pleno del Parlamento Europeo, donde se aprobó la *Resolución de 6 de noviembre de 2003* en la que se establece la adopción de una propuesta de Decisión Marco sobre garantías procesales mínimas. El Parlamento Europeo estableció en esa *Resolución* que los tribunales son los que debían asegurar que las partes implicadas en el proceso se comprendieran (Considerando 8); igualmente, propuso que se debían estipular unas normas mínimas comunes que ofrecieran interpretación gratuita durante todas las audiencias (Considerando 9); en último lugar, establecía la presencia de dos intérpretes o traductores distintos en el caso de que hubiera conflicto de intereses y detalla los documentos que debían ser traducidos (Hertog *et al.* 2007:159). Otras medidas recogidas en la *Resolución del Parlamento* consistían en que los Estados miembros debían establecer un organismo nacional para la acreditación y registro de traductores e intérpretes y ofrecer formación específica que incluyese la familiarización con los procesos judiciales y la terminología de su campo. Además, debían crear un código ético y de buenas prácticas en el que se recogiera los puntos de vista de formadores, traductores e intérpretes, Ministerios de Justicia y organizaciones profesionales (Considerandos 9-10). Por último la *Resolución* contemplaba que se instruyera en el trabajo con intérpretes a todos los profesionales que actuaran en el proceso judicial (Considerandos 10) (Hertog *et al.* 2007:159-160).

Por otro lado, algunos Estados miembros se mostraban escépticos e incluso negativos sobre el Libro Verde por considerarlo innecesario, puesto que la *Convención europea de Derechos Humanos* sentaba suficiente base legal. Otros Estados sostenían que sus propuestas harían bajar los estándares ya existentes en

algunos países o temían las consecuencias económicas de su implantación (Hertog *et al.* 2007:159; Hertog 2009:13).

El *Libro Verde* es una de las fuentes de inspiración de las medidas que están siendo adoptadas en la Unión Europea para defender los derechos fundamentales de los individuos. En lo referente a la profesionalización de los traductores e intérpretes judiciales, el *Libro Verde*, siguiendo las recomendaciones de *GROTIUS*²³, apostó por la implantación de medidas que pasan por la formación especializada, la acreditación y el registro; de sus páginas se extrae el convencimiento de que únicamente mediante la profesionalización se podrán alcanzar las garantías procesales necesarias para la celebración de un juicio justo.

Tras la publicación del *Libro Verde*, el 28 de abril de 2004 se presentó la *Propuesta de Decisión Marco del Consejo relativa a determinados derechos procesales en los procesos penales celebrados en la Unión Europea*²⁴ (Comisión Europea 2009). Este documento, al igual que el *Libro Verde*, hace referencia a cinco derechos fundamentales de los sospechosos e inculpados: la asistencia letrada, el acceso de los inculpados de origen extranjero a los servicios de un intérprete y de un traductor, la protección de las personas incapaces de comprender o seguir un juicio, el derecho a la comunicación de los presos y, más concretamente, la asistencia consular concedida a los presos extranjeros, la información sobre la declaración de los derechos y la evaluación además del seguimiento del cumplimiento de los mismos (Europa- Síntesis de la legislación de la UE 2008).

Aunque los estándares mínimos comunes de la *Propuesta de Decisión Marco* compartan las mismas áreas que el *Libro Verde*, según Hertog (2009:16), las sugerencias recogidas en el *Libro Verde*, al menos en cuanto al derecho a recibir asistencia por parte de un intérprete o traductor, se vieron reducidas a un número de requerimientos vagos. Las reacciones a esta propuesta fueron diversas e incluso

²³ Véase apartado 2.1.2.7.1

²⁴ Hasta la entrada en vigor del *Tratado de Lisboa*, la Decisión Marco se utilizaba para aproximar las disposiciones legislativas y reglamentarias de los Estados miembros. Debían ser adoptadas por unanimidad y vinculaban a los Estados miembros en cuanto a los resultados que deben alcanzar y deja a las instancias nacionales la decisión de la forma y los instrumentos necesarios para alcanzarlos (Europa Glosario 2010).

opuestas: mientras que el Parlamento Europeo y algunas organizaciones no gubernamentales y aquellos que apoyaban los proyectos *GROTIUS* y *AGIS* estaban de acuerdo; algunos Estados miembros mostraron su oposición debido a la falta de base legal de la Unión Europea por el principio de subsidiariedad, a que la propuesta pudiera llevar a que en algunos Estados miembros se rebajaran las exigencias mínimas o al incremento de gastos que supondría (Hertog 2009:16-17).

Durante 2007 la Presidencia de la Comisión Europea redactó un nuevo texto que reducía la cobertura de derechos y, ese mismo año, tras muchas discusiones, se abandonó la *Propuesta*, ya que, a pesar del apoyo recibido, existía una posición hostil por parte de varios países (Hertog 2009:19).

Sin embargo, a pesar del fracaso de la *Propuesta de Decisión Marco* de 2004, la necesidad de que surgiera una iniciativa por parte de la Unión Europea seguía estando presente; una iniciativa que supusiera la armonización de los derechos procesales —entre los que se encontraba la provisión de traducción e interpretación en los Estados miembros— y que diera un paso más para alcanzar la confianza mutua entre los mismos, resultaba fundamental para que pudieran aceptar sus decisiones en materia penal.

Siguiendo estos motivos, el Consejo de la Unión Europea presentó el 1 de julio de 2009 un *Plan de trabajo para reforzar los derechos procesales de los sospechosos o acusados en los procesos penales*, que consistía en cinco medidas, entre las que se encuentra la *Medida A* dedicada al derecho a la traducción y a la interpretación. En ella se establece que:

Tanto los sospechosos como los acusados han de poder entender lo que está ocurriendo y también hacerse entender. Un sospechoso o acusado que no hable o entienda el idioma utilizado en el proceso necesitará un intérprete, así como la traducción de los documentos procesales fundamentales. Debe prestarse también una atención particular a las necesidades de los sospechosos o acusados con limitaciones auditivas (Consejo de la Unión Europea 2009:3).

De acuerdo con esta medida, en julio de 2009, la Comisión Europea publicó la *Propuesta de Decisión Marco del Consejo relativa al derecho a interpretación y a traducción en los procesos penales* (Comisión Europea 2009) que, como su propio nombre indica, recogía unos estándares mínimos enfocados exclusivamente a la protección de los derechos fundamentales relacionados con la traducción y la interpretación en los procesos penales.

El Parlamento Europeo nombró portavoz a la baronesa Sarah Ludford a finales de noviembre de 2009 y esta decidió posponer las negociaciones hasta el 17 de diciembre. Esto significó que la *Decisión Marco* no podía ser aprobada antes de que el *Tratado de Lisboa* entrara en vigor (Van der Vlis 2010:36), debido a que a partir del 1 de diciembre de 2009, con su aprobación, las decisiones marco fueron sustituidas por directivas²⁵.

2.1.2.7.2 LA DIRECTIVA DEL PARLAMENTO EUROPEO Y DEL CONSEJO RELATIVA AL DERECHO A INTERPRETACIÓN Y A TRADUCCIÓN EN LOS PROCESOS PENALES

Tras la entrada en vigor del *Tratado de Lisboa* y sobre la base de la frustrada Decisión Marco, se publicó la *Propuesta de Directiva del Parlamento Europeo y del Consejo relativa al derecho a interpretación y a traducción en los procesos penales* (Comisión Europea 2010). En la línea de los instrumentos y medidas anteriores, la *Propuesta de Directiva* pretendería establecer unas normas mínimas comunes en lo referente al derecho a interpretación y a traducción en los procesos penales en la Unión Europea. La *Directiva 64/2010 del Parlamento Europeo y del Consejo relativa al derecho a interpretación y a traducción en los procesos penales* se adoptó a finales de octubre de 2010. A continuación, se analizan sus diferentes artículos.

El artículo 1 se refiere al ámbito de aplicación que incluye los procesos penales y a la orden de detención europea; se aplica a las personas desde el momento en el que son informadas por las autoridades de ser sospechosas o estar acusadas de un delito

²⁵ En Derecho comunitario, una *directiva* es un acto de carácter normativo que vincula a los Estados miembros destinatarios en cuanto al resultado que debe obtenerse, dejándoles la elección de los medios y la forma. Las directivas pueden adoptarse en el marco del *Tratado CE* bien por el Parlamento Europeo y el Consejo, bien por el Consejo, bien por la Comisión. Las directivas comunitarias, una vez adoptadas, deben ser incorporadas al ordenamiento jurídico nacional por cada uno de los Estados miembros, es decir deben aplicarse mediante leyes nacionales (Red Judicial Europea 2010).

y hasta que finalice el proceso mediante una determinación final. También se incluyen en este artículo algunos casos especiales.

El artículo 2 de la *Directiva* está dedicado al derecho a la interpretación. De este segundo artículo resulta especialmente interesante que se mencione que la asistencia por parte de un intérprete se obtenga *sin demora* y que la interpretación tenga la *calidad suficiente* para garantizar la imparcialidad del proceso penal. Del propio texto se infiere que para que el proceso penal sea justo es necesario contar con intérpretes formados y acreditados, ya que de otra manera sería imposible alcanzar la *calidad* a la que se prevé poder recurrir.

En su apartado 1, se hace a los Estados miembros responsables de que los sospechosos que no dominen la lengua del tribunal *se beneficie[n] sin demora de interpretación en el transcurso del proceso penal* y, entre los procesos que deben contar con intérprete se incluyen expresamente los interrogatorios policiales, todas las vistas judiciales y todas las audiencias intermedias necesarias.

En su apartado 2, se especifica de manera expresa que los Estados miembros son los encargados de garantizar que el sospechoso reciba interpretación durante las reuniones con su asesor jurídico si fuera necesario. En el apartado 3, se incluye la asistencia a personas con limitaciones auditivas o de expresión oral y en los procesos que afecten a la orden de detención europea.

También los Estados miembros, de acuerdo con el apartado 4, en el caso de los procesos penales, y del 7, en el caso de la orden de detención europea, deben hacerse cargo de establecer un proceso para determinar si el sospechoso o acusado domina la lengua que se utiliza y otro para que, en caso de que se decida no proporcionar interpretación, el sospechoso pueda recurrir dicha decisión.

En el apartado 5, se recoge el derecho a recurrir una decisión de innecesaridad de la interpretación y la posibilidad de reclamar sobre la calidad de la interpretación, en el caso de que se haya facilitado. En el apartado 6, se permite el uso de las nuevas tecnologías, como el teléfono, la videoconferencia o internet, excepto en el caso de

que se requiera la presencia física de un intérprete a favor de la equidad del proceso.

De mucha importancia resulta el apartado 8, que está dedicado expresamente a la calidad de la interpretación ofrecida; ésta debe ser suficiente para *salvaguardar la equidad del procedimiento, garantizando en particular que el sospechoso o acusado en un procedimiento penal tenga conocimiento de los cargos que se le imputan y esté en condiciones de ejercer el derecho a defenderse.*

El artículo 3 de la *Directiva* trata el derecho a la traducción de documentos esenciales y resultó ser uno de los más polémicos. En él se sostiene que deben ser traducidos los documentos esenciales para preservar la equidad del proceso y ejercer el derecho de defensa, entre ellos se señalan expresamente tres: cualquier resolución que prive a una persona de libertad, el escrito de acusación y la sentencia. Sin embargo, se establece que no será necesario traducir los pasajes que *no resulten pertinentes* para que el sospechoso o acusado tenga conocimiento de los cargos que se le imputan. Las autoridades competentes son las encargadas de decidir si otros documentos aparte de los antes citados resultan esenciales y el sospechoso, o su abogado, podrá presentar una solicitud motivada de la traducción de otros documentos. En cuanto a los procedimientos para la ejecución de una orden de detención europea, se mantiene el deber de traducirla. En el apartado 7 se incluye, como excepción, la posibilidad de que se facilite una *traducción o resumen oral* de los documentos esenciales siempre y cuando no afecte a la equidad del proceso.

De acuerdo con el apartado 5 de este artículo, los Estados miembros tienen el derecho a recurrir una decisión por la que se declare que la traducción no es necesaria o de presentar una reclamación cuando la calidad de la traducción no haya sido suficiente para salvaguardar la equidad del proceso.

El apartado 8 permite a las personas con derecho a la traducción de documentos renunciar al mismo, siempre que el sospechoso o acusado haya recibido asesoramiento jurídico previo o que tenga pleno conocimiento de las consecuencias de su renuncia y que esta sea inequívoca y voluntaria.

En el apartado 9, se establece que la calidad de las traducciones realizadas debe ser suficiente para *salvaguardar la equidad del proceso*, garantizando en particular que el sospechoso o acusado en un procedimiento penal tenga conocimiento de los cargos que se le imputan y esté en condiciones de ejercer el derecho a defenderse.

El artículo 4 de la *Directiva* se refiere a los costes de traducción y de interpretación; en él se estipula que, con independencia del resultado del juicio, los Estados miembros deben sufragar los costes resultantes de la aplicación de los artículos 2 y 3.

El artículo 5 versa sobre la calidad de la traducción e interpretación. En su apartado 1, se responsabiliza a los Estados miembros de la toma de medidas concretas para que esta calidad se ajuste a lo antes expuesto en los artículos 2 y 3. En este artículo, también se incluye el establecimiento de registros independientes de traductores e intérpretes debidamente cualificados y a los que se les debería exigir confidencialidad; estos registros deben ser facilitados a los asesores jurídicos.

El artículo 6 de la *Directiva* trata la formación del personal judicial para trabajar con intérpretes con el objeto de garantizar una comunicación efectiva y eficaz. En el artículo 7, se responsabiliza a los Estados miembros de mantener un registro de los procedimientos en los que haya participado un intérprete.

El resto de los artículos de la *Directiva*, del 8 al 12, regulan el proceso de transposición de la misma y se analizarán en el próximo apartado.

2.1.2.7.3 TRANSPOSICIÓN DE LA DIRECTIVA

Como se establece en la propia *Directiva*, su transposición debe tener lugar antes del 27 de octubre de 2013, por lo que da un plazo de tres años a los Estados miembros para poner *en vigor las disposiciones legales, reglamentarias y administrativas necesarias* para darle cumplimiento.

El artículo 9 fija el 27 de octubre de 2013 como fecha en la que los Estados miembros deben aplicar la *Directiva* tras su entrada en vigor y establece también la

obligación de reenviar el texto de las disposiciones de transposición a la Comisión Europea.

This means that virtually all member states are now facing the urgent challenge to implement substantial changes in their national systems for the provision of translation and interpreting in criminal proceedings (EULITA 2012).

El artículo 10 señala que la Comisión deberá enviar un informe al Parlamento y al Consejo en el que se evalúe el grado de adopción de las medidas necesarias para cumplir con la *Directiva* en los distintos Estados miembros. Este informe puede estar acompañado de propuestas legislativas, si se considerara necesario.

Un aspecto polémico en el proceso de creación de instrumentos para salvaguardar las garantías procesales es la regresión, es decir, que el establecimiento de normas mínimas comunes significara rebajar el nivel de las normas de algunos Estados miembros. Con respecto a este asunto, el texto aprobado de la *Directiva* establece en el artículo 8 que los Estados miembros cuentan con absoluta libertad para establecer normas de nivel superior e imposibilita que estos limiten o deroguen cualquier derecho o garantía del *Convenio europeo para la protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales*, de la *Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea* o de otras disposiciones pertinentes.

El artículo 11 establece la entrada en vigor de la *Directiva* a los veinte días de su publicación en el *Diario Oficial de la Unión Europea*. Por último, el artículo 12 de la *Directiva* establece como destinatarios de la misma a los Estados miembros según lo dispuesto en los tratados.

Las reacciones ante la *Directiva* han sido muy variadas. Por un lado, los requisitos mínimos y recomendaciones que se recogían en el *Libro Verde*, la *Propuesta de Decisión Marco sobre garantías procesales* y la *Propuesta de Decisión Marco sobre traducción e interpretación* se han visto progresivamente mermados. Pero por el otro, la *Directiva* presenta una oportunidad para que se produzca un avance real en los procesos penales en la Unión Europea en lo que concierne a la

traducción y a la interpretación. Así pues, a pesar de que desde muchos sectores profesionales, debido a la expectación que ha causado, se considere la *Directiva* relativa al derecho a la interpretación y a la traducción en los procesos penales decepcionante o *descafeinada*, esta *Directiva* es el resultado de muchos proyectos e iniciativas anteriores y supone, sin duda, un avance en la salvaguarda de los derechos de los ciudadanos. Cabe esperar que una vez realizada su transposición a las legislaciones nacionales, sus beneficios sean mucho más patentes.

Con el objetivo de contribuir a realizar la correcta implementación de la *Directiva* a los Estados miembros, desde el Leissus University College y EULITA, se ha promovido el proyecto *TRAFUT (Training for the Future)*, que está financiado por el programa de la Unión Europea *Justicia Penal*. El proyecto consiste en cuatro talleres que se desarrollan desde noviembre de 2011 hasta octubre de 2012 en distintos puntos de Europa. En estos talleres se cuenta con expertos que intercambian ideas con los participantes, entre los que se incluyen jueces, abogados, personal judicial, policía, representantes de diversos Ministerios de Justicia, profesionales y asociaciones. Los asuntos que se tratan en los talleres son los que aparecen en los artículos 2, 3, 5 y 6 de la *Directiva*: la creación de mecanismos que aseguren la provisión de traductores e intérpretes; la calidad de las traducciones; los registros nacionales de traductores e intérpretes y su organización; las nuevas tecnologías en los procesos penales; y por último, la formación de traductores e intérpretes en los procesos penales y la mejora de la comunicación entre intérpretes y traductores y el personal de la Administración de Justicia (EULITA 2012).

Proyectos como *TRAFUT* son alentadores puesto que, en ellos, se cuenta con la opinión de expertos para realizar una adecuada transposición e implementación de la *Directiva*. Sin embargo, es una cuestión de tiempo comprobar la repercusión de la misma en el trabajo de los traductores e intérpretes en la Administración de Justicia.

2.1.3 LA NORMATIVA ESPAÑOLA

Una vez estudiada la normativa supranacional, en las siguientes páginas el análisis se centra en la legislación específica de España, la jurisprudencia más destacada y las últimas reformas legales producidas en cuanto al derecho a ser asistido por un intérprete en los procesos judiciales penales, abarcando todo el desarrollo penal: desde la detención policial hasta la ejecución de la pena en prisión. La recopilación hace especial hincapié en el articulado dedicado a la formación y a la acreditación de intérpretes.

El interés especial que se dedica a la formación y acreditación exigida a los intérpretes en la legislación proviene de la constatación de la falta de garantías ofrecidas por las normas nacionales que establecen el derecho a la asistencia de intérprete, puesto que, de acuerdo con la afirmación de Ortega Herráez *et al.* (2007:257), estas normas «no garantizan la calidad y la destreza del intérprete llamado a actuar en sede judicial». Esta carencia de garantías puede poner al justiciable que no domine la lengua del tribunal en una situación de desprotección, en comparación a otras personas que sí la dominen. De la misma manera, esta situación puede conllevar una violación del derecho a una tutela judicial efectiva y del derecho de defensa, puesto que, con una interpretación sin garantías, no puede asegurarse una comunicación efectiva durante el proceso. A continuación, se expone, la normativa española que hace referencia a la traducción e interpretación en los procedimientos penales.

2.1.3.1 LA CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA DE 1978 Y LA JURISPRUDENCIA DEL TRIBUNAL CONSTITUCIONAL

La *Constitución Española* fue aprobada el 31 de octubre de 1978, ratificada por el Pueblo Español en Referéndum el 6 de diciembre de 1978, y sancionada por S.M. el Rey ante las Cortes el 27 de diciembre de 1978. La *Constitución* es la norma suprema del ordenamiento jurídico español y toda norma contraria a ella se considera inconstitucional. Sus principios, que ordenan e informan todo el ordenamiento jurídico, no son de inmediata aplicación o cumplimiento aunque, como norma jurídica, todos los poderes públicos, incluido el Judicial, están sujetos

a ella; los jueces y tribunales han de interpretar y aplicar las leyes según los preceptos y principios constitucionales.

El órgano encargado de juzgar la constitucionalidad de las leyes es el Tribunal Constitucional, una institución independiente que solo está sometida a la *Constitución* y a su propia *Ley Orgánica*²⁶, cuyas sentencias son de aplicación obligatoria. Por su relación con la ITJ, algunas de las mismas son tratadas en este epígrafe.

En el articulado de la *Constitución*, por su propio carácter, no se menciona directamente el derecho a la asistencia de intérprete o traductor, pero sí se hace de manera implícita (Giambruno-Day Miguélez 1997:115). De hecho, esta interpretación ha sido reafirmada por la doctrina que se desprende de las sentencias del Tribunal Constitucional.

Los aspectos de la *Constitución* más relevantes para esta tesis están recogidos en los siguientes artículos: el artículo 17.3²⁷, que establece que el detenido debe ser informado de manera que le sea comprensible de sus derechos y de las razones de su detención, y el artículo 24²⁸, que garantiza la tutela efectiva y el derecho a un proceso con todas las garantías jurídicas y procesales.

La interpretación de que los artículos 17.3 y 24 de la *Constitución Española* hacen referencia implícita a la asistencia de un intérprete en los procesos penales es compartida por numerosos autores, y se ha llegado a afirmar que se alude *de manera obvia al intérprete* (Foulquié Rubio 2002b:110) y que en ambos artículos se podría considerar integrado, para proveer esas garantías o tutelas, el derecho a la

²⁶ *Ley Orgánica del Tribunal Constitucional 2/1979, de 3 de octubre.*

²⁷ Artículo 17. *Constitución Española*

3. Toda persona detenida debe ser informada de forma inmediata, y de modo que le sea comprensible, de sus derechos y de las razones de su detención, no pudiendo ser obligada a declarar. Se garantiza la asistencia de abogado al detenido en las diligencias policiales y judiciales, en los términos que la ley establezca.

²⁸ Artículo 24. *Constitución Española*

1. Todas las personas tienen derecho a obtener la tutela efectiva de los jueces y tribunales en el ejercicio de sus derechos e intereses legítimos, sin que, en ningún caso, pueda producirse indefensión.

2. Asimismo, todos tienen derecho al juez ordinario predeterminado por la Ley, a la defensa y a la asistencia de letrado, a ser informados de la acusación formulada contra ellos, a un proceso público sin dilaciones indebidas y con todas las garantías, a utilizar los medios de prueba pertinentes para su defensa, a no declarar contra sí mismos, a no confesarse culpables y a la presunción de inocencia.

asistencia de un intérprete en el caso de que no se conozca el idioma (Ortega Herráez 2006:49; Jimeno Bulnes 2007:164; Hunt Gómez 2008:23).

De hecho, se proporciona validez jurídica a esta interpretación (aunque cabe resaltar que se hizo para un ciudadano español hablante de una lengua cooficial) a través de la *Sentencia del Tribunal Constitucional (STC) 74/1987, de 25 de mayo*, cuando en el extracto del texto de la resolución, la misma establece que:

El derecho de toda persona, extranjera o española, que desconozca el castellano a usar de intérprete en sus declaraciones ante la policía, deriva directamente de la Constitución y no exige para su ejercicio una configuración legislativa, aunque esta puede ser conveniente para su mayor eficacia. [...] La asistencia del intérprete ha de ser gratuita para los españoles que la necesitan, como lo es para los extranjeros, según el art. 520.3 e) L.E.Cr.

Así, a través de esta sentencia, se da validez jurídica al carácter constitucional de la asistencia de un intérprete como garantía de los derechos del detenido, extendiéndolo a la fase policial y dándole carácter universal de gratuidad. Incidiendo y aquilatando las interpretaciones legales sobre la asistencia de los intérpretes, en la *STC 71/1988* sobre la negación de esa asistencia solicitada para preparar la defensa para el juicio oral, se establece que:

Lo expuesto ha de llevar a la conclusión de que el derecho a intérprete en las causas o procesos penales ha de ser considerado desde una perspectiva global o totalizadora y en atención al fin para el que está previsto, es decir, el de una defensa adecuada para la obtención de un proceso o juicio justo [...]. Ligado este derecho, pues, con el de asistencia letrada (art. 24.2 C.E.) es obvio que a esta asistencia ha de extenderse la necesidad de efectividad o eficacia, so pena de considerarlo un derecho vacío o meramente formal, pues nada más lógico y natural pensar que una adecuada defensa y asistencia letrada exige el previo requisito de una comunicación interpersonal inteligible e incluso fluida en asunto tan crucial...[...] Y ello ha de llevar, por consiguiente, al otorgamiento del amparo y a reconocer el derecho de los recurrentes a ser asistidos de intérprete en sus comunicaciones con el abogado de oficio para

formalizar el trámite procesal de calificación provisional de la causa a la que están sometidos.

Esta sentencia recuerda que la legislación internacional «constituye también nuestro ordenamiento interno» y, de acuerdo con esta afirmación, la entrevista entre el letrado y el procesado deja de considerarse una actividad extra procesal (Foulquié Rubio 2002:57) y el derecho a la interpretación se extiende a la preparación de la defensa.

En la *STC 188/1991, de 3 de octubre* se reafirma que «la exigencia de intérprete en el proceso penal para todas aquellas personas que desconozcan el idioma castellano [...] deriva directamente de la Constitución». Esta sentencia establece que:

[...] El nombramiento de intérprete, además de ser una medida necesaria para la comunicación entre el tribunal y el inculpado, es ante todo un derecho constitucional reconocido a los inculpados para evitar su indefensión y supone, además, una garantía de objetividad en el cumplimiento de su función, a cuyo fin la Ley exige que el intérprete preste juramento en presencia del inculpado.

La *STC 32/2003, de 13 de febrero* referida a un proceso de extradición a Turquía, otorga amparo al demandante al haberse obviado el artículo 24.3 de la *Constitución*. En este caso, la vulneración de los derechos se habría producido, además de por otras causas, porque:

[...] la representación del recurrente volvió a denunciar que la traducción al castellano de los documentos relativos a la solicitud de extradición formulada por Turquía resulta ininteligible, señalando que para ejercitar el adecuado derecho de defensa del recurrente se estima necesaria una nueva y más exacta traducción al castellano. [...] Por ello, solicita que se lleve a cabo tal traducción por un traductor oficial e Intérprete Jurado del Ministerio de Asuntos Exteriores.

Tal solicitud no fue atendida por los órganos judiciales, de los que se afirma que, por ello: «no atendieron debidamente su esencial función garantizadora [...]

orientada a la salvaguardia de los relevantes derechos e intereses del sometido al mismo (al procedimiento)».

Este proceso, aunque se trate de una traducción y no de una interpretación, está motivado por la *ininteligible* traducción al español que se realiza de los documentos, que se exigió se volviera a realizar por un *traductor oficial e intérprete jurado del Ministerio de Asuntos Exteriores*, lo que supone para la defensa que se garantice la adecuación de la traducción. De nuevo, en esta STC, se vuelve a considerar que la salvaguarda de los derechos del procesado no se limita a la traducción de los documentos, sino que esta debe estar bien hecha. La obligación última del tribunal, que en este caso no cumplió, es garantizar esos derechos, aquí materializados en una adecuada traducción de los documentos.

De manera general, las sentencias dictadas por el Tribunal Constitucional, a través de lo establecido en el artículo 24 de la *Constitución Española* por medio de la tutela judicial efectiva, incluyen la asistencia de intérprete dentro del derecho de defensa y de la prohibición de indefensión.

2.1.3.2 LA LEY DE ENJUICIAMIENTO CRIMINAL

La *Ley de Enjuiciamiento Criminal* (L.E.Cr.) es el texto legal básico regulador del proceso penal español; es una Ley procesal, de procedimiento en sentido estricto, donde se establecen las reglas de funcionamiento referentes a los procesos penales. Esta *Ley* fue promulgada por Real Decreto el 14 de septiembre de 1882 y, al tener una redacción de más de un siglo, ha sufrido múltiples reformas. En general, en lo referente a la asistencia de intérprete casi no se han producido modificaciones y los escasos retoques que se han realizado no están relacionados con la interpretación de lenguas orales (Ortega Herráez 2006:52).

El análisis de la L.E.Cr. se hará de forma pormenorizada y se profundizará en cada uno de los artículos que regulan la intervención del intérprete, con especial interés en aquellos que tratan sobre la cualificación o acreditación de los mismos. En la L.E.Cr. —que se organiza en Libros, Títulos y Capítulos— los artículos relevantes para la interpretación son los siguientes:

- Del *Libro II, «Del Sumario»*, los artículos 398, 440, 441, 442, 443 y 520;

- Del Libro III, «Del Juicio Oral», el artículo 711;
- Del Libro IV, «De los Procedimientos Especiales», los artículos 762 y 785.

El artículo 398²⁹, enmarcado en el procedimiento ordinario, remite al protocolo recogido detalladamente en los artículos 440, 441 y 442 de esta misma norma. El artículo 398 se aplica tanto en el caso de las lenguas orales como en el de la lengua de signos, aunque en lo referente a esta última se han realizado modificaciones recientemente, como se explicará al tratar el artículo 442.

Los artículos 440, 441, 442 y 443, entre otros aspectos que se analizan a continuación de manera pormenorizada, regulan el nombramiento del intérprete en el caso de que se considere que los testigos necesitan sus servicios a la hora de declarar. También, establecen la forma en la que el intérprete debe desempeñar su trabajo y quién puede prestar sus servicios como tal, de acuerdo con un orden de prelación.

En el artículo 440³⁰ se menciona expresamente el procedimiento de actuación del intérprete cuando presta sus servicios a testigos. En él, se regula su actuación: desde el juramento que debe prestar hasta sus funciones. Según la redacción del artículo, el procedimiento de actuación del intérprete consiste en comunicar las preguntas al testigo y transmitir las contestaciones del mismo; el testigo declara en su idioma y seguidamente su declaración se traduce al español.

Otro requisito establecido por este artículo es el juramento que debe prestar el intérprete, en presencia del testigo —o del procesado, por la remisión que hace el art. 398— de *conducirse bien y fielmente en el desempeño de su cargo*. Aunque la persona que desempeñe el cargo de intérprete jure al igual que lo hacen los peritos,

²⁹ Artículo 398. *Ley de Enjuiciamiento Criminal*

Si el procesado no supiere el idioma español o fuere sordomudo, se observará lo dispuesto en los artículos 440, 441 y 442.

³⁰ Artículo 440. *Ley de Enjuiciamiento Criminal*

Si el testigo no entendiere o no hablare el idioma español, se nombrará un intérprete, que prestará a su presencia juramento de conducirse bien y fielmente en el desempeño de su cargo. Por este medio se harán al testigo las preguntas y se recibirán sus contestaciones, que éste podrá dictar por su conducto.

En este caso, la declaración deberá consignarse en el proceso en el idioma empleado por el testigo y traducido a continuación al español.

no es considerado estrictamente como uno de ellos, puesto que no se le obliga a ratificar su traducción (Palomo del Arco 2007:193-195). El juramento al inicio de su actuación sería, pues, la única garantía que ofrecería el que actúa como intérprete, lo que según Berk-Seligson (1990:205) resulta inocente considerar como una garantía de objetividad. Además, la *Sentencia de la Sala de lo Penal del Tribunal Supremo, de 8 de septiembre de 1993*, resolvió que el incumplimiento de la obligación del intérprete de prestar juramento y hacer constar su titulación, en todo caso, se podría considerar irregularidades, pero no supuestos de indefensión, como se ha señalado previamente (Foulquié Rubio 2002:56).

En general, la resolución de esta sentencia parece que podría entrar en contradicción con la jurisprudencia del Tribunal Constitucional relativa a la ITJ estudiada previamente. Resulta paradójico que mientras la tendencia de la jurisprudencia nacional e internacional es cada vez más estricta respecto al cumplimiento de los requisitos exigidos a los intérpretes, el Tribunal Supremo los considere simplemente como irregularidades, aunque no la asistencia de intérprete en sí, que recoge expresamente como un derecho fundamental.

Las funciones que el intérprete debe desempeñar en los tribunales de justicia aparecen reguladas, aunque vagamente, por el artículo 440. En este artículo se sitúa al intérprete en un papel de *conducto* a través del cual se transmiten al testigo (y al procesado, por la remisión que hace el art. 398) las preguntas oportunas y este puede contestar por medio del intérprete. En ningún momento se señala que el intérprete deba comunicar a la persona que no domine la lengua del tribunal todo lo que se dice en el procedimiento judicial.

El artículo 441³¹ de la L.E.Cr. plantea una situación que puede llegar a ser problemática: en primer lugar dispone la forma de nombrar al intérprete y la

³¹ Artículo 441. *Ley de Enjuiciamiento Criminal*

El intérprete será elegido entre los que tengan títulos de tales, si los hubiere en el pueblo. En su defecto, será nombrado un maestro del correspondiente idioma, y si tampoco le hubiere, cualquier persona que lo sepa. Si ni aun de esta manera pudiera obtenerse la traducción, y las revelaciones que se esperasen del testigo fueren importantes, se redactará el pliego de preguntas que hayan de dirigírsele y se remitirá a la Oficina de Interpretación de Lenguas del Ministerio de Estado, para que, con preferencia a todo otro trabajo, sean traducidas al idioma que hable el testigo.

titulación que se le exige (Giambruno-Day Miguélez 1997; Arróniz Ibáñez de Opacua 2000); por otra parte, al señalar la titulación exigida reconoce la existencia de profesionales con título, que Ortega Herráez (2004) considera puede ser una referencia implícita a los intérpretes jurados, ya que estos son profesionales autorizados para emitir traducciones con carácter oficial (Peñarroja Fa 2004:33); en tercer lugar, plantea un orden de prelación que, en la práctica, hace que se relaje completamente la exigencia de titulación a los intérpretes: en el artículo 441 se señala que, en primer lugar, el intérprete será elegido *entre los que tengan título de tales*; en segundo lugar, se recurrirá a *el maestro del correspondiente idioma*; y, como último recurso, a *cualquier persona que lo sepa* [el idioma en cuestión]. Por medio de una jerarquía cada vez más laxa en cuanto a la elección de la persona que desempeña labores de intérprete se pretendía dar respuesta a una realidad social: en el caso de algunos idiomas no existen intérpretes acreditados y, en algunos casos, ni tan siquiera se ofrece una formación reglada y programada. Esta relajación de requisitos abre la puerta al abuso y a la utilización sistemática de personas que afirman conocer el idioma sin acreditación alguna, ignorando de hecho la prelación establecida y haciendo que lo que estaba previsto como una excepción se convierta en lo habitual (Ortega Herráez 2006:53).

Se ha considerado que la situación a la que lleva la aplicación del artículo 441 de la L.E.Cr., al hacer primar el derecho de defensa sobre la capacitación profesional de los intérpretes en la Administración de Justicia, es precisamente la contraria de la que se pretende obtener mediante la intervención de los mismos en los juicios: una situación que no garantiza el derecho de defensa ni la tutela judicial efectiva y que no es propia de un Estado de Derecho:

La redacción del artículo [441 de la L.E.Cr.] está desfasada y es poco precisa, eso lleva a problemas porque en los juzgados y tribunales la práctica diaria consiste en incumplir sistemáticamente el orden de prelación, se relajan los funcionarios judiciales y las administraciones, que deberían proporcionar a las

El interrogatorio ya traducido se entregará al testigo para que, a presencia del juez, se entere de su contenido y redacte por escrito en su idioma las oportunas contestaciones, las cuales se remitirán del mismo modo que las preguntas a la Oficina de Interpretación de Lenguas.
Estas diligencias las practicarán los jueces con la mayor actividad.

oficinas judiciales intérpretes cualificados y acreditados, y aunque muchas veces actúan como intérpretes personas cualificadas es la excepción que confirma la regla, y esto no es propio de un Estado de Derecho que quiere contar con una Justicia seria y eficaz (Ortega Herráez *et al.* 2007:258).

Este requisito de seguir el orden de prelación establecido se ve reforzado por la *STC 188/1991, de 3 de octubre*, que indica claramente el orden que se debe seguir para el nombramiento de intérprete: *el artículo 441 de la Ley de Enjuiciamiento Criminal [...] establece tres posibilidades de intérprete: el titulado en primer lugar; un maestro del idioma, ante la carencia del primero; y subsidiariamente, cualquier persona que sepa el idioma.*

A pesar de que se detalle el orden en cuanto al nombramiento del intérprete, ni la L.E.Cr., ni la *STC 188/1991* definen los requisitos que debe reunir una persona para ser considerado un *titulado*. Dada la fecha de redacción de esta *Ley*, su definición de la persona que puede realizar las tareas de interpretación es obsoleta, y aunque ha sufrido algunas modificaciones en otros aspectos, nunca se ha valorado la adecuación o no a la realidad de este artículo (Palomo del Arco 2007:197).

Diversos autores han analizado la prelación para la designación de intérprete (Foulquié Rubio 2002:50; Ortega Herráez *et al.* 2007:258) y, de acuerdo con la misma, establecen como primera opción a los licenciados en Traducción e Interpretación o los licenciados que cuenten con un curso de posgrado en Traducción e Interpretación, al ser esta la única formación reglada en Traducción e Interpretación contemplada en los planes de estudios vigentes. Igualmente, puede considerarse título de intérprete el nombramiento de intérprete jurado expedido por la Oficina de Interpretación de Lenguas del Ministerio de Asuntos Exteriores, que ofrece garantías de que la persona conoce bien el idioma y tiene competencias traductoras y orales; no obstante, este nombramiento no asegura el dominio de la interpretación y es un nombramiento, no un título. Como solución al desfase de este artículo, Ortega Herráez ya en su trabajo conducente al Diploma de Estudios Avanzados en 2004, propone adaptarlo a la situación actual, que dista mucho de aquella en la que fue redactado, y ampliar la interpretación del artículo reconociendo de manera explícita a los licenciados en Traducción e Interpretación.

Otro aspecto que se ha señalado como problemático relacionado con el artículo 441 de la L.E.Cr., es que entra en contradicción con el artículo 785³² de la misma *Ley* (Foulquié Rubio 2002:50). La L.E.Cr., al ser reformada parcialmente por la *Ley 38/2002, de 24 de octubre*, sufrió cambios en el texto de este artículo suprimiendo gran parte del mismo. Esta misma modificación agregó un artículo de contenido muy similar al que se suprimió en el artículo 785: el artículo 762³³. Este nuevo artículo, en vigor desde el 28 de abril de 2003, al igual que el modificado 785, está previsto para los procedimientos abreviados, que son los que en la práctica se suelen aplicar en la mayoría de las ocasiones, y da potestad al juez para habilitar a cualquier persona como intérprete, sin consideración alguna hacia el orden de prelación regulado por el artículo 441.

Finalmente, el artículo 441 de la L.E.Cr. regula el procedimiento que recurre, en último término, a la Oficina de Interpretación de Lenguas del Ministerio de Asuntos Exteriores para que realice una traducción, con prioridad sobre cualquier otro trabajo, del pliego de preguntas. Una vez traducido el interrogatorio, debe ser entregado al testigo —o procesado— que, en presencia del juez, debe contestar a las preguntas en su propia lengua. El pliego de preguntas contestado debería ser remitido a la Oficina de Interpretación de Lenguas, y, una vez traducido al español, enviado al juez. En la práctica real, numerosas Comunidades Autónomas tienen transferidas las competencias en gestión de Justicia y, en estas, la relación de los juzgados con la Oficina de Interpretación de Lenguas es prácticamente nula (Ortega Herráez 2006:55).

³² Artículo 785. *Ley de Enjuiciamiento Criminal* (derogado desde el 28 de abril de 2003)

El juez de Instrucción empleará para la comprobación del delito y la culpabilidad del reo los medios necesarios que establece esta Ley con las modificaciones siguientes:

1. Cuando los imputados o testigos no hablaban o entendieron el idioma español, se procederá de conformidad con lo dispuesto en los artículos 398, 440 y 441 de esta Ley, sin que sea preciso que el intérprete designado tenga título oficial.

³³ Artículo 762 *Ley de Enjuiciamiento Criminal*

Los jueces y tribunales observarán en la tramitación de las causas a que se refiere este Título las siguientes reglas: 8. Cuando los imputados o testigos no hablaban o no entendieron el idioma español, se procederá de conformidad con lo dispuesto en los artículos 398, 440 y 441, sin que sea preciso que el intérprete designado tenga título oficial.

El artículo 442³⁴ de la L.E.Cr., fue modificado por la *Ley Orgánica 19/2003, de 23 de diciembre, de modificación de la Ley Orgánica 6/1985, de 1 de julio, del Poder Judicial* debido a la presión social. En la disposición adicional decimotercera de esta *Ley*, se reconoce a los intérpretes de lengua de signos y se les califica como *adecuados*, aunque no se detalla de manera específica la formación o acreditación que deben poseer. Al modificarse este artículo varios intérpretes intentaron que se variara igualmente el artículo 441, e incluso llegaron a ponerse en contacto con la entonces senadora Cristina Almeida, pero sus demandas no han obtenido resultados hasta el momento³⁵.

En el artículo 443³⁶, se le concede al testigo el derecho de leer por sí mismo la diligencia de su declaración, circunstancia que el juez debe advertirle siempre. En el caso de que se trate de una persona que no entienda o hable el idioma español o que fuese sorda, le será interpretada, ya sea en lenguas orales o en lengua de signos. Como en otros artículos de esta *Ley*, no se especifica ni la formación ni la acreditación que debe poseer el intérprete. Se puede entender que al hablar de intérprete, en este caso, se seguirá el orden de prelación establecido por el artículo 441: *los que tengan títulos de tales, un maestro del correspondiente idioma o, cualquier persona que lo sepa*, y que este orden entrará en conflicto con el artículo 762, que, como se indica posteriormente, exime al intérprete designado de tener título oficial.

El artículo 520³⁷, aunque no esté dedicado a garantizar la asistencia de intérprete en los tribunales de justicia concretamente, se comenta brevemente ya que, en lo

³⁴ Artículo 442. *Ley de Enjuiciamiento Criminal*

Si el testigo fuere sordo, se nombrará un intérprete de lengua de signos adecuado, por cuyo conducto se le harán las preguntas y se recibirán sus contestaciones.

El nombrado prestará juramento a presencia del sordo antes de comenzar a desempeñar el cargo.

³⁵ Intervención del Dr. Juan Miguel Ortega Herráez. Mesa Redonda: «Núremberg en Madrid: La importancia de la traducción e interpretación profesional como garantía de la tutela judicial efectiva». Organizada por los grupos de investigación GRETI y AVANTI (Facultad de Traducción e Interpretación, Universidad de Granada). Sala de Conferencias, Facultad de Derecho, Universidad de Granada. 17 de abril de 2009.

³⁶ Artículo 443. *Ley de Enjuiciamiento Criminal*

El testigo podrá leer por sí mismo la diligencia de su declaración; si no pudiere, por hallarse en alguno de los casos comprendidos en los artículos 440 y 442, se la leerá el intérprete, y en los demás casos el secretario.

El juez advertirá siempre a los interesados el derecho que tienen de leer por sí mismos sus declaraciones.

³⁷ Artículo 520. *Ley de Enjuiciamiento Criminal*

referente a este trabajo de investigación, se considera la detención y la prisión provisional como partes del proceso penal, en el que el Estado deber proporcionar los servicios de un intérprete de manera gratuita. Así, en la redacción de este artículo, se establece que el detenido o preso debe ser informado *de modo que le sea comprensible*. Igualmente, se reconoce de manera expresa el derecho de ser asistido *gratuitamente* por un intérprete, siempre que se trate de un extranjero que no hable o comprenda el castellano.

El artículo 711³⁸ trata el examen de los testigos durante el juicio oral y remite a los artículos 440, 441 y 442 antes estudiados, que son los que regulan la intervención del intérprete en el proceso penal.

El artículo 762 (véase nota 33) se aplica tanto a los imputados como a los testigos en el procedimiento abreviado, en las diligencias previas y en el juicio oral. En este artículo, se plasma claramente la primacía del derecho de defensa sobre la capacitación profesional del intérprete, ya que, como se ha indicado, su redacción permite recurrir a personas sin titulación. Como se ha comentado anteriormente, el artículo 762 entra en contradicción con el 441 de la misma norma, ya que, en su apartado octavo, se indica claramente que no será preciso que el intérprete designado tenga título oficial; mientras que, por el contrario, en el artículo 441 — que regula el procedimiento ordinario, cuya interpretación es reforzada por la *STC 188/1991*— se establece un orden de prelación en el que aparece como primera opción para actuar como intérpretes *los que tengan título de tales*. En los párrafos anteriores, dedicados al análisis del artículo 441, se recogen las opiniones de varios autores respecto a la ambigüedad y la falta de exactitud de la redacción del texto del artículo.

2. Toda persona detenida o presa será informada, de modo que le sea comprensible, y de forma inmediata, de los hechos que se le imputan y las razones motivadoras de su privación de libertad, así como de los derechos que le asisten y especialmente de los siguientes:

e) Derecho a ser asistido gratuitamente por un intérprete, cuando se trate de extranjero que no comprenda o no hable el castellano.

³⁸ Artículo 711. *Ley de Enjuiciamiento Criminal*

Los testigos sordomudos o que no conozcan el idioma español serán examinados del modo prescrito en los artículos 440 párrafo 1), del 441 y 442.

Dado que, por regla general, casi todos los procesos penales se instruyen como diligencias previas y se les aplica el artículo 762, y no el 441, aumenta la flexibilidad para elegir a la persona que actúa como intérprete y no se contempla la calidad; es decir, no se requieren personas cualificadas en interrogatorios, detenciones, escuchas telefónicas y traducciones de documentos (Ortega Herráez *et al.* 2007:258).

2.1.3.3 LA LEY ORGÁNICA 6/1985, DE 1 DE JULIO, DEL PODER JUDICIAL

La *Ley Orgánica del Poder Judicial* fue aprobada el 1 de julio de 1985. En el primer punto de su *Exposición de motivos* se indica que esta *Ley* regula la constitución, el funcionamiento y el gobierno de los juzgados y tribunales, y el estatuto jurídico de los jueces, magistrados y del personal de la Administración de Justicia. En su punto octavo, se establece como competencia de esta norma la regulación *del personal que sirve a la Administración de Justicia, comprendiendo en él a los secretarios, así como a los médicos forenses, oficiales, auxiliares y agentes, cuerpos todos ellos de funcionarios que en sus respectivas competencias auxilian y colaboran con los jueces y tribunales*; finalmente, se establece la previsión de que *otros técnicos puedan servir a la Administración de Justicia, constituyendo al efecto cuerpos y escalas, o bajo contrato laboral. Con ello se trata de garantizar y potenciar la estructura del personal al servicio de los órganos judiciales y su cada vez más necesaria especialización*. También, en la *Exposición de motivos* de la *Ley Orgánica del Poder Judicial* se plantea el modo en que el personal de la Administración de Justicia debe regularse y la orientación de su filosofía a la especialización de los diferentes profesionales que la integran.

No deja de resultar paradójico que esta norma establezca principios que defienden la especialización en su *Exposición de motivos*, mientras que, en su artículo 231³⁹, disponga medidas que obvian completamente la profesionalización y que incluso la perjudican respecto a la ITJ. Según la redacción previa de esta disposición de la

³⁹ Art 231. *Ley Orgánica 1/2009, de 3 de noviembre, complementaria de la Ley de reforma de la legislación procesal para la implantación de la nueva Oficina judicial, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/1985, de 1 de julio, del Poder Judicial*

5. En las actuaciones orales se podrá habilitar como intérprete a cualquier persona conocedora de la lengua empleada, previo juramento o promesa de aquélla.

*Ley*⁴⁰, es el juez o el tribunal quién tiene poder para decidir quién actúa como intérprete, sin que sea preciso que la persona que se encargue de la interpretación posea título, formación o capacidades específicas, más allá de conocer la lengua. Como sostiene Foulquié Rubio (2002:50): «Para actuar como intérprete y prestar juramento no se exige ningún tipo de formación; solo conocimiento del idioma».

Ante esta falta de sistematización de la designación de intérprete, cabe preguntarse si el juez está capacitado para saber si una persona posee las destrezas tanto lingüísticas como específicas de interpretación y traducción (Ortega Herráez 2006:58), y si, como se ha señalado antes, los derechos fundamentales de las personas podrían verse afectados o incluso violados por la designación de una persona no adecuada para realizar las labores de interpretación. Como contestación a estas dudas, Foulquié Rubio (2002:51) pone en entredicho la capacidad del juez, o de las autoridades gubernativas, para saber si el intérprete está desarrollando las funciones de interpretación adecuadamente, lo que permite también dudar de la protección de los derechos del justiciable.

Más sorprendente incluso resulta que se realicen modificaciones en la redacción de la *Ley*⁴¹, precisamente en el apartado 5 (véase nota 39) de este artículo, y que estos cambios supriman toda referencia al juez o tribunal y resulten en un articulado más vago y que exime de responsabilidades. Resulta interesante reflexionar sobre la ausencia de cambios en cuanto a la acreditación o titulación exigida al intérprete.

En este contexto, cabe volver a traer a colación la jurisprudencia ya expuesta, dictada teniendo en cuenta la protección del derecho de defensa y que refuerza la idea de que es necesario exigir unas garantías mínimas para que se produzca un juicio justo, contenida en la *STC 71/1988*⁴², que establecía que la efectividad y eficacia deben ser características que se recojan en los servicios de un intérprete.

⁴⁰ Art. 231. *Ley Orgánica Ley Orgánica 6/1985, de 1 de julio, del Poder Judicial*

5. En las actuaciones orales, el juez o tribunal podrá habilitar como intérprete a cualquier persona conocedora de la lengua empleada, previo juramento o promesa de aquella.

⁴¹ *Ley Orgánica 1/2009, de 3 de noviembre, complementaria de la Ley de reforma de la legislación procesal para la implantación de la nueva Oficina judicial, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/1985, de 1 de julio, del Poder Judicial*

⁴² Véase apartado 2.1.3.1

En esta sentencia, se menciona la exigencia de una comunicación inteligible e incluso fluida, a la par que la necesidad de efectividad y eficacia. Por ello, resulta todavía más contradictorio que el artículo 321 de la *Ley Orgánica del Poder Judicial* exima a las personas que ejercen de intérpretes de poseer el título correspondiente y disponga que el juez podrá nombrar como intérprete a cualquier persona conocedora de la lengua, bajo juramento de la misma, lo que en ningún momento puede considerarse una garantía de comunicación fluida y menos de efectividad y de eficacia. Para garantizar una comunicación como la que se exige en la sentencia citada *STC 171 /1998* y para proporcionar una defensa adecuada, es imprescindible la asistencia de un intérprete con la debida formación y acreditación. Esta afirmación está, además, avalada por *la STC 188/1991*, que sostiene que el nombramiento de intérprete supone una «garantía de objetividad en el cumplimiento de la función»⁴³; en esta última sentencia, cabría matizar que esta afirmación será cierta siempre y cuando el intérprete cuente con la debida formación y acreditación.

2.1.3.4 EL REAL DECRETO 190/1996, DE 9 DE FEBRERO, POR EL QUE SE APRUEBA EL REGLAMENTO PENITENCIARIO

La institución penitenciaria es un servicio público que se regula por leyes y reglamentos que desarrollan un poder disciplinario. El *Real Decreto 190/1996, de 9 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento Penitenciario*, supone una reforma completa de la normativa penitenciaria de 1981 y el desarrollo y ejecución de la *Ley Orgánica General Penitenciaria 1/1979, de 26 de septiembre*.

Según Martínez-Gómez Gómez (2008:8), las referencias del *Reglamento Penitenciario de 1996* al tratamiento de internos extranjeros vienen recogidas en diferentes artículos de los que únicamente dos «ofrecen directrices sobre la aplicación de soluciones de mediación interlingüística» (Martínez-Gómez Gómez 2008:8): el artículo 52.3⁴⁴ y el artículo 242.f⁴⁵. Ambos artículos sostienen que el

⁴³ Véase apartado 2.1.3.1

⁴⁴ Artículo 52. *Real Decreto 190/1996 de 9 de febrero por el que se aprueba el Reglamento Penitenciario. Información*

3. A estos efectos, el mencionado Centro Directivo procurará editar folletos de referencia en aquellos idiomas de grupos significativos de internos extranjeros en los Establecimientos españoles. A los extranjeros que

interno debe comprender los procesos que tienen lugar en el centro penitenciario y, para ello, indican que se recurra a documentos traducidos en las lenguas más comunes o a la ayuda de otro interno o de un funcionario para la interpretación.

En el apartado tercero de su artículo 52, se recoge la obligación del centro de *editar folletos de referencia en aquellos idiomas de grupos significativos de internos extranjeros en los establecimientos españoles*, y de que a aquellos que no conozcan el idioma de los folletos *se les hará traducción oral* por parte de otro interno o de un funcionario o, en última instancia, se pedirá asistencia de los servicios consulares del Estado al que pertenezca el reo.

Igualmente, el artículo 242, que versa sobre el procedimiento para la imposición de sanciones por faltas disciplinarias, recoge en su apartado segundo la posibilidad de que un funcionario u otro interno actúen como intérprete cuando se trate con *un interno extranjero que desconozca el castellano*.

En ambos artículos no se contempla en ningún momento la formación ni la acreditación que se les debe exigir a las personas que desempeñen la labor de interpretación, simplemente se obvia. De su análisis se extrae que «el recurso de los intérpretes *ad hoc* se contempla de manera explícita únicamente en el momento del ingreso y en los procesos disciplinarios» (Martínez-Gómez Gómez 2008:10).

Algunos autores (Foulquié Rubio 2002a:36; Martínez-Gómez Gómez 2008:9; Hunt Gómez 2008:23) plantean la posibilidad de que la redacción de este artículo entre en contradicción con los derechos fundamentales del reo; no sólo cuando no se exige ningún grado de profesionalidad a la persona que actúe como intérprete, sino también cuando se obvia la imparcialidad, puesto que siguiendo lo expuesto por

desconozcan los idiomas en que se encuentre editado el folleto se les hará una traducción oral de su contenido por los funcionarios o internos que conozcan la lengua del interesado y, si fuese necesario, se recabará la colaboración de los servicios consulares del Estado a que aquél pertenezca.

⁴⁵ Artículo 242. Real Decreto 190/1996 de 9 de febrero por el que se aprueba el Reglamento Penitenciario. *Nombramiento de Instructor y pliego de cargos*

2. El instructor del expediente disciplinario, a la vista de los indicios que se desprendan de los escritos mencionados en el artículo anterior, formulará pliego de cargos dirigido al interno cuya conducta sea presuntamente constitutiva de falta disciplinaria, en el cual se hará constar lo siguiente:

j. Posibilidad de asistirse de un funcionario o interno como intérprete si se trata de un interno extranjero que desconozca el castellano.

este artículo, las personas de las que puede asistirse el instructor del expediente disciplinario pueden, de manera bastante probable, tener cierta relación personal con el asistido.

2.1.3.5 LA LEY ORGÁNICA 4/2000, DE 11 DE ENERO, SOBRE DERECHOS Y LIBERTADES DE LOS EXTRANJEROS EN ESPAÑA Y SU INTEGRACIÓN SOCIAL

La *Ley Orgánica sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social* fue aprobada el 11 de enero de 2000. En esta *Ley* se considera extranjera toda persona que carezca de la nacionalidad española y (haciendo referencia a los extranjeros en este sentido) les otorga en su artículo 22⁴⁶, de manera expresa, derecho a la asistencia de un intérprete cuando no comprendan ni hablen la lengua oficial que se utilice.

2.1.2.6 LA CARTA DE DERECHOS DE LOS CIUDADANOS ANTE LA JUSTICIA

El 28 de mayo de 2001, se firmó el *Pacto de Estado para la Reforma de la Justicia*, entre cuyas prioridades figura la elaboración de una *Carta de derechos de los ciudadanos ante la Justicia*, con el objeto de mejorar la maquinaria judicial española para hacerla más transparente, ágil y responsable ante los ciudadanos. La *Carta de los derechos de los ciudadanos* es una Proposición no de Ley⁴⁷ que se aprueba el día 16 de abril de 2002 en el Pleno del Congreso de los Diputados y por unanimidad de todos los Grupos Parlamentarios.

Esta *Carta* está compuesta por dos partes: la primera bajo el nombre de *Una Justicia moderna y abierta a los ciudadanos* y la segunda titulada *Una Justicia que protege a los más débiles*. Esta última, se centra en la necesidad de prestar una especial atención y un especial cuidado a la relación de la Administración de

⁴⁶ Artículo. 22. *Ley Orgánica sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. Derecho a la asistencia jurídica gratuita*

1. Los extranjeros que se hallen en España y carezcan de recursos económicos suficientes según los criterios establecidos en la normativa de asistencia jurídica gratuita tienen derecho a ésta en los procedimientos administrativos o judiciales que puedan llevar a la denegación de su entrada, a su devolución o expulsión del territorio español y en todos los procedimientos en materia de asilo.

Además, tendrán derecho a la asistencia de intérprete si no comprenden o no hablan la lengua oficial que se utilice.

⁴⁷ Proposición no de Ley, es una propuesta presentada por al menos un Grupo Parlamentario que hace referencia a las iniciativas cuya finalidad sea la aprobación por las Cortes de los textos o de resoluciones que no tengan carácter de ley (*Título X- Reglamento del Congreso de los Diputados*).

Justicia con aquellos ciudadanos que se encuentran más desprotegidos, que son aquellos a quienes se debe asegurar la aplicación de los principios y derechos recogidos en ella y entre los que incluye a los extranjeros inmigrantes en España. Los artículos 31 y 32⁴⁸ de esta *Carta* están recogidos bajo el epígrafe *Los inmigrantes ante la Justicia* y están relacionados con el tema de este trabajo de investigación puesto que en muchos casos los inmigrantes son los que requieren los servicios de un intérprete cuando de enfrentan a un proceso penal.

En este documento, se garantiza la asistencia de intérprete en varios momentos cuando la persona extranjera no conozca el castellano ni, en su caso, otra lengua oficial de la Comunidad Autónoma: cuando sea interrogado o cuando se le tuviera que poner en conocimiento alguna resolución.

Esta norma no especifica la formación que debe poseer el intérprete; sin embargo, en su parte final, dedica un epígrafe a su propia eficacia como instrumento jurídico. En estas últimas líneas de la *Carta*, se establece el derecho de los ciudadanos a exigir el cumplimiento de los derechos reconocidos en ella, al igual que se vincula a todas las personas e instituciones que forman parte o que colaboren con la Administración de Justicia. Se establece que el Ministerio de Justicia, las Comunidades Autónomas con competencias en la materia, el Consejo General del Poder Judicial, la Fiscalía General del Estado y los Colegios profesionales competentes deben proveer los medios necesarios para garantizar la efectividad y el pleno respeto a los derechos reconocidos en esta *Carta*.

De este modo, la Administración de Justicia, vigilada por los jueces, los tribunales y por el Ministerio Fiscal, debe asegurar que las personas implicadas comprendan

⁴⁸ Artículo 31. *Carta de los derechos de los ciudadanos ante la justicia*

El extranjero tiene derecho a ser atendido por todos los que prestan sus servicios en la Administración de Justicia de acuerdo con lo establecido en esta *Carta* y sin sufrir discriminación alguna por razón de su raza, lengua, religión o creencias, particularmente cuando se trate de menores de edad y conforme a lo dispuesto por los convenios internacionales ratificados por España.

Se garantizará el uso de intérprete cuando el extranjero que no conozca el castellano ni, en su caso, la lengua oficial propia de la Comunidad Autónoma, hubiese de ser interrogado o prestar alguna declaración, o cuando fuere preciso darle a conocer personalmente alguna resolución.

Artículo 32.

Los extranjeros inmigrantes en España tienen derecho a recibir una protección adecuada de la Administración de Justicia al objeto de asegurar que comprenden el significado y trascendencia jurídica de las actuaciones procesales en las que intervengan por cualquier causa.

Los jueces y tribunales así como el Ministerio Fiscal velarán en todo momento por el cumplimiento de este derecho.

el significado y la trascendencia jurídica de las actuaciones procesales en las que intervienen para cumplir con lo señalado en esta *Carta* expresamente: que no se producirá discriminación por razón de lengua. Para que se dé esta situación, las personas que no dominen correctamente la lengua mayoritaria deben quedar protegidas por la asistencia de un intérprete competente (Almadoz 2008).

2.2 EL EJERCICIO DE LA PROFESIÓN: LA INTERPRETACIÓN EN LOS TRIBUNALES DE JUSTICIA

Una vez estudiada la normativa que hace referencia a la ITJ en España y expuestas sus principales carencias y contradicciones, se pasa a tratar la situación del ejercicio de dicha profesión en nuestro país. Para ello, en las siguientes páginas, se describe brevemente el acceso a la profesión de intérprete judicial en España, la situación y organización de dicha profesión y, por último, se dedican algunos párrafos a describir el impacto que la ITJ ha tenido en los medios de comunicación en los últimos años.

2.2.1 ACCESO A LA PROFESIÓN DE INTÉRPRETE JUDICIAL

A pesar de que en España existe acreditación profesional como intérprete oficial, existen personas que proporcionan servicios de traducción e interpretación que pueden considerarse oficiales sin que se les exija contar con una acreditación como intérprete jurado *a priori*. Este es el caso de los intérpretes en plantilla de la Administración de Justicia y los intérpretes *freelance* que colaboran con ella (Ortega Herráez 2010:73), que son las dos principales vías para trabajar como intérprete en la Administración de Justicia.

Es importante señalar que, en España, las competencias en la gestión de los medios materiales y personales en la Administración de Justicia están, en muchos casos, transferidas a las Comunidades Autónomas «lo que se traduce en la existencia de numerosas diferencias en la consideración de los servicios de interpretación judicial y en el estatus profesional del que goza el intérprete profesional» (Ortega Herráez y Foulquié Rubio 2005:186). La Asociación Profesional de Intérpretes y Traductores Judiciales y Jurados (APTIJ) desglosa las categorías exigidas a los intérpretes en plantilla de la siguiente manera:

En el País Vasco, Madrid y Canarias se encuentran en el Grupo 1 (titulados superiores), en Andalucía en el Grupo 2 (diplomados) y en las Comunidades que aún dependen del Ministerio de Justicia y en los Órganos Centrales (Audiencia Nacional y Tribunal Supremo) se encuentran en el Grupo 3 (bachiller) (APTIJ 2012).

La figura del traductor–intérprete en plantilla surge en los años 80 y el Convenio Colectivo para el Personal Laboral de la Administración de Justicia de 1998 la define del siguiente modo:

Es el trabajador que con titulación de Bachillerato Unificado Polivalente o equivalente, bajo la dependencia funcional del órgano al que esté adscrito, realiza funciones de traducción e interpretación de un idioma extranjero o lengua vernácula al español o viceversa (Valero Garcés 2006:32).

Se debe señalar que las tareas que realizan los traductores e intérpretes conllevan un elevado grado de complejidad y esto hace que la mayoría de los que están en plantilla cuenten con «titulaciones de nivel superior al exigido para acceder al puesto de trabajo» (Ortega Herráez y Foulquié Rubio 2005:187).

Como ejemplo de las paradojas que se dan dentro del cuerpo de los traductores e intérpretes en plantilla se muestra la situación de la Comunidad Autónoma de Andalucía, en la que se incluye la figura de «traductor/a intérprete dentro del grupo II y se les exige la titulación de Diplomado en Traducción e Interpretación» (BOJA 110/2005 de 8 de junio), a pesar de que la licenciatura en Traducción e Interpretación se imparte en las universidades españolas desde 1994 (Martin 2006:137) y de que muchas de las personas que ocupan estos puestos —tanto titulares, como interinos— son licenciados en Traducción e Interpretación.

Independientemente de la Administración, salvo en el caso de los interinos que acceden por concurso, los intérpretes y traductores en plantilla acceden a la plaza tras superar un concurso-oposición. A modo de ejemplo se cita un párrafo de la convocatoria de plazas de traductores-intérpretes que se publicó en el Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (BOJA) en 2008 en el que en la fase de oposición se realiza un ejercicio que se divide en dos pruebas:

[...] consistiendo la primera [prueba] en una traducción directa e inversa, en un tiempo máximo de 60 minutos por cada uno de los dos idiomas indicados por los participantes en sus solicitudes [...]. Una vez publicada la relación de aspirantes que han superado esta primera prueba del ejercicio, el tribunal citará a los aspirantes para la celebración de la segunda prueba del ejercicio, indicando lugar fecha y hora, que consistirá en una conversación con la Comisión, de un tiempo no superior a 15 minutos, en uno o ambos de los idiomas de la opción elegida (BOJA 132/2008 de 4 de julio).

Una vez en posesión de la plaza, las tareas que deben realizar estos traductores-intérpretes en plantilla son de una gran complejidad y responsabilidad. Siguiendo con el ejemplo de la Comunidad Autónoma de Andalucía, según el *VI Convenio Colectivo del Personal Laboral de la Administración de la Junta de Andalucía* de abril de 2005, a los traductores-intérpretes del grupo 2 (diplomados) se les exige que realicen, en juzgados u órganos judiciales, traducciones directas e inversas de textos y documentos judiciales; traducciones simultáneas [sic.]; traducciones a la vista de documentos judiciales durante la vista oral; ratificaciones de sus traducciones ante juzgados y tribunales; interpretaciones de las comunicaciones de detenidos, acusados, perjudicados o testigos; y, por último, que asistan a los detenidos en los juzgados de Guardia, en las consultas del forense o en otros centros (BOJA 110/2005 de 8 de junio. Página 40).

Ortega Herráez (2010:101) considera que la presencia de intérpretes en plantilla en los juzgados puede contribuir a la profesionalización de la actividad y dar una respuesta a las necesidades de traducción e interpretación que puedan plantearse en un juzgado. Sin embargo, la distribución de los contratados, en la mayoría de los casos, no obedece a la demanda.

Por otra parte, la Administración de Justicia cuenta con intérpretes *freelance* para que presten sus servicios en los tribunales de justicia cuando no dispone de intérpretes en plantilla que realicen esa función, ya sea por desconocimiento del idioma necesario en cuestión o porque el servicio se requiera fuera del horario del personal laboral (Ortega Herráez 2010:92). A esta circunstancia se suma, en muchas ocasiones, la saturación del servicio de traducción e interpretación.

2.2.2 MODELOS DE PROVISIÓN DE SERVICIOS DE INTERPRETACIÓN EN ESPAÑA

La situación en la que se encuentra la provisión de servicios de traducción e interpretación en la Administración de Justicia ha sido descrita por diversos autores entre los que se encuentran Giambruno-Day Miguélez (1997); Ortega Herráez *et al.* (2004); Ortega Herráez y Foulquié Rubio (2005); Abril Martí (2006:123-136) y Ortega Herráez (2002, 2006, 2010). En este trabajo de investigación, se sigue la clasificación de los modelos de provisión de servicios de traducción e interpretación descrita por Ortega Herráez (2010) en su libro *Interpretar para la Justicia*.

En España, la Administración de Justicia es la institución encargada de proveer los servicios de traducción e interpretación en los procedimientos penales; la relación laboral de estos intérpretes y traductores con la Administración de Justicia puede ser de dos tipos: personal en plantilla o *freelances*, ya sea contratados directamente por la Administración o a través de empresas a las que se les ha adjudicado una licitación. En todos los casos se recurre con frecuencia a los *freelances*, ya que el personal en plantilla, a pesar de contar con 109 puestos y de unos 20 perfiles lingüísticos, no puede hacer frente a todas las demandas de traducción o de interpretación que surgen en los juzgados (Valero Garcés 2006:34; Ortega Herráez 2010:99-100). Esta combinación de traductores e intérpretes en plantilla con colaboraciones de *freelances* se estructura de tres maneras distintas en la clasificación propuesta por Ortega Herráez (2010:95 y ss.): un modelo en el que se combina el personal de plantilla con los intérpretes *freelance* que denomina tradicional, otro modelo basado en la subcontratación de servicios a empresas privadas y un último modelo basado en la gestión integral pública de la traducción y la interpretación judicial. Los modelos que se describen a continuación se diferencian en el tipo de relación laboral que estos traductores o intérpretes *freelance* guardan con la Administración de Justicia.

2.2.2.1 EL MODELO TRADICIONAL: PERSONAL EN PLANTILLA Y COLABORACIÓN DE FREELANCES

El modelo tradicional es aquel en el que la Administración de Justicia cuenta con personal en plantilla y traductores e intérpretes *freelance* con los que colabora en

una relación laboral sin intermediarios. Este modelo ha sido el empleado en el Ministerio de Justicia tradicionalmente y el que impera en las Comunidades Autónomas que dependen de este Ministerio, aunque también se sigue dando en algunas que han recibido las competencias en Justicia de manera reciente. Dentro de este modelo se encuentran las Comunidades Autónomas de La Rioja, las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla y el Tribunal Supremo, que dependen del Ministerio de Justicia. Cantabria, Asturias, Galicia y la provincia de Santa Cruz de Tenerife, a pesar de tener las competencias en materia de Justicia transferidas, siguen operando bajo este modelo tradicional (Ortega Herráez 2010:96). Aragón, Castilla y León, Castilla-La Mancha, Baleares, Extremadura, Murcia, y la Audiencia Nacional están a punto de cambiar de modelo.

Lo que caracteriza a este modelo es el modo directo de contratación de los servicios de los colaboradores *freelance* para complementar los servicios ofrecidos por los traductores e intérpretes en plantilla, que se realiza de diversas maneras. Por lo general, los propios *freelances* son «quienes acceden a dicha condición al inscribirse en una bolsa de trabajo de las distintas delegaciones provinciales de Justicia, sin más requerimiento que su propia valoración de su capacidad» (Martin 2006:137), es decir, que los *freelance* son «contratados directamente por juzgados y tribunales, sin que exista *a priori* ningún tipo de requisito excepto el de inscribirse en los listados correspondientes de intérpretes que puedan existir en las Gerencias Territoriales de Justicia» (Ortega Herráez y Foulquié Rubio 2005:187).

En el momento en el que se necesitan los servicios de un colaborador *freelance*, los propios funcionarios son los encargados de localizar un intérprete mediante soluciones *ad hoc* como la elaboración de listados de intérpretes o recurrir a las tarjetas de visita que los propios interesados dejan en el juzgado correspondiente. Esto conlleva una falta de control e incrementa las tareas que deben realizar los funcionarios que, tampoco «poseen las herramientas para garantizar la calidad del servicio de interpretación o de traducción» (Ortega Herráez 2010:109).

2.2.2.2 LA SUBCONTRATACIÓN DE SERVICIOS

El segundo modelo es aquel que se da en el Ministerio de Justicia las Comunidades Autónomas que han licitado los servicios de traducción e interpretación en el caso de los traductores e intérpretes *freelance*. En el modelo de subcontratación de servicios, la Administración cede por medio de licitación pública la prestación del servicio de traducción e interpretación a empresas privadas «que pasan a ser las encargadas de organizar el servicio, seleccionar al personal, establecer las tarifas que abonan a sus colaboradores etc., con todo lo que eso puede conllevar en términos de calidad de servicios y reconocimiento de la profesión» (Ortega Herráez 2010:110).

En sus inicios, este modelo fue puesto en práctica por algunas Comunidades Autónomas a raíz de la transferencia de competencias en materia de gestión de medios materiales y personales al servicio de la Administración de Justicia. Cataluña fue la primera Comunidad Autónoma en hacer que las empresas privadas gestionaran un servicio que antes realizaban traductores o intérpretes judiciales dependientes de la policía o de los propios juzgados (Alvar Chalmeta 2011). En esta misma línea, Ortega Herráez (2010:108-111) considera la subcontratación de servicios como la tendencia general en la actualidad y lo atribuye al aumento de las necesidades lingüísticas de los juzgados y tribunales.

Las licitaciones concedidas a estas empresas suelen tener una vigencia anual, en muchos casos prorrogable por un año más. Las empresas deben ajustar sus ofertas al pliego técnico de licitación elaborado por la Administración en el que se regulan, por regla general, los siguientes aspectos: los horarios de prestación de los servicios, los idiomas más demandados, las condiciones de acceso de intérpretes al servicio, etc. (Ortega Herráez 2010:113). Se han señalado como principales ventajas de este modelo la posibilidad de recurrir a los servicios de las empresas adjudicatarias 24 horas al día todos los días del año a través de una llamada telefónica y la agilización del proceso de facturación y pago de los servicios prestados, al unificarse estos en la empresa adjudicataria (Ortega Herráez 2010:124).

Resulta destacable que en el ámbito de los procedimientos judiciales penales es la propia Administración la que fija las tarifas máximas que se abonan a través del pliego técnico de licitación. Sin embargo, las que verdaderamente determinan las tarifas son las empresas adjudicatarias a través de sus ofertas, de cuyo total se lleva un porcentaje la persona que presta el servicio y otro la propia empresa. Según reza la página web de APTIJ (2012) «el problema que surge es que como no se fija en la licitación una tarifa digna para el traductor o intérprete, el resultado es que el traductor-intérprete recibe unos honorarios irrisorios, ya que algunas empresas se embolsan hasta el 60 por ciento de la cantidad que paga la Administración por cada servicio realizado».

En cuanto a la formación que se requiere a los *freelance* por parte de las empresas adjudicatarias, Ortega Herráez (2010:114) observa que no existe uniformidad de criterios en los pliegos de cláusulas que se redactaron para diferentes concursos de distintas Comunidades Autónomas de 2004 a 2009, y respecto a la «cualificación profesional que la Administración exige a las adjudicatarias respecto de los intérpretes-traductores que prestan servicio a través de ellas, no existe uniformidad de criterios en los distintos pliegos analizados». Además, aunque, en algunos casos, se prevé que un funcionario revise la ejecución del contrato «es muy habitual que, en la práctica, la administración correspondiente no verifique si realmente estas condiciones se cumplen» (Ortega Herráez y Foulquié Rubio 2005:187).

Una de las grandes sombras que recaen sobre este sistema es si realmente la Administración realiza un control de calidad sobre la prestación efectiva del servicio por parte de las adjudicatarias y las condiciones de adjudicación del mismo. [...] De la misma forma, cabría preguntarse si efectivamente la Administración supervisa la calificación profesional de los intérpretes que realmente realizan el trabajo durante la vigencia del contrato pues, a tenor de las diferencias registradas entre lo dispuesto en los pliegos [...] y las denuncias ya referidas [...], pudiera parecer que tal seguimiento no se realiza (Ortega Herráez 2010:131).

A pesar de «las crecientes críticas por el empeoramiento de las condiciones laborales y de la calidad del trabajo de los intérpretes, [este] modelo se extendió

[desde Cataluña] al resto del Estado» (Alvar Chalmeta 2011). Ya en 2006, el sistema de contrataciones era objeto de numerosas críticas sobre el control de la calidad del personal subcontratado y de las traducciones, y en cuanto a las tarifas «de miseria» que eran ofrecidas (Ortega Herráez y Foulquié Rubio 2005:187-188). Estas críticas persisten en la actualidad; como muestra de ello, valga un fragmento de la entrevista a la Dra. Del Pozo Triviño de la Universidad de Vigo en la que se describe el funcionamiento de las empresas adjudicatarias: tienen una base de datos de traductores e intérpretes, «pero no exigen cualificación específica y pagan unas tarifas no adecuadas, por lo que no se garantiza que el servicio de interpretación sea de calidad. Las tarifas son tan bajas que los licenciados no están dispuestos a trabajar así, por lo que se recurre a personas sin formación concreta, que no se rigen por nuestro código deontológico y no hay garantías de que conozcan las técnicas» (Fontán 2011).

2.2.2.3 OTROS MODELOS

Después de describir los dos modelos de provisión de servicios de traducción e interpretación en la mayoría del territorio de nuestro país, se pasa a describir otros modelos que tienen cabida dentro de la Administración de Justicia.

Entre ellos, resulta de especial interés el caso de la Oficina Integrada de Traducción e Interpretación de Las Palmas. Este modelo, que tuvo sus inicios en un convenio de colaboración entre la Administración de Justicia de la isla y la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Las Palmas, terminó convirtiéndose en un servicio de gestión que cuenta con un único traductor-intérprete en plantilla que hace las veces de coordinador de los intérpretes externos que colaboran en los distintos partidos judiciales (Ortega Herráez 2010:135). El intérprete-coordinador «se encarga personalmente de gestionar todo el servicio de traducción e interpretación externa, con profesionales que cubren todos los idiomas y horarios (guardias incluidas), y que cobran íntegramente la tarifa establecida por la Admón. sin que haya intermediarios» (APTIJ 2012).

Para la selección de los intérpretes se siguen criterios académicos y una entrevista personal con el coordinador (Ortega Herráez y Foulquié Rubio 2005:189). «Los

criterios de selección se basan en la exigencia de contar con estudios universitarios específicos que demuestren la capacitación para la traducción y la interpretación, si bien dejan margen de flexibilidad en determinados casos» (Ortega Herráez 2010:139).

Hacia mediados de 2008 este servicio funcionaba en la isla de Gran Canaria pero, en vista de sus buenos resultados, la experiencia se amplió a Lanzarote y Fuerteventura (Ortega Herráez 2010:135). En la actualidad, el servicio cuenta con tres listas una por cada isla que se actualizan constantemente y se advierte a los intérpretes que deben realizar el trabajo como una actividad complementaria basada en los principios de formación, experiencia y disponibilidad (Ortega Herráez 2010:140-141).

Aunque, desde la página web de APTIJ (2012), el modelo canario se considere como un punto de partida y una buena manera de evitar la necesidad de recurrir a subcontratas, su carácter oficioso y la falta de reconocimiento tanto del sistema como de la labor del coordinador son elementos que lo empañan.

También, cabe destacar el caso de los juzgados de lo penal de Madrid, en los que se creó de manera *oficiosa* un servicio de gestión a través de una iniciativa del juez decano de Madrid. Este servicio gestionó más de 1500 vistas judiciales con intérprete en casi 40 idiomas diferentes en 2005 y contaba con la satisfacción por parte de sus usuarios, que llegaron hasta a apoyar una huelga, lamentablemente infructuosa, que hicieron los intérpretes con motivo de la externalización del servicio (Ortega Herráez 2010:136-137).

Por último, se menciona el caso del juicio de los atentados sufridos en Madrid el 11 de marzo de 2004. Para este juicio, el Ministerio de Justicia estableció un sistema de provisión de servicios específico con un Coordinador de intérpretes y la contratación directa por parte de la Administración de intérpretes cualificados tanto para las entrevistas con los abogados de los acusados como para el posterior juicio (Ortega Herráez 2010:143).

La selección de los intérpretes se realizó a través de la Oficina de Interpretación de Lenguas del Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, en concreto de su

intérprete-traductor de árabe. Se establecieron dos equipos con la intención de que cubrieran todas las variantes de árabe en las que se expresaban los 104 procesados: uno de intérpretes de enlace para las entrevistas entre los acusados y sus abogados, que contaba con 17 profesionales y otro de intérpretes de conferencia que proporcionaron interpretación simultánea durante el juicio, en el que participaron 6 intérpretes. En cuanto a la cualificación profesional y académica del equipo de intérpretes era muy alta, ya que muchos de ellos habían cursado estudios de doctorado y poseían una dilatada experiencia profesional y sus tarifas, aunque no se equipararon a las de interpretación de conferencias, aumentaron considerablemente con respecto a las que suele cobrar un intérprete judicial. También, se adquirió todo el equipamiento necesario para que se «garantizara el rigor y la tutela judicial efectiva» (Ortega Herráez 2010:146-147).

2.2.3 LOS INTÉRPRETES EN LOS TRIBUNALES DE JUSTICIA Y LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

En los últimos años, los intérpretes judiciales han aumentado su presencia en los medios de comunicación; esto puede deberse al aumento de personas que necesitan sus servicios en los juzgados y tribunales, entre otras razones. Como se recoge en los párrafos anteriores, en diversas ocasiones, los medios de comunicación se han hecho eco de la situación de la ITJ en España sacando a la luz sus carencias, que también han sido denunciadas desde diversas asociaciones profesionales y desde los propios trabajadores de la Administración de Justicia.

Uno de los acontecimientos que proporcionó una mayor visibilidad a los intérpretes judiciales fue el macro-juicio del atentado que tuvo lugar el 11 de marzo de 2004 en la estación de Atocha, en Madrid, en el que murieron 192 personas y hubo más de mil heridos: el juicio del 11-M. El juicio se celebró entre el 15 de febrero de 2007 y el 2 de julio de ese mismo año. Según declaraciones de la Dra. Anne Martin del Departamento de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada:

El macro juicio por los sucesos del 11M marca un punto de inflexión en la historia judicial española por numerosas razones. La traducción e interpretación cobraron una gran visibilidad por la importancia del tema, la cobertura mediática y por las implicaciones políticas. Fue la primera vez que

se realizó interpretación simultánea en una sala de vistas española (fuera de Euskadi). Los intérpretes eran profesionales de amplia experiencia que dominaban distintas variedades de árabe dialectal (Universia 2009).

Este juicio fue televisado y, a raíz de él, los medios de comunicación publicaron varias noticias sobre la interpretación. Como ejemplo de ello, cabe citar el impacto que tuvieron las palabras del presidente del tribunal que enjuiciaba el caso, D. Javier Gómez Bermúdez, cuando llamó la atención a los intérpretes diciéndoles que «no estaban muy finos» de lo que se hicieron eco varias publicaciones como *El Confidencial* (Agencia EFE 2007) o el diario *El Mundo* (Díaz Sotero 2007), entre otras.

Este comentario de D. Javier Gómez Bermúdez hizo que desde los ámbitos académico y profesional se publicaran diversos artículos sobre las dificultades de carácter lingüístico, cultural, emocionales y técnicas a las que se enfrentaron los intérpretes: «Learning from practice interpreting 11M terrorist attack trial» publicado por Valero Garcés y Abkari en 2010; el redactado por un traductor e intérprete del Ministerio del Interior «Los intérpretes, una pieza clave» (Benhaddou Handi 2007) o el titulado «Nuremberg in Madrid: The Role of interpreting in the Madrid Train Bomb Trial» (Martin y Ortega Herráez 2011).

Pero en los medios de comunicación, no todo han sido críticas hacia los intérpretes o traductores; también han sido publicados varios artículos que reconocían la importancia de la labor de los mismos, como el titulado «Los intérpretes juegan una pieza clave en el juicio del 11-M, reconocen los expertos» (Allendes Lázaro 2010).

Por otro lado, en la prensa se pueden encontrar numerosas referencias a casos de interpretaciones y traducciones que se han realizado de manera muy poco ortodoxa, como queda explicitado en el titular «Interior emplea traductores sin garantías en sus investigaciones» (Bandera 2008) o en la noticia «Una empresa envía a la Policía Nacional traductores con antecedentes» (Fernández 2008). A raíz de noticias de este tipo, salió a la luz que la empresa *Seprotect*, adjudicataria de varias

licitaciones de servicios de traducción e interpretación, trabajaba con traductores con antecedentes policiales.

A finales de 2009 la magistrada del juzgado de lo penal 29 de Madrid, Pilar de Luna Jiménez de Parga, perteneciente a la asociación *Jueces para la Democracia*, redactó un informe tras desarrollar un examen conciencioso de las personas que enviaba la empresa adjudicataria para realizar las interpretaciones durante el último trimestre de 2009. A raíz de este informe surgió la publicación en la revista *La Ley* del artículo «El intérprete judicial: ese interlocutor emocional entre el acusado y el juez» (De Luna Jiménez de Parga 2010:2); en él se llega a la conclusión de que eran «personas no cualificadas, con empleo precario, explotadas laboralmente, que venían a hacer las funciones de intérpretes judiciales a los tribunales de justicia». También se destaca el «déficit de formación» de estos, que se hacía patente en el desconocimiento de aspectos propios del funcionamiento de los procedimientos penales, de formación cultural o incluso de lengua española. Según la magistrada, este desconocimiento «planteaba una situación de absoluta indefensión» en la que los jueces no deberían tener que desarrollar su trabajo, ya que en ella no se sabe con certeza si el acusado puede ejercer el derecho a la última palabra.

La denuncia de esta magistrada tuvo eco en la prensa, radio y televisión a nivel nacional. El 10 de febrero de 2010 apareció la siguiente noticia en el periódico *20 Minutos* en su edición de Madrid «Un informe denuncia irregularidades en el servicio de intérpretes de los juzgados» (Agencia Europapress 2010). La noticia se retransmitió también a través del *Telediario de Televisión Española*. A ese respecto, el juez decano de Madrid se pronunció asegurando que estas irregularidades se detectaron hace dos años y que no «ha existido una cualificación mínima exigible para poder hacer los juicios, esencialmente sobre todo en materia penal, con las garantías exigibles». El defensor del pueblo de Madrid exigió un mayor número de intérpretes que estuvieran debidamente cualificados para prestar los servicios.

Desde las instancias académicas, también se manifestó D. Carlos Fortea, decano de la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Salamanca y Portavoz de la Conferencia de Centros y Departamentos de las Facultades de

Traducción e Interpretación, tanto a través de un comunicado de prensa, como en el periódico *La Gaceta de Salamanca* (2010), en el artículo titulado «Traducción crítica que muchos intérpretes contratados por Justicia carecen de formación» el 16 de febrero. Por su parte, la Red Comunica (2010) el 13 de febrero hizo un llamamiento a la reflexión de las Administraciones Públicas sobre la actual situación de la ITJ en España.

A raíz del revuelo mediático, varias asociaciones profesionales redactaron comunicados de prensa; entre ellas, se cita a la Asociación Española de Traductores, Correctores e Intérpretes (ASETRAD) 2010 y APTIJ (2010).

Ese revuelo mediático también llegó a la radio; dos miembros de APTIJ realizaron sendas intervenciones en programas de radio, su presidenta, Dña. Sonsoles Plaza, en el programa *Hora 14* de la cadena Ser el 14 de febrero de 2010 y su vicepresidente de la sección de judiciales, el Dr. Juan Miguel Ortega Herráez, en la cadena *COPE* el día 21 de ese mismo mes. Ambos describieron la situación de la ITJ.

El interés inicial suscitado por el informe de la jueza Pilar de Luna de Parga ha ido atenuándose, pero todavía, en algunas ocasiones, se encuentran en los medios de comunicación secciones que tratan sobre la situación de la ITJ. En enero de 2011, la Dra. Del Pozo Triviño expuso en la entrevista ya citada (Fontán 2011) titulada «El juez puede nombrar a cualquiera como intérprete: la calidad no está garantizada», que «para asistir a un acusado no basta el idioma, hay que saber las técnicas, el código deontológico, ser imparcial y preparar bien el caso [...]» (Fontán 2011). En abril de ese mismo año, se publica en prensa el artículo «La privatización del servicio de traducción judicial», en el que se recoge que a pesar de las críticas recibidas por el modelo de las licitaciones este se estaba extendiendo por el país (Alvar Chalmeta 2011). También en abril de 2011, concretamente el día 13, en el programa «Don de Lenguas» del Departamento de Traducción e Interpretación de la Universidad de Salamanca en *Radio Universidad*, se realizó una entrevista al Dr. Juan Miguel Ortega Herráez, quien expuso la situación de la ITJ en España:

[...] Hay muchas ocasiones en las que personas sin ningún tipo de formación, sin saber exactamente qué es la interpretación o si tan siquiera saber qué es un juicio están interpretando en un contexto que les es totalmente ajeno y eso puede tener unas repercusiones muy negativas para las personas que están encausadas en un procedimiento penal [...]⁴⁹.

A principios de 2012, el 13 de enero, varios periódicos de Madrid publicaron noticias en las que hacían referencia a recortes que se iban a producir en esa Comunidad Autónoma en cuanto a la provisión de servicios de traducción e interpretación en el ámbito de la Administración de Justicia (Agencia EFE 2012, Agencia Europapress 2012, Palacios 2012, Agencia Europapress 2012a). Estas noticias reflejaban un desconocimiento profundo tanto de la situación de los intérpretes en la Administración madrileña como de su vinculación laboral con la misma. En los artículos citados se indicaba que la Comunidad de Madrid iba a retirar a los intérpretes de lenguas minoritarias, cosa que no puede hacer puesto que su vinculación laboral se realiza a través de una licitación. También, se hablaba de las cantidades que percibían los traductores e intérpretes, cuando en realidad estas cantidades iban a parar a las empresas subcontratadas, que en algunos casos se quedaban hasta con el 60% de la remuneración y pagaban cantidades miserables a los intérpretes (APTIJ 2012a). Por otro lado, en esos artículos periodísticos se entendía que se podían excluir algunas lenguas de los procedimientos penales, lo que es absolutamente contrario a todos los instrumentos legales que se han analizado en este capítulo que garantizan el derecho de los enjuiciados a contar con la asistencia de un intérprete en el caso de no dominar la lengua del tribunal.

El día posterior a la publicación de estos artículos, APTIJ remitió una carta a los periódicos correspondientes en la que mostraba su *profundo malestar* por la inexactitud de la noticia y en la que animaba a que «tanto el nuevo Ministro de Justicia, como los responsables autonómicos en la materia, comprendan que no se trata de cuestionar leyes de obligado cumplimiento sino de aplicarlas con buena gestión y rigor, e incluso a favor de la promoción del autoempleo» (APTIJ 2012a). Además, desde esa asociación profesional se pidió a los responsables de la

⁴⁹Transcripción de la entrevista.

transposición de la *Directiva 2010/64 de la Unión Europea relativa al derecho a interpretación y traducción en los procesos penales*, que consultaran con los profesionales antes de tomar decisiones de tanto calado y que acudiesen al seminario del proyecto *TRAFUT*, que tuvo lugar en Madrid los días 15 y 16 de marzo, para abordar distintas cuestiones en torno a la incorporación de la *Directiva* a la ley nacional, que debe hacerse antes de 2013 (APTIJ 2012a).

De lo anterior se puede extraer la conclusión de que a pesar de la aparición de la figura del intérprete judicial en los medios de comunicación y de las reivindicaciones expuestas desde los colectivos de los ámbitos judicial, profesional y académico, la situación de la ITJ en nuestro país no ha mejorado de una manera significativa. Además, sigue existiendo un gran desconocimiento tanto de la situación de la profesión como de la relación que tiene la Administración con los intérpretes judiciales. Apuntes positivos son los comunicados de prensa de diversas asociaciones profesionales y las noticias en las que han intervenido tanto profesionales como expertos del mundo académico para resolver los malentendidos en torno a la ITJ.

2.3 LA NECESIDAD DE FORMACIÓN Y DE PROFESIONALIZACIÓN

Como se recoge a lo largo de este capítulo, la ITJ surgió en España en una fecha muy temprana y se vio impulsada por la colonización de América. Posteriormente se reguló su aspecto orgánico y surgió la figura del intérprete judicial.

Debido a los diversos cambios demográficos que se han producido en España, en la actualidad, una parte integrante de la sociedad está formada por personas que no dominan el español y que necesitan tratar con la Administración de Justicia de una forma en la que se respeten las garantías procesales. Esta nueva necesidad hace que se deba contar con intérpretes cualificados y acreditados que intervengan en el proceso penal para que se produzca una tutela judicial efectiva y los procedimientos penales se desarrollen ofreciendo las debidas garantías.

En general, la provisión de servicios de ITJ en España puede mejorarse. La vital importancia de esta mejora deriva de que, en el caso de la ITJ, el derecho a ser asistido por un intérprete se reconoce en multitud de instrumentos legales tanto a

nivel nacional como internacional. En los instrumentos que han sido analizados en este capítulo, se recoge el derecho a ser asistido por un intérprete cualificado de manera gratuita en los procesos penales, ya sea de forma expresa o de forma implícita. Lo que resulta muy claro, tras el análisis de los instrumentos legales, es que la falta de comprensión de lo que sucede en el proceso por parte del justiciable resulta un elemento discriminatorio frente a otros posibles justiciables que sí comprenden la lengua del mismo. Es decir, un juicio en el que una persona no entienda lo que allí se está tratando siempre será discriminatorio, puesto que esta persona no puede defenderse sin comprender totalmente el proceso en el que se ve implicada y sin que se le posibilite ser oída públicamente y con justicia por un tribunal.

Por otro lado, uno de los aspectos que resulta de mayor interés para este trabajo de investigación es la cualificación o acreditación que los instrumentos legales válidos en España requieren a las personas que van a actuar como intérpretes en los tribunales de justicia; dicho interés nace de la constatación de la falta de garantías ofrecidas por las normas que establecen el derecho a la asistencia de intérprete y de la situación en la que se ejerce la profesión en la actualidad en España.

En la legislación que a este respecto está actualmente en vigor, se pueden apreciar numerosas contradicciones. En primer lugar, de ellas se extrae que es esencial que se cuente con un intérprete cualificado y acreditado para que ofrezca las garantías necesarias y no se produzca discriminación en los procesos penales; pero al mismo tiempo es el juez, o el tribunal en su caso, el encargado de decidir quién actúa como intérprete, sin que sea preciso que la persona que se encargue de la interpretación posea título, formación o capacidades específicas, más allá de conocer la lengua y de prestar un juramento. Además, la designación del juez como persona encargada de evaluar las capacidades de un intérprete es, cuanto menos, cuestionable.

Por otro lado, a pesar de que en España exista la licenciatura de Traducción e Interpretación, el nombramiento de intérprete jurado, cursos de postgrado y del reciente interés que se ha demostrado por la profesión de intérprete en los

tribunales de justicia, sigue sin quedar claramente establecida la titulación que se requiere para actuar como tal en los procesos penales. En el artículo 441 de la L.E.Cr. se establece un orden de prelación —*los que tengan título de tales, el maestro del correspondiente idioma y cualquier persona que lo sepa*— que debido a su laxitud, hace que la excepción se convierta en la regla, es decir que se recurra con más frecuencia a soluciones improvisadas sin tener en cuenta la titulación de las personas que actúan como intérpretes. Es otra clara contradicción que, a pesar de que la *STC 188/1991 de 3 de octubre* indique el orden que se debe seguir para el nombramiento de un intérprete, en el artículo 762 de la L.E.Cr. se puede observar como el derecho de defensa se superpone a la capacitación profesional del intérprete puesto que en él se indica que se puede recurrir a personas sin titulación. En el caso de una situación que requiera la asistencia de un intérprete porque el justiciable no domine la lengua del tribunal, dar primacía al derecho de defensa sobre la capacitación profesional del intérprete, paradójicamente, puede llevar a una vulneración grave de dicho derecho, puesto que difícilmente se podrá ejercer si el justiciable no cuenta con un intérprete debidamente cualificado y acreditado.

Desgraciadamente, en la mayoría de los procesos penales se aplica este último artículo, el 762 de la L.E.Cr., y no se contempla la calidad de la interpretación; esto supone que, en la mayoría de los procesos penales, las garantías mínimas para que sean justos no están cubiertas eficazmente, lo que puede perjudicar seriamente a los implicados en el proceso y, por extensión, a la justicia. En resumen, no se protege de manera efectiva el derecho de defensa.

De acuerdo con esta última afirmación, profesionalizar la ITJ es fundamental para obtener garantías, del mismo modo que sería conveniente que una interpretación de calidad se asegurara mediante la exigencia de acreditación y no únicamente mediante un juramento.

En la legislación internacional, se recogen los mismos principios de asistencia gratuita de un intérprete capacitado en los procesos penales, ya sea de manera explícita o implícita. La opinión de Ortega Herráez *et al.* (2007:158) consiste en que, para que se pueda proporcionar una tutela judicial efectiva, es necesario que

los intérpretes que actúen en los tribunales estén cualificados, acreditados y controlados; y que se fomente su colaboración con jueces, fiscales, funcionarios judiciales y demás operadores jurídicos. Por tanto, una formación y una acreditación adecuada de los intérpretes resultan de vital importancia para el cumplimiento de los preceptos que se señalan en la legislación vigente en nuestro país.

En el orden penal, donde muchas veces está en juego el derecho de libertad de los encausados, la evidente ausencia de exigencia de calidad en la interpretación es a todas luces inadmisibile desde el punto de vista del cumplimiento de las garantías procesales (Ortega Herráez *et al.* 2007:258).

Resulta destacable el impulso que ha recibido la ITJ por parte de las instituciones europeas, que comenzó con diferentes iniciativas enfocadas hacia la búsqueda de estándares equivalentes en la interpretación y la traducción judicial en los países miembros. Ejemplo de ello son los programas *GROTIUS*, *AGIS* y *Justicia Penal*. Del mismo modo, desde las instituciones europeas se creó el Área Europea de Libertad, Justicia y Seguridad, y para su consecución, diversos instrumentos como el *Libro Verde sobre garantías procesales para sospechosos e inculpados en procesos penales en la Unión Europea*, la *Propuesta de Decisión Marco sobre garantías procesales en los procesos penales en la Unión Europea* y la *Propuesta de Decisión Marco relativa al derecho a la traducción y la interpretación en procesos penales* que, con la entrada en vigor del *Tratado de Lisboa*, tomo la forma de la actual *Directiva 2010/64 relativa al derecho a interpretación y a traducción en los procesos penales*.

En dicha *Directiva*, se tratan aspectos relativos a la formación, cualificación y acreditación de los intérpretes, aunque con exigencias relajadas respecto a las que recogían los documentos iniciales —las conclusiones de los proyectos *GROTIUS* y *AGIS*, el *Libro Verde*, etc. En su artículo 2, la *Directiva 2010/64* hace referencia a la calidad de la interpretación ofrecida, que debe bastar para salvaguardar la equidad del procedimiento y para que el justiciable esté en condiciones de defenderse, y responsabiliza a los Estados miembros de su cumplimiento. También en este artículo, se obliga a la creación de un registro de traductores e intérpretes

independientes debidamente cualificados, que sea facilitado a los asesores jurídicos y que se les exija a esos intérpretes confidencialidad. Igualmente, se trata la formación del personal judicial para trabajar con intérpretes. La *Directiva 2010/64* supone un hito para la interpretación en los procesos penales en la Unión Europea, y todo parece indicar que su transposición, prevista para octubre de 2013, tiene posibilidades de realizarse considerando la opinión de los diversos sectores profesionales implicados, como muestra el proyecto *TRAFUT*.

Desde un punto de vista práctico, se espera que la transposición e implementación de la *Directiva* sirva para mejorar la situación de los intérpretes que trabajan para la Administración de Justicia en España, ya sea como personal en plantilla o como *freelance*, y que se superen «las dificultades con las que se enfrentan a diario» (APTIJ 2012) y la falta de profesionalización. Lo ideal sería que los modelos que actualmente son más comunes en nuestro país –el tradicional y el basado en la subcontratación de servicios a empresas privadas– se acercasen al modelo que se aplica en Canarias, basado en la gestión integral pública de la traducción y la interpretación judicial; no obstante, esto debería hacerse de forma oficial.

Otro aspecto que se debe tener en cuenta es que la mejora de la situación de la ITJ puede acelerarse gracias a la aparición en los medios de juicios en los que participan intérpretes, como el juicio del 11-M, o debido a las reivindicaciones que exigen una interpretación con garantías de calidad que se vienen realizando desde diversos colectivos y que alcanzaron una gran repercusión mediática en prensa, radio y televisión. La aparición de los intérpretes judiciales en los medios de comunicación puede derivar en una mayor concienciación de la merma que puede suponer para las garantías jurídicas no contar con alguien debidamente cualificado y acreditado para realizar la interpretación en un proceso penal.

En definitiva, para que se puedan garantizar los derechos de los enjuiciados que no comparten la lengua del tribunal y para que se cumpla la legislación en vigor, resulta absolutamente necesaria la formación de intérpretes de manera específica para que actúen en los tribunales de justicia. Dicha formación es igualmente necesaria si se pretende profesionalizar la figura de los traductores e intérpretes, lo que resulta imprescindible para la creación de los registros y acreditaciones que

aparecen en la *Directiva*. Por ello, uno de los objetivos de este trabajo de investigación consiste en analizar si el material multimedia extraído de la realidad de la Administración de Justicia española resulta provechoso para la formación de aquellos que trabajen como intérpretes en los tribunales de justicia.

3 LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN: SU APLICACIÓN A LA ENSEÑANZA DE LA INTERPRETACIÓN

En este capítulo, se realiza un estudio del impacto que tienen las TIC tanto en la profesión de intérprete como en la docencia de la disciplina académica. En un primer apartado, se expone brevemente el modo en el que los avances tecnológicos han afectado a la profesión tanto en el sector de los grandes organismos o instituciones como en el mercado libre local. Posteriormente, se analiza la influencia que las TIC han tenido en la docencia de la interpretación y se exponen, de manera general, las principales iniciativas de aplicación de nuevas tecnologías a la enseñanza de la interpretación desde mediados del siglo XX hasta la actualidad. En esta sección, se analizan con principal interés las iniciativas *CAIT* que se dividen en tres tipos: *Integrative CAIT*, *Intelligent CAIT* y Ambientes Virtuales de Aprendizaje (VLE), *Virtual Learning Enviroment* en inglés.

Por último, para finalizar el capítulo, se estudian los principales recursos y materiales relacionados con la aplicación de TIC a la docencia de la interpretación en España y se dedica un apartado a la aplicación de las TIC a la enseñanza de la ISP, con especial hincapié en aquellas dedicadas a la ITJ.

3.1 EL IMPACTO DE LAS TIC EN LA PROFESIÓN

En este apartado, se realiza una revisión del impacto que suponen las TIC para la profesión de intérprete. Al igual que parece ocurrir en cualquier otro campo, la mención de las nuevas tecnologías entre los profesionales de la interpretación suele suscitar tres reacciones: desconcierto, hostilidad y entusiasmo ciego (Esteban Causo 2003:144).

Independientemente del entusiasmo o la hostilidad que susciten, resulta innegable que las TIC han traído consigo unos cambios enormes en la práctica de la interpretación. A pesar de que las cabinas de interpretación simultánea no han sufrido cambios significativos desde hace cinco décadas (Mouzourakis 2000), las TIC y la irrupción de Internet han transformado aspectos de la profesión tan

relevantes como la preparación previa a la realización del trabajo y su desarrollo. Con las TIC, las posibilidades de acceso a información de diversa temática y grado de especialización han aumentado considerablemente; la información se recibe a través de nuevos formatos informatizados; las posibilidades de trabajo con texto se han multiplicado, tanto durante la preparación como en cabina; la impresión de los documentos deja de resultar necesaria y el uso de ordenadores portátiles en la cabina se ha generalizado tanto en las instituciones internacionales como en los mercados locales (Mouzourakis 2000; De Manuel Jerez 2006:169). A todos estos cambios se añade el impulso que las TIC han proporcionado al trabajo colaborativo, puesto que han facilitado en gran medida el intercambio de opiniones, materiales y recursos entre los intérpretes.

En este sentido, desde mediados de la década de 1990, se han producido una serie de desarrollos técnicos que han traído consigo importantes consecuencias para la práctica de la interpretación. Los más significativos han sido el crecimiento de Internet y la introducción de la interpretación remota (IR). En cuanto a su repercusión en las cabinas de interpretación, el acceso a la red desde ellas a través de los motores de búsqueda es una de las interfaces informativas y de intercambio de datos más efectivas.

Otra revolución tecnológica que ha afectado considerablemente al desarrollo de la profesión es la IR. Ya a finales de la década de 1960 y principios de la de 1970 varias empresas empezaron a desarrollar y ofrecer productos de videotelefonía; pero estos productos solo fueron accesibles al público a partir de principios de la década de 1990. Como ejemplos de este desarrollo se pueden citar el primer servicio de transmisión de vídeo, voz y datos en tiempo real para varios participantes que anunció *AT&T* en 1995 o la reducción de los precios de los ordenadores personales y de los sistemas de videoconferencias (Jiménez Serrano y Martín 2003:227). A pesar de las mejoras técnicas surgidas desde varios campos, se ha señalado que la videoconferencia no cumple los requisitos necesarios para realizarse de manera profesional: según el experimento que realizó la Comisión Técnica y de Salud de la *Asociación Internacional de Intérpretes de Conferencia* (AIIC) en 1997 no se podía obtener una interpretación precisa con los sistemas de

videoconferencia utilizados en aquel momento (Jiménez Serrano y Martín 2003:280). Esta idea persiste en la literatura sobre la materia desde hace más de quince años. A mediados de los noventa, Mouzourakis (1996:22-37) señalaba como retos pendientes en la videoconferencia la calidad del sonido y de la imagen, aspectos cognitivos, como la salud física y o efectos psicológicos; y diez años después Moser-Mercer (2005:74-75) advierte la necesidad de analizar la influencia de la IR en la calidad de la interpretación.

Otro aspecto muy importante de la IR son los efectos físicos y psicológicos que este tipo de interpretación puede tener sobre los intérpretes. En ese sentido, Braun y Taylor (2011:37) basándose en Roziner y Shlesinger (2010) resumen los principales hallazgos de dos experimentos desarrollados por el *International Telecommunication Union* (ITU) en 1999 y por el Servicio de Interpretación del Parlamento Europeo en 2004. Dichos estudios incluían en su análisis factores subjetivos y medían indicadores objetivos del estrés y de las condiciones laborales. De acuerdo con el análisis que hacen estas investigadoras de dichos experimentos, la percepción del estrés de los intérpretes aumenta, pero los valores de la hormona que lo determina no resultan significativos; la propia percepción de la calidad del trabajo realizado en IR por parte de los intérpretes es inferior a la de la interpretación realizada *in situ*; y, aunque de acuerdo con el estudio de la ITU la calidad de la producción en IR empeoraba de manera más rápida, el estudio del Parlamento Europeo, realizado a mayor escala, no mostraba diferencias estadísticamente significativas. Las autoras señalan que la importancia de estos estudios reside en señalar la discrepancia que existe entre los hallazgos objetivos y la percepción subjetiva de la IR por parte de los intérpretes.

El enorme aumento del número de lenguas oficiales de la Unión Europea tras las últimas tandas de incorporaciones ha obligado a cambiar su política con respecto a los servicios de interpretación en dos aspectos esenciales. En primer lugar, ha comenzado a modificar su tradicional defensa a ultranza de la cabina pura en favor del uso del relé mediante una lengua intermedia, normalmente el inglés. Sin embargo, lo que más atañe al asunto que se trata, es que también ha comenzado a programar cada vez más servicios con IR, que siempre había considerado menos

deseable que la interpretación *in situ*. La razón es bien sencilla: son necesarios ya tantos intérpretes para cubrir todas las combinaciones lingüísticas que encontrar salas para albergarlos a todos y que trabajen en las condiciones que la propia DG Interpretación propugna se ha vuelto una tarea cada vez más ardua. La propia Comisión lo reconoce explícitamente en su vídeo de celebración de los cincuenta años de interpretación del organismo *Interpreting for Europe 1957-2007*.

Así pues, en la actualidad, parece que desde la Unión Europea se han superado las reticencias hacia la IR. Para ilustrar este punto, Esteban Causo (2011:201)⁵⁰ cita a la Dirección General de Interpretación de la Comisión Europea que establece una serie de requisitos técnicos para que la IR se desarrolle sin problemas: «In order to comply with technical standards applicable to remote interpreting, the coding equipment must ensure a high sound and image quality and a perfect audiovideo synchronization».

En cuanto al mercado local, Jiménez Serrano y Martín (2003:282), a partir del estudio de dos experiencias de videoconferencia en este ámbito, elaboraron una relación de barreras técnicas que dificultaban el trabajo del intérprete, entre las que incluyen: la deficiente calidad de imagen y sonido, la falta de sincronización, la pérdida tanto de comunicación no verbal, como de información y pistas visuales, el déficit de información entre los participantes, la fatiga visual debida a la falta de luz solar, y por último, la frustración y la falta de motivación. A pesar de todos los inconvenientes, se confiaba en el avance de esta modalidad de interpretación en el futuro (De Manuel Jerez 2006:170), puesto que supone ahorro de costes económicos y temporales y es una manera de ampliar el número de personas que pueden disponer de esos servicios. No obstante, a pesar de que hace un par de décadas se supusiera que la videoconferencia se iba a imponer de forma aplastante, varios intérpretes profesionales reseñan que en el mercado local este tipo de interpretación se utiliza en pocas ocasiones, y que, en la mayoría de ellas, suponen una única intervención en el marco de un congreso presencial. Estas dificultades

⁵⁰ Los requerimientos técnicos que propone Esteban Causo para la IR se describen pormenorizadamente en el anexo 1 de su artículo disponible en: http://www.videoconference-interpreting.net/BraunTaylor2011/11_Esteban_Causo_Annex1_VC_min_reqs_rev1_01032011.pdf

son contrastadas por diversos profesionales que señalan que las condiciones de trabajo no suelen ser adecuadas y que siguen existiendo problemas técnicos (interferencias, pérdidas de conexión, poca nitidez en la transmisión, falta de sincronización entre imagen y audio)⁵¹.

Estos comentarios indican que el trabajo de los intérpretes en el mercado local se beneficia menos de la influencia de las nuevas tecnologías que el de los intérpretes que trabajan para instituciones internacionales, como afirmaba Esteban Causo (2000) hace más de una década. Para ilustrar esa afirmación, se recoge la descripción de De Manuel Jerez sobre el acceso a las TIC del que gozan los intérpretes de la Unión Europea:

[...] los intérpretes de la Unión Europea cuentan con una gran variedad de medios técnicos a su disposición que les permiten, desde preparar mejor una reunión accediendo a los documentos de trabajo a través de redes internas (Intranet) hasta conectarse a la red mediante un portátil desde la cabina para acceder a diccionarios y bases de datos terminológicas, pasando por conocer mediante la red su programa de trabajo y quiénes serán sus compañeros de cabina en las reuniones en las que van a trabajar (De Manuel Jerez 2003:401).

A la ventaja de la disponibilidad de medios, se puede sumar el interés mostrado por diversos organismos internacionales en el uso de las TIC en la interpretación⁵². Este interés hizo que en 1997 se estableciera un código para el uso de las TIC en las reuniones internacionales por parte de los intérpretes de varios organismos en el que se asentaban unas exigencias mínimas con respecto a la teleinterpretación (De Manuel Jerez 2006:171). Otras medidas similares nacieron de AIIC, que en el año 2000 creó un Código para el uso de las TIC, *Code for the Use of New Technologies in Conference Interpreting* (AIIC 2000), y presentó una serie de normas

⁵¹ Comunicación personal con Dña. Clementina Perseu y con la Dra. Anne Martin, ambas intérpretes de conferencias y profesoras universitarias de Interpretación de Conferencias y miembros de la Asociación de Intérpretes de Conferencia de España (noviembre 2011).

⁵² Mouzourakis (2006) ofrece una relación pormenorizada de los experimentos más significativos en lo referente a la IR en su artículo «Remote Interpreting: a Technical Perspective in Recent Experiments».

específicamente dirigidas a la IR recogidas en *Guidelines for Remote Conferencing* (AIIC 2000a).

En el código creado por AIIC en el año 2000 (AIIC 2000), se expresaba la satisfacción causada por las posibilidades que brindaban las nuevas tecnologías, como la multiplicación de elección de fuentes para la preparación o las mejoras técnicas o ergonómicas. Sin embargo, AIIC se mostraba recelosa en cuanto a la teleconferencia, puesto que consideraba que la relación coste-rendimiento y la calidad de la comunicación de la misma no habían sido correctamente evaluadas. La asociación consideraba que la teleconferencia contaba con múltiples desventajas derivadas de la combinación de varios fenómenos. Por una parte, el mensaje se desprovee de su contenido no verbal y las reacciones verbales o no verbales de los participantes hacia el orador o hacia los intérpretes se pierden; por otra, las pantallas parpadean y no existe un método de comprobación de que se ha recibido correctamente el mensaje interpretado, por lo que se crea un sentimiento de alienación. El código sostiene que las nuevas tecnologías no deben producir una reducción en la calidad de la interpretación ni empeorar las condiciones laborales de los intérpretes (AIIC 2000). En el segundo documento, *Guidelines for Remote Conferencing*, dedicado específicamente al trabajo con IR, se recomienda que los intérpretes se encuentren en el mismo lugar que los oradores y, en el caso de que esto no sea posible, se proporcionan una serie de requisitos entre los que se incluyen la limitación de tres horas diarias de trabajo, la provisión de una calidad de sonido adecuada, una visión de alta calidad de un primer plano del orador, del público, del presidente de la mesa y de los conferenciantes, y la existencia de comunicación con otros intervinientes (AIIC 2000a).

A pesar de que hace más de una década de la publicación de estos dos documentos, las principales asociaciones profesionales de intérpretes no se han vuelto a definir en cuanto al uso de la videoconferencia⁵³.

⁵³ Comunicación personal con Dña. Clementina Perseau, intérprete de conferencias y profesora universitaria de Interpretación de Conferencias y miembro de la Asociación de Intérpretes de Conferencia de España (noviembre 2011).

Para terminar de analizar el impacto que han surtido las TIC en la profesión de intérprete, se describe brevemente la influencia de las mismas en el ejercicio de la profesión de intérprete en los tribunales de justicia. Además de los ya comentados recursos de documentación, contextualización y de plataformas que permiten la comunicación entre los profesionales de este ámbito, cabe resaltar el uso de la videoconferencia en este sector. Este tipo de interpretación es cada vez más habitual en los tribunales de justicia, por ello desde el portal e-Justicia de la Comisión Europea se sostiene que «en los asuntos transfronterizos son técnicamente interoperables sistemas de videoconferencia existentes en los distintos Estados miembros» (Portal Europeo de e-Justicia, 2011). Sin embargo, desde este mismo portal se advierte que una vez superados los obstáculos técnicos se debe prestar una mayor atención a la sensibilización sobre el uso de esta modalidad y a la creación de herramientas prácticas que la faciliten. En ese sentido, ya se ha completado el proyecto de investigación AVIDICUS⁵⁴, cuya segunda parte está desarrollándose en la actualidad.

3.2 EL IMPACTO DE LAS TIC EN LA DOCENCIA

En este apartado, se analiza la evolución y la situación actual de las TIC en su relación con la formación de intérpretes, que se remonta a mediados del siglo XX. Uno de los primeros autores que propuso el uso de las TIC en la formación de intérpretes fue Herbert en 1952. Este autor propuso entonces que se realizaran grabaciones de las interpretaciones para detectar errores y corregirlos, así como que se utilizasen emisiones de radio, películas o grabaciones para practicar y evaluar la producción (Herbert 1952:87). Según Baigorri Jalón (2004), ya en la Liga de Naciones se practicaba la interpretación telefónica como método de formación de intérpretes.

Otro ejemplo de la combinación del aprendizaje de interpretación simultánea con las nuevas tecnologías es el curso que organizó la Organización Internacional del Trabajo (OIT) en 1928 en el que se trabajó en 7 idiomas simultáneamente con el equipo inventado por el empresario norteamericano Edward Filene y su socio

⁵⁴ Véase apartado 3.2.3.3

Finlay (Codina 2004). Sin embargo, hasta la década de 1970, no se introdujeron los equipos audiovisuales en la formación, como muestra el acuerdo que firmaron las autoridades de Naciones Unidas y de Pekín en 1979 para mejorar y modernizar la formación en China; con ese fin, adquirieron un equipo consistente en un circuito cerrado de televisión y un laboratorio de lenguas (Baigorri Jalón 2004:104-106).

Ya en la década de los 80, Varantola, sumó la televisión a la lista que Herbert realizó 30 años antes y concluyó que la interpretación simultánea debía enseñarse utilizando medios como la radio, la televisión y grabadoras de cintas con micrófonos y auriculares (Berber-Irabien 2010:27). En la segunda mitad de esta misma década, Seleskovitch y Lederer (1989:70) plantean el uso de cintas de vídeo para familiarizar a los futuros intérpretes con los distintos acentos que tendrían que entender en su vida profesional. Por su parte, Schweda-Nicholson (1985:148) señala cuatro aspectos en los que el uso de cintas de vídeo resulta beneficioso: sirve para exponer a los estudiantes a una amplia gama de estilos discursivos y disciplinas, resulta igualmente útil para el aprendizaje de la toma de notas y sus técnicas, ilustra las habilidades discursivas del alumno y puede servir de ejemplo para mostrar dificultades o diferencias entre una interpretación adecuada y otra que no lo es. Por su parte, Kurz opta por que se reserve el uso de cintas de vídeo a alumnos de clases avanzadas y enfatiza su utilidad para enfrentar al alumnado a situaciones reales «a must if we ever want to get away from a “sheltered workshop” atmosphere» (Kurz 1989:213). Entre los beneficios del uso de cintas de vídeo para la enseñanza de la interpretación, esta autora incluye la conveniencia de contar con una compilación de cintas que evite la necesidad de un orador en directo y de saber el tema exacto de antemano para que los alumnos puedan documentarse y preparar la interpretación. Igualmente, sostiene que este tipo de material sirve para mejorar la capacidad de adaptación a diversos acentos, ritmos de elocución, estilos discursivos, etc., al igual que para que los alumnos desarrollen estrategias para solventar problemas específicos y para que aprendan a sortear a los malos oradores. Además, prefiere las cintas de vídeo a las de audio puesto que proporcionan tanto información lingüística como no lingüística y por su mayor interés formativo en relación a la importancia que están cobrando la interpretación para los medios de comunicación y la teleconferencia. Otra ventaja que es

importante señalar es que la respuesta de los alumnos al uso de grabaciones como material para el aprendizaje fue positiva: «As far as the use of videotapes for simultaneous interpretation training is concerned their response [students] is extremely positive» (Kurz 1989:213-215).

En este punto, es importante señalar el impulso que ha recibido el uso de vídeos gracias a su digitalización y a la posibilidad de acceder a ellos por Internet, a través de sitios web en los que los usuarios pueden subir, visualizar y descargar vídeos, como por ejemplo el canal *Youtube*. De Manuel Jerez (2003a:29) apunta otras ventajas al uso del vídeo comparado con un orador en directo: conocer los espacios físicos en los que tiene lugar la situación comunicativa y comprobar las reacciones del público y otros interlocutores de antemano o poseer el conocimiento de antemano de las características de una situación comunicativa real hace posible la evaluación previa de la dificultad de los discursos espontáneos por parte del profesor y así adecuar el material al momento de la formación que se desee.

Actualmente, resulta innegable que los medios informáticos se han convertido en recursos de gran utilidad didáctica. De Manuel Jerez (2003a:32-35) divide estos recursos en tres grupos: el primero de ellos es Internet, que sirve como fuente de discursos y se ha convertido en una herramienta indispensable para la documentación, preparación terminológica y temática; el segundo grupo lo componen los programas informáticos para ejercicios de interpretación; y el tercero los programas de captura y edición de vídeo digital, que permiten al profesorado contar con grabaciones en su propio ordenador y poder manipularlas además de incluir recursos paralelos o de crear CD/DVD didácticos.

Resulta lógico que todos los avances tecnológicos que afecten al campo de la interpretación se incluyan en los planes de estudios, aunque algunos autores como Seleskovitch y Lederer (1989:368) o Esteban Causo (2003:172), consideren que las nuevas formas de comunicación no deben afectar a la enseñanza de la interpretación. Según Esteban Causo (2003:154), «la tarea del intérprete sigue siendo la misma», y si los docentes quieren incorporar las TIC a la enseñanza de la Interpretación pueden servirse tanto de herramientas pedagógicas (programas de formación o entrenamiento para interpretación simultánea en los que el estudiante y

el profesor se comunican de manera virtual y a través de archivos), como del acceso electrónico a la información o documentos pertinentes para preparar las conferencias (correo electrónico, documentos relacionados con la conferencia, diccionarios, léxicos, glosarios, programas de trabajo, preparación de viajes, contratos por Internet, ordenadores de bolsillo, etc.) (Esteban Causo 2003:143-145).

Aunque en esencia la tarea del intérprete siga siendo la misma, las posibilidades y cambios que las TIC acarrear plantean nuevos retos pedagógicos, como por ejemplo la incorporación al aula de las presentaciones esquemáticas de diapositivas cada vez más frecuentes en las comunicaciones orales; esto plantea el problema añadido de tener que completar el esquema sin el conocimiento experto suficiente para ello, algo que sólo puede resolverse sin pérdida de realismo ni riesgo de inexactitudes científicas recurriendo a la grabación de la conferencia (De Manuel Jerez 2006:170). También se está incorporando al aula el uso de foros de intercambio de ideas en línea o de plataformas virtuales⁵⁵ además de multitud de herramientas informatizadas.

En esta misma línea, Jiménez Serrano (2003:189) señala la importancia que tienen las TIC en la docencia y en la profesión:

[...] toda didáctica de la interpretación ha de considerar esencialmente dos factores primordiales: el mercado laboral y las nuevas tecnologías. En el primero de los casos, no debe perderse nunca la perspectiva de que formamos futuros profesionales de la interpretación de conferencias; y en cuanto al segundo, no es posible olvidar las repercusiones de las nuevas tecnologías tanto para la profesión, como para la propia docencia (Jiménez Serrano 2003:189).

3.2.1 LA UTILIZACIÓN DE PROGRAMAS INFORMÁTICOS EN LA FORMACIÓN DE INTÉRPRETES: HERRAMIENTAS CAIT

De acuerdo con los párrafos anteriores, se puede afirmar que las TIC han afectado notablemente a la enseñanza de la Traducción y de la Interpretación, e incluso

⁵⁵ Véanse apartados 3.2.1.3 y 3.2.3.2.

estimar las nuevas tecnologías como parte esencial de cualquier didáctica moderna de la Interpretación (Jiménez Serrano 2003:189). En este apartado se exponen las características generales y principales ventajas de las herramientas *CAIT* y después se procede a realizar una descripción pormenorizada de las distintas iniciativas insertadas en los grupos que se describen a continuación.

Ya en 1985, Schweda-Nicholson (1985:148) señalaba que las sociedades estaban cada vez más tecnológicamente orientadas, por lo que resultaba importante para los formadores de intérpretes utilizar los métodos y herramientas más novedosos. Más recientemente, Hansen y Shlesinger (2007:95) sostienen que los formadores de intérpretes deben utilizar también fórmulas rentables y prácticas en las que el autoaprendizaje sea asistido tecnológicamente. Todas estas características están presentes en el uso de ordenadores como herramientas para la formación de intérpretes, *CAIT*. Este método es el resultado de la aplicación de la enseñanza de idiomas asistida por ordenador *Computed Assisted Language Learning (CALL)* a la enseñanza de la interpretación y surge a mediados de la década de 1990 (Sandrelli y De Manuel Jerez 2007:269).

Las iniciativas que se asocian a *CAIT* aparecen divididas en este apartado en tres grupos: *Integrative CAIT*, compuesto por bases de datos; *Intelligent CAIT*, que conforman programas diseñados para crear ejercicios también llamados programas de autoría, *Authoring Programs*; y, por último, los VLE junto con los Ambientes Virtuales de Interpretación, unos sistemas de *software* diseñados para facilitar a los profesores la administración y el desarrollo de cursos virtuales.

Son muchos los autores que han estudiado las ventajas de las herramientas *CAIT* (Cervato y De Ferra 1995; Carabelli 1996, 1999, 2003; Sandrelli 2002, 2003, 2003a; Gran Tarabochia, Carabelli y Merlini 2002; De Manuel Jerez 2003, 2003a, 2006; Jiménez Serrano 2003; Braun 2004, 2007, 2009; Seeber 2006; Hansen y Shlesinger 2007; Sandrelli y De Manuel Jerez 2007). Entre estas ventajas, destacan la capacitación para el autoaprendizaje y la autoevaluación por parte del alumnado, la posibilidad por parte del profesor de organizar y graduar el material para ponerlo a disposición del alumno de manera progresiva, la capacidad que proporcionan a los profesores de asesorar y corregir a los alumnos de manera individual, el

acercamiento del aprendizaje a la realidad profesional a través del uso de situaciones comunicativas reales, el incremento de la motivación y la reducción del estrés.

El aprendizaje de la interpretación, en muchos casos, se realiza a través de cursos de naturaleza intensiva que en parte se basan en la práctica autónoma; esto conlleva que los estudiantes se vean a veces obligados a seleccionar por sí mismos los materiales para realizar sus prácticas fuera del ámbito de control del profesor; lo que puede derivar en la selección de materiales inadecuados, en la falta de asesoramiento de su trabajo y en la frustración de los mismos (Sandrelli y Hawkins 2006). Uno de los grandes logros de las herramientas *CAIT* consiste en evitar ese problema, ya que se crea un programa específico con ejercicios preparados por docentes para facilitar la adquisición de las técnicas de interpretación y así se mantiene cierto control sobre los estudiantes (Sandrelli 2003a:111-112). Si se utilizan adecuadamente las herramientas *CAIT*, el profesor puede evaluar y ordenar previamente el material que los alumnos utilizan en sus prácticas fuera de clase y, de esta manera, ejercer un control sobre su progresión pedagógica. Además de permitir al profesor mantener el control sobre el material y el desarrollo del estudiante, las herramientas *CAIT* posibilitan que los estudiantes sean conscientes de su proceso de aprendizaje y controlarlo adaptándolo a su propio ritmo, «helping them [the students] not to travel the teacher's path, but to build viable roads of their own» (Kiraly 2000:46). Que los estudiantes controlen su propio aprendizaje supone una gran ventaja puesto que, en el caso de los intérpretes, el dominio del aprendizaje representa una parte integral de la vida profesional (Corsellis 2005:157).

Al no tener que seguir la velocidad impuesta por la clase o por el profesor, la independencia del alumno aumenta y esto repercute positivamente en su motivación y resultados (Hansen y Shlesinger 2007:95). Esta afirmación plantea a los docentes el reto de crear materiales que atraigan y motiven a los estudiantes (Hansen y Shlesinger 2007:100).

Además de permitir y fomentar el autoaprendizaje, las herramientas *CAIT* plantean un tipo de formación que faculta a los estudiantes para practicar de manera

interactiva con sus profesores y compañeros o para hacerlo de manera autónoma con la ayuda de un programa de ordenador (Berber-Irabien 2010:28). Según Sandrelli (2003a:112), el uso de un programa informático específico hace que los estudiantes aumenten su autonomía y se centren más en superar sus dificultades o corregir sus errores. Otra ventaja derivada de los programas *CAIT* es que permiten a los estudiantes hacer prácticas de interpretación en una situación de menor estrés que en clases tradicionales (Sandrelli 2003a:112), puesto que las hacen de manera autónoma y sin la presión de hacerlas delante de una clase.

Para concluir, Sandrelli (2011:21) indica que las herramientas *CAIT* son ventajosas para los docentes en cuanto que unen el trabajo de clase con las actividades de estudio autónomo de los alumnos, liberan tiempo en las clases puesto que los alumnos pueden realizar las tareas más repetitivas de manera autónoma, benefician el aprendizaje guiado y proporcionan un ambiente realista para realizar las prácticas tanto en la clase como en casa.

3.2.1.1 INTEGRATIVE CAIT

El primer grupo que se analiza dentro de las herramientas *CAIT* son las incluidas dentro del grupo *Integrative CAIT*, es decir, bases de datos o repositorios que contienen discursos digitalizados para su uso tanto en clase como de manera individual. Su objetivo consiste en integrar recursos de audio, video y texto para proveer al alumnado de material que, en la mayoría de los casos, proviene de la realidad y que suele estar graduado y organizado de acuerdo a su nivel de aprendizaje (Berber-Irabien 2010:29). Las bases de datos suponen una solución a la falta de acceso a material para la práctica de la interpretación que sufren los alumnos.

En este apartado se analiza la evolución y funcionamiento de las principales herramientas *Integrative CAIT* creadas para fomentar la práctica de la interpretación de conferencias.

3.2.1.1.1 LA BASE DE DATOS *IRIS*

En la *Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori (SSLMIT)* de la Universidad de Trieste, a mediados de la década de 1990, Angela Carabelli creó la base de datos *Interpreters' Information System (IRIS)*, una base de datos interactiva dirigida a formadores de traductores e intérpretes (Carabelli 1997,1999; Gran Tarabochia, Carabelli y Merlini 2002). Esta herramienta contenía textos tanto orales como escritos, en su mayoría en lengua inglesa, y estaba provista de un sistema por el cual los estudiantes podían traducir e interpretar y guardar el trabajo que llevaban hecho para su posterior revisión. Sandrelli (2003:214) indica que *IRIS* está dirigida a estudiantes con algo de experiencia y con la base de la técnica de la interpretación simultánea adquirida, puesto que no incluye ejercicios preparatorios diseñados para principiantes.

Según su propia autora, entre los objetivos de *IRIS* se encontraban los siguientes: contener textos escritos y orales sobre diversos temas; servir de apoyo a la grabación de traducciones para su posterior consulta y revisión; permitir la interacción con el profesor, poner a disposición de los alumnos glosarios, sugerencias, comentarios e información de contexto sobre un texto determinado (Carabelli 2003:113). Sandrelli (2003:214) sintetiza estos objetivos en dos: archivar y ordenar los materiales de estudio.

Carabelli (2003:120-130) describe el funcionamiento y la interfaz de la base de datos *IRIS* de manera detallada e incluye los parámetros que se pueden seleccionar para realizar búsquedas, la información que se proporciona de cada recurso (autoría, enlaces, traducciones similares), el tipo de ejercicio de traducción o interpretación que se puede llevar a cabo y cómo una vez realizado el ejercicio el alumno puede borrar su producción o enviarla para su ulterior corrección. La estructura de la base de datos consta de campos que indican el origen e idioma del material y algunos parámetros secundarios. Además, para su uso didáctico, el programa ofrece textos que vienen acompañados de llamadas con explicaciones de acrónimos, términos técnicos o sugerencias de traducción; igualmente contiene un sistema de sincronización de las versiones de vídeo y texto de un ejercicio mediante subtítulo. Otra característica del programa es que permite mostrar el

texto en una pantalla: de modo que mediante doble clic en una frase se reproduce la versión multimedia de la frase en cuestión.

En cuanto a su uso, el recurso permite el acceso conectándose a una red *LAN* de manera local, o bien a través de Internet utilizando un nombre de usuario y una contraseña. Una vez que se ha identificado, el sistema da al usuario la posibilidad de elegir el par de lenguas con el que va a trabajar y acceso a la pantalla principal en la que se introducen palabras clave y el sistema produce una lista de varios recursos. Cada recurso viene acompañado de un hipervínculo que indica quién es el autor del texto, cuál es su contexto y que proporciona una descripción del tipo de recurso del que se trata. El hipervínculo permite acceder al recurso en sí, al que acompañan enlaces a recursos relacionados y a otros textos creados por el mismo autor. Un mismo recurso se puede abrir simultáneamente en varias ventanas en sus diferentes formas (audio, vídeo o escrito). El sistema permite al usuario guardar su producción o enviarla a uno de los profesores que aparecen enumerados en una ventana emergente para que le corrija el trabajo. Una ventaja de *IRIS* es que sus recursos, a elección del usuario, se pueden grabar en un CD para trabajar sin conexión.

La utilidad de *IRIS* fue evaluada por los estudiantes de la Universidad de Trieste mediante un cuestionario y sus resultados fueron bastante alentadores, sobre todo en cuanto a su eficacia para buscar determinados textos, a la posibilidad de contar con soportes orales, escritos y de vídeo y a lo fácil que resultaba manejarla (Carabelli 2003:115). En el experimento, se contó con aproximadamente 750 recursos, en su mayoría en lengua inglesa, de los cuales más de 250 incluían material en audio y más de 530 versiones escritas. Otro aspecto que cabe señalar es que los estudiantes consideraron que *IRIS* era un sistema compatible con la presencia del profesor (De Manuel Jerez 2003:406).

Por último cabe destacar que *IRIS*, al estar configurada como una base de datos, permite una constante actualización de los materiales que contiene (Sandrelli 2003:213) y que, al haber sido creada íntegramente por una universidad pública, cuenta con un gran potencial para la colaboración e intercambio de recursos (De Manuel Jerez 2006:164). Sin embargo, aunque esté considerada una herramienta

muy útil tanto por los alumnos como por los profesores, *IRIS* no siguió evolucionando (Berber-Irabien 2010:29). De Manuel Jerez (2006:163-164), sugirió para *IRIS* mejoras del formato de compresión de vídeo para aumentar su calidad y que se recalcará que las propuestas de traducción que incluye el programa consisten únicamente en una sugerencia y no en un modelo de traducción única.

3.2.1.1.2 LA BASE DE DATOS *MARIUS*

Otra iniciativa que se incluye dentro de *Integrative CAIT* es la base de datos *MARIUS*, que lleva desarrollándose desde el año 2001, bajo la coordinación del Dr. Jesús de Manuel Jerez en la Universidad de Granada, utilizando discursos y grabaciones de vídeo de situaciones comunicativas reales. La base de datos *MARIUS* fue originariamente diseñada para medir el valor pedagógico de un corpus de estudio basado en los discursos de las sesiones plenarias del Parlamento Europeo. Igualmente, tenía la vocación de complementar los programas *CAIT* ya existentes, como *IRIS*, y de servir de fuente de material clasificado a los denominados *Authoring Programs* (Sandrelli y de Manuel 2007:279). Según su propio autor, «su objetivo es doble: contribuir a un acercamiento de la formación a la realidad profesional y proporcionar criterios para una selección más fundamentada empíricamente del material didáctico» (De Manuel Jerez 2003:406-407).

Mientras que otras herramientas *CAIT* como *IRIS*, *Interpretations* o *The Black Box*⁵⁶ son herramientas que se complementan a la hora de formar intérpretes, *MARIUS* se convierte en un apoyo para dichas herramientas porque se centra en la selección de contenidos. La selección de material se basa en la aplicación de la teoría funcionalista a los estudios de interpretación mediante la compilación de grabaciones de vídeo, siguiendo la tipología que estableció Pöchhacker en 1995 sobre las situaciones comunicativas en Interpretación de Conferencias (De Manuel Jerez 2003:407; Sandrelli y De Manuel Jerez 2007:277-279). Salvo excepciones, estas grabaciones consisten en situaciones reales en las que ha participado un intérprete (De Manuel Jerez 2003:407).

⁵⁶ Véanse apartados 3.2.1.1.1, 3.2.1.2.2 y 3.2.1.2.3, respectivamente.

El material seleccionado se clasificó siguiendo los siguientes parámetros: la duración del discurso, el número de palabras que contiene, la velocidad de elocución, el modo de exposición dependiendo del grado de espontaneidad del texto, el acento del orador, el nivel de especialización y su autonomía tanto temporal como contextual (De Manuel Jerez 2003:407-408). Las posibles limitaciones resultantes de este sistema de selección del material didáctico se intentan compensar con cuestionarios para medir la percepción de la dificultad por parte de los estudiantes. Los resultados de estos cuestionarios sirvieron para corregir o reafirmar la selección de materiales realizada previamente (De Manuel Jerez 2003:407-408).

De esta base de datos creada por el Dr. De Manuel Jerez, además de su tesis doctoral, *La incorporación de la realidad profesional a la formación de intérpretes de conferencia mediante las nuevas tecnologías y la investigación-acción* (De Manuel Jerez 2006), surgieron varios proyectos. En primer lugar, de 2002 a 2004, bajo su coordinación, se realizó el Proyecto de Innovación Docente (PID) desarrollado en la Universidad de Granada, *Elaboración de material multimedia para las clases de interpretación*. Este proyecto tiene a su vez continuidad en dos PID posteriores denominados *Virtualización de material didáctico multimedia procedente de la realidad profesional para la formación de intérpretes* (2005-2009) e *Incorporación de la realidad profesional a la formación de intérpretes: graduación de materiales, creación de un entorno virtual y evaluación de impacto mediante la investigación-acción* (2011-2012).

El primer PID, *Elaboración de material multimedia para las clases de interpretación*, fue realizado por varios miembros del grupo *GRETI-La interpretación ante los retos de la mundialización. Formación y profesión* y por otros investigadores del Departamento de Traducción e Interpretación de la UGR. Como principales motivaciones, el proyecto contaba con «aprovechar las posibilidades de las nuevas tecnologías para acercar la formación de intérpretes a la realidad profesional y aumentar las posibilidades de la enseñanza y el autoaprendizaje en la especialidad de interpretación de conferencias» (GRETI 2006).

Para realizar este proyecto se procedió a grabar, digitalizar y transcribir material de tres fuentes de material: realidad profesional local, organismos internacionales y foros sociales internacionales en inglés, francés, español y alemán. Los datos relativos a los parámetros antes descritos por los que se rige la base de datos *MARIUS* fueron introducidos en la misma para describir, catalogar y seleccionar las grabaciones para su posterior utilización como material didáctico, y como fondo para estudios de corpus. El material elaborado se utilizó en las asignaturas de *Interpretación de Conferencias* en la Universidad de Granada y su progresión fue contrastada tanto por las valoraciones introducidas en la base de datos como por los resultados de cuestionarios que rellenaron los estudiantes de acuerdo con su percepción de la utilidad, el interés y la motivación suscitados por los ejercicios. Como resultado se produjeron tres DVD de aproximadamente 10 horas de grabación que estaban orientados a las diversas fases de aprendizaje de la interpretación que se incluían en la especialidad de 4º curso de la licenciatura en la Facultad de Traducción e Interpretación de Granada. El material permitió en gran medida sustituir el papel del profesor como orador al contar con grabaciones con una gran diversidad de acentos, temas, estilos oratorios, ritmos de elocución y niveles de dificultad y especialización. Al liberar al profesor de su función de orador, este puede dedicarse a evaluar las producciones de los estudiantes mientras se proyecta el vídeo. Igualmente se fomenta el autoaprendizaje, ya que se ordena el material de acuerdo a las fases de aprendizaje y a su dificultad y se adjuntan transcripciones anotadas que facilitan la autocorrección y textos complementarios para la preparación previa de los ejercicios (GRETI 2006).

Esta iniciativa continuó a través de otro PID dirigido también por el Dr. De Manuel Jerez titulado *Virtualización de material didáctico multimedia procedente de la realidad profesional para la formación de intérpretes (2004-2009)*, que contaba como con dos objetivos específicos: triplicar el material del proyecto precedente en inglés, francés y español, crear un entorno virtual que integre la base de datos *MARIUS* ya existente. La base de datos contaría con acceso al material elaborado, opciones para la grabación de ejercicios de interpretación y enlaces a recursos complementarios en línea para la documentación y comunicación entre los usuarios y el profesorado (GRETI 2006). Las dimensiones de la tarea que se fijó para esta

segunda fase hicieron que se prolongara más de lo previsto en el tiempo y aunque se realizó una primera versión de la base de datos *MARIUS* y se alcanzó la cantidad y calidad de los materiales que se fijaron inicialmente —presentados en tres DVD didácticos por cada idioma en las *II Jornadas de Innovación Docente de la Universidad de Granada*—, la virtualización del material mediante una interfaz para el alumnado y otra para el profesorado quedó pendiente (De Manuel Jerez 2011).

Recientemente, a finales de 2011 se concedió un tercer PID para continuar con los dos anteriores llamado *Incorporación de la realidad profesional a la formación de intérpretes: gradación de materiales, creación de un entorno virtual y evaluación de impacto mediante la investigación-acción*. El proyecto pretende incorporar a la base de datos *MARIUS* toda la información relacionada con los materiales elaborados en el segundo PID; esta integración de nuevos datos permitirá perfeccionar el desarrollo de la base de datos con el fin de que sirva como apoyo a la catalogación y selección de materiales didácticos para estudios de corpus con una muestra significativa, además de seguir utilizándola con fines docentes (De Manuel Jerez 2011). Este tercer proyecto está coordinado por el Dr. De Manuel Jerez y cuenta con los Drs. Abril Martí, Jiménez Serrano, Padilla Benítez y Opdenhoff de la UGR; con la Dra. Boeri de la UPF, con la profesora García Beyaert de la UAB, con el profesor Castillo de la Universidad Heriot-Watt de Edimburgo (Escocia) y con la colaboración de la autora de este trabajo, docente en la UPO. De este PID resulta especialmente interesante para este trabajo de investigación que entre sus objetivos se encuentra la elaboración de nuevos materiales procedentes de ámbitos profesionales no cubiertos por los dos proyectos anteriores como los servicios públicos o los medios de comunicación. A finales de noviembre de 2012, se presentarán nueve DVD didácticos en los que se acumulan más de cien horas de situaciones, en su gran mayoría, reales mediadas por intérprete, transcritas en unas 2.200 páginas que se corresponden con más de 2.600 registros de intervenciones en inglés, francés y español.

Volviendo a la base de datos *MARIUS*, uno de sus aspectos más sobresalientes es que combina la aplicación de las TIC con el uso de material real. Diversos autores

sostienen que la motivación del alumnado aumenta si se les expone a situaciones reales (Kiralý 2000; Kurz 2002:70; Hansen y Shlesinger 2007:100). La conexión con las personas implicadas en el proceso comunicativo hace que disminuya el sentimiento de alienación o enajenamiento descrito en el uso de la videoconferencia por varios autores (Mouzourakis 2003, Moser-Mercer 2005, Esteban Causo 2003). Kurz (1989, 2002) también se pronuncia a favor del uso de grabaciones para preparar a los alumnos a enfrentarse con situaciones reales y sostiene que estas últimas son fundamentales para la formación de los intérpretes en interpretación simultánea (Kurz 2002:70). Por su parte, Hansen y Shlesinger (2007:100) basan sus esfuerzos docentes en las teorías de varios autores que se centran en el aprendizaje colaborativo y que defienden la incorporación de ambientes o encargos auténticos o reales en el aprendizaje.

Las conclusiones con respecto a las grabaciones en cintas de vídeo obtenidas por Kurz (1989:213-216, 2002:65-72) pueden aplicarse igualmente al material creado por De Manuel Jerez y sus colaboradores, ya que dicho material, al igual que los fondos de grabaciones, ofrece la ventaja de contar con material real de diversas áreas y así elude la dependencia de un orador que pronuncie los discursos en tiempo real y ofrece la ventaja de disponer de múltiples acentos, ritmos de elocución y estilos discursivos.

Este material didáctico, además de haber sido aplicado a la formación de intérpretes en la Universidad de Granada, ha sido aplicado por profesores participantes en las distintas fases en las siguientes universidades: Heriot-Watt (Edimburgo), Universidad de Salamanca (USAL), Universidad Internacional Menéndez y Pelayo (UIMP), Universidad de Málaga (UMA), Universidad de Córdoba (UCO), Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), UFP, UPO, y el *Monterrey Institute of International Studies*. También cabe mencionar que parte del material que se creó para *MARIUS* se utiliza en la actualidad en unos DVD que la asociación *ECOS Traductores e Intérpretes por la Solidaridad* proporcionó a *Babels*, una red internacional de intérpretes y traductores voluntarios cuyo propósito es cubrir las necesidades de interpretación en los Foros Sociales.

3.2.1.1.3 UE SPEECH REPOSITORY

Otra iniciativa destacable en el grupo de *Integrative CAIT* es la base de datos que la Unidad de Nuevas Tecnologías de la Dirección General de Interpretación de la Comisión Europea elabora desde 2004, *The EU Speech Repository*. Con ella se pretende proporcionar a las universidades y a los intérpretes los recursos necesarios (vídeos fundamentalmente) para la enseñanza y el autoaprendizaje en las 23 lenguas oficiales de la UE, y así mejorar las habilidades de los estudiantes universitarios de Interpretación de Conferencias y ayudar a los intérpretes profesionales a añadir idiomas a su combinación lingüística. Según la Dirección General de Interpretación, *The EU Speech Repository* es «an e-learning tool to help improve the quality of conference interpreter training» (Dirección General de Interpretación y de Conferencias 2010). Para el desarrollo de *The EU Speech Repository* y el establecimiento de los criterios pedagógicos técnicos y de acceso en su fase piloto, en julio de 2006, se creó un Consejo de Administración compuesto por miembros de dos universidades, de la Dirección General de Interpretación de la Comisión Europea y del Servicio de Interpretación del Parlamento Europeo (Sandrelli y De Manuel Jerez 2007:284). La fase piloto únicamente incluía los idiomas inglés, francés y alemán; no obstante, *The EU Speech Repository*, en la actualidad, cubre todas las lenguas oficiales de la Unión además de croata, macedonio y ruso.

Esta base de datos está compuesta por vídeos en formato digital de situaciones reales procedentes de instituciones nacionales e internacionales y organizaciones como la Comisión Europea, el Parlamento Europeo y de parlamentos nacionales entre otros, que han sido seleccionados, catalogados y organizados siguiendo unos parámetros determinados por un equipo de intérpretes profesionales. Entre los vídeos se incluyen: conferencias de prensa, debates parlamentarios, entrevistas, discursos creados con fines didácticos por profesores, profesionales y autoridades (Dirección General de Interpretación y de Conferencias 2010).

Los parámetros que se utilizan para categorizar los vídeos son: idioma y acento (lenguas oficiales de la Unión Europea y de algunos países candidatos por orden alfabético), nivel de dificultad (básica, principiante, intermedia, avanzada, muy

avanzada, tipo examen), materia sobre la que versan (suelen coincidir con las áreas que se incluyen en la política europea) y, por último, si está indicado para la práctica de interpretación consecutiva o de interpretación simultánea. Además un grupo de intérpretes profesionales añade información relevante para que los estudiantes entiendan tanto el propio discurso como el contexto en el que se inserta (Dirección General de Interpretación y de Conferencias 2010).

El recurso ofrece la posibilidad de acceder a los detalles del vídeo: número identificador, título del discurso, información relativa al *copyright*, lugar y fecha en los que se pronunció el discurso, descripción, tipo de discurso (conferencia, conferencia de prensa, material didáctico, debate, entrevista), nivel de dificultad, nombre, perfil, idioma y acento del orador, uso, tema, terminología y en algunos casos, transcripciones (Sandrelli y De Manuel Jerez 2007:285; Dirección General de Interpretación y de Conferencias 2010).

La base de datos incorpora una interfaz que permite al usuario seleccionar material indicando un campo, descargarse vídeos o verlos en directo e incluso descargarse un tráiler de audio de 20 segundos para comprobar la adecuación pedagógica del vídeo antes de descargarlo (Sandrelli y De Manuel 2007:285; Dirección General de Interpretación 2010). El formato de los vídeos, ITU-T H.264, es compatible con la mayoría de aparatos reproductores de vídeo incluyendo iPods, iPhones y aparatos similares, y funciona con los sistemas operativos Linux, Macintosh y Windows (Dirección General de Interpretación y de Conferencias 2010).

El sistema establece dos formas de aprendizaje: el *WebPortal*, que permite al usuario recuperar vídeos utilizando un buscador interno y ver el vídeo en línea o descargarlo, y el *SCICrec* que permite descargar e instalar vídeos, grabar la interpretación y escucharla utilizando el sincronizador de vídeos. *SCICrec* es un sistema muy fácil de utilizar ya que, de acuerdo con la página web de Dirección General de Interpretación y de Conferencias (2010), no se necesitan conocimientos técnicos especializados para su instalación o uso y funciona con un ordenador básico que tenga micrófono, auriculares y altavoces. Una vez dentro de los vídeos, aparece la duración de los mismos y si está o no disponible su transcripción. El

sistema permite realizar una simulación de interpretación, grabarla y enviársela a un profesor, aunque no especifica a cual, para que sea evaluada.

3.2.1.1.4 EUROPEAN PARLIAMENT INTERPRETING CORPUS (EPIC)

Otra iniciativa que resulta destacable es el *European Parliament Interpreting Corpus (EPIC)* que consiste en un corpus en inglés, italiano y español de acceso libre, con sus correspondientes interpretaciones, que fue compilado por el grupo de investigación *Studi interdisciplinari su traduzione, lingue e culture* en la *Scuola Superiore di Studi Umanistici* de la Universidad de Bolonia. En la realización del corpus trabajaron, entre 2004 y 2006, bajo la coordinación de Mariachiara Russo, tres investigadores —Annalisa Sandrelli, Claudio Bendazzoli y Cristina Monti— junto con profesionales del ámbito. El proyecto consistió en la digitalización y edición de una selección de sesiones plenarias del canal *EbS* seleccionando el audio de manera que se pudiera obtener tanto el idioma original como las interpretaciones. Se crearon archivos multimedia cuyo contenido y estructura está disponible pero que en sí no son accesibles en línea. Todos estos archivos fueron transcritos por medio de un sistema de reconocimiento de voz y en las transcripciones se incluía información sobre la duración del discurso, la velocidad media y el orador (SSLMIT 2004). El material resulta muy útil para la realización de estudios de corpus, como muestran los estudios de Sandrelli (2010) y Sandrelli, Bendazzoli y Russo (2010), aunque si su versión en línea fuera accesible podría ser de gran utilidad para la formación de intérpretes.

3.2.1.2 INTELLIGENT CAIT

Otro aspecto de *CAIT* lo representan los programas multimedia que permiten a los docentes crear materiales didácticos propios, los llamados programas de autoría o *Authoring Programs* (Sandrelli 2003a:84).

Berber-Irabien los describe en su tesis doctoral de la siguiente manera:

These [Authoring Programs] are software programs developed specifically for the teaching of interpreting, which consists of recorded material audio and video, and the computer works both as a tutor and as a tool, by giving tasks to the students and also helping them through recording to work on self-assessment. They also include

features such as individual feedback, simulation of professional working conditions, communication tools for sending and sharing files, even a subtitling module (Berber-Irabien 2010:30).

En este apartado se analizan las principales iniciativas de este tipo.

3.2.1.2.1 INTERPRIT

InterprIt constituye el primer intento de aplicar la tecnología informática a la Didáctica de la Interpretación (Sandrelli 2002:190); fue creado en 1995 en la Universidad de Hull (Reino Unido), por las profesoras Cervato y De Fera (Cervato y de Fera 1995). Resulta destacable la importancia de esta universidad en la introducción de las TIC en el campo lingüístico ya que ha sido pionera en su aplicación a la Enseñanza de Idiomas y es sede de, la *Asociación Europea de Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador* (EUROCALL) y del consorcio *Technology Enhanced Language Learning* (TELL), que desarrolla programas informáticos para el aprendizaje de idiomas (Gran Tarabochia, Carabelli y Merlini 2002:288; De Manuel Jerez 2003:404).

El programa *InterprIt* se desarrolló para la enseñanza de interpretación bilateral en la combinación inglés-italiano, aunque cuenta con un módulo dedicado a la interpretación consecutiva, ya que incluye un bloc de notas electrónico, el *cuaderno del intérprete* (*Interpretes' Notepad*) dirigido a la enseñanza del análisis textual (Gran Tarabochia, Carabelli y Merlini 2002:287).

La utilización del programa se realiza de forma lineal por medio de una estructura compuesta por una serie de pantallas (Gran Tarabochia, Carabelli y Merlini 2002:288; Hansen y Shlesinger 2007:100-101). Sandrelli (2003a:82-83) realiza una descripción de *InterprIt*, indicando que está organizado de manera modular y que en cada módulo presenta un diálogo que transcurre entre un interlocutor italiano y uno inglés en diversas situaciones comunicativas. Esta autora señala que los estudiantes escuchan estos diálogos a través de unos auriculares y graban su interpretación; después el ordenador guarda el archivo de audio. *InterprIt* proporciona además información lingüística y cultural, ejercicios de palabras clave y traducción. Una vez que llegan a la última pantalla, los alumnos evalúan su

propia producción comparando su trabajo con la transcripción de diálogo original o con modelos tanto de traducción como de interpretación que propone el docente.

En el módulo dedicado a la interpretación consecutiva los estudiantes reciben información sobre la situación comunicativa del discurso y material para la documentación conceptual y terminológica (Gran Tarabochia, Carabelli y Merlini 2002:288), y toman notas utilizando la herramienta diseñada a tal efecto que ofrece el programa y finalmente interpretan el discurso. Una vez escuchado el discurso, los alumnos lo reproducen a partir de las notas tomadas y de su memoria y graban su propia versión. Para evaluar su producción pueden comparar su interpretación con la grabación original, con la transcripción del original y con una versión propuesta por el docente, además de comparar sus notas con las del mismo (Sandrelli 2003a:83). Esta metodología de evaluación que utiliza *InterprIt* puede transmitir la idea de que existe un modelo único de traducción o de interpretación y puede llevar al alumno a tomar estos modelos como la única solución posible; esto se agudiza en el caso de la toma de notas puesto que al utilizar esta técnica las necesidades y estilos son tan variados como el número de intérpretes que las usan.

La experimentación con *InterprIt* obtuvo buenos resultados, puesto que los estudiantes valoraron positivamente su facilidad de uso y el hecho de que se pudiera utilizar fuera del aula sin tener que enfrentarse a la mirada de todo el grupo de estudiantes; esto hace que sus autoras, puedan confirmar que sus usuarios han padecido bajos niveles de estrés (Cervato y De Ferra 1995:193; Sandrelli 2003a:113).

El programa se distribuye a partir de 1997 en CD, por lo que para cambiar sus contenidos se necesita producir versiones nuevas, esto hace que se desarrollen otras herramientas más flexibles y no vinculadas a una combinación lingüística específica (Sandrelli 2003a:84). El programa lleva descatalogado desde 2001.

3.2.1.2.2 INTERPRETATIONS

Otra iniciativa que partió de la Universidad de Hull fue *Interpretations*, un prototipo de programa de autoría desarrollado de 1999 a 2002 por la profesora Annalisa Sandrelli como proveedora de contenidos y por Jim Hawkins como diseñador del programa (De Manuel Jerez 2003:404). El proyecto estuvo

financiado por el programa *Marie Curie Training and Mobility Researchers* (Sandrelli 2003:84, 2003a:112).

El objetivo principal de estudio desarrollado por Sandrelli consistía en identificar los posibles aspectos didácticos de la interpretación que podrían resultar beneficiados por la utilización de *Interpretations* (Sandrelli 2003:211), aunque, a la vez, trataba de superar las limitaciones de *InterprIt*, que no permitía la actualización de material ni la ampliación a otras combinaciones lingüísticas (Sandrelli 2003a:84; De Manuel Jerez 2006:160-161). Su desarrollo tuvo lugar en varias fases, cuya versión final es *Interpretations 3.07*.

El prototipo de *Interpretations* vio la luz por primera vez en Forlì, Italia, en el año 2000, fue presentado en CD y contaba con un único modo para docentes y usuarios. Con posterioridad este modo único se dividió en dos, estudiante y docente, y proporcionaba a estos últimos la posibilidad de crear ejercicios a través de menús que no estaban a disposición de los estudiantes (Sandrelli 2003:217-218). Aunque en una primera fase la combinación lingüística de *Interpretations* fue italiano-inglés, se pensaba incluir español en las siguientes fases del proyecto (Sandrelli 2003:217); la combinación lingüística pasó a un segundo plano puesto que, en su versión final, el programa funcionaba independientemente de la lengua de los materiales que contuviera.

Interpretations 3.07 es una aplicación informática dirigida a alumnos de niveles poco avanzados en interpretación simultánea y contaba con formato audio, vídeo y texto, además de herramientas específicas (Sandrelli 2003:217; Sandrelli y De Manuel Jerez 2007:287; Hunt Gómez 2008:17). Plantea una batería de ejercicios entre los que incluye: *shadowing*, paráfrasis, traducción a la vista, traducción a la vista con límite de tiempo y por último interpretación simultánea con y sin texto en cabina (Sandrelli 2003:217). El programa cuenta, como se ha mencionado antes, con función docente y función estudiante.

En la función docente los profesores pueden desarrollar materiales didácticos para crear ejercicios en cualquier combinación lingüística basándose en el aprendizaje guiado. *Interpretations* permite crear módulos, cursos y ejercicios; por ejemplo,

para la creación de un ejercicio de interpretación simultánea se requiere al menos un archivo de audio o vídeo y su transcripción; como contenido extra se pueden asociar otros recursos al ejercicio como enlaces Web, una pequeña introducción, notas realizadas con un programa especial para ello denominado *Sandie*, etc. (Sandrelli 2003a:85-91). De esta manera, en el modo docente los profesores preparan el material y lo ordenan siguiendo el principio del aprendizaje guiado y, puesto que son los propios docentes los que seleccionan el material de audio, vídeo, texto y la información suplementaria, de ellos depende la calidad de los recursos que empleen y la combinación lingüística de los mismos (Sandrelli 2003:218-219).

La interfaz de *Interpretations* preparada para los estudiantes es más fácil de utilizar que la de la función docente. Está diseñada partiendo de tres menús: archivo, selección del curso y ayuda. En el segundo menú, aparece la lista de módulos y ejercicios disponibles para el alumno, además, el programa guarda la selección que el alumno realice para futuros usos y le permite grabar y conservar su propia versión para corregirla más adelante (Sandrelli 2003a:88). Para la evaluación y orientación de la producción de los alumnos, *Interpretations* incluye textos acompañados de notas del docente y un osciloscopio llamado *pitch tracker*, que señala las variaciones del tono del estudiante para controlar la prosodia (Sandrelli 2003:219, 2003a:89; De Manuel Jerez 2006:161).

El prototipo de *Interpretations*, que se utilizó en demostraciones de su funcionamiento en varios congresos y en las universidades italianas de Trieste y Bolonia, contaba con un curso con varios módulos de ejercicios preparatorios, tanto monolingües (*shadowing* y *clozing*) como bilingües (traducción a vista y traducción a vista con tiempo limitado) además de con módulos de interpretación simultánea con y sin texto en cabina (Sandrelli 2003a:87-88; De Manuel Jerez 2006:161). Su evaluación por parte de los estudiantes en Trieste y Forlì obtuvo buenos resultados y sirvió para recabar información sobre posibles mejoras para la siguiente fase del proyecto, *The Black Box* (Sandrelli 2003:93-94; De Manuel Jerez 2003:404, 2006:161).

3.2.1.2.3 THE BLACK BOX

Como continuación de *Interpretations*, la compañía *Melissi Multimedia Ltd.* (Reino Unido) creó *The Black Box*, un programa informático aplicado al estudio de la Interpretación que, al igual que su predecesor, surgió de la Universidad de Hull. Según Sandrelli (2003a:95), la creación del programa se produjo cuando se digitalizaron e informatizaron los laboratorios de idiomas de dicha universidad y adquiere su nombre de un módulo dedicado a la interpretación que se añadía a los programas de enseñanza de lenguas en el laboratorio *Melissi Digital Classroom*.

El paquete *The Black Box* está constituido por dos programas distintos: una herramienta de autoría llamada *The Black Box Authoring*, y un programa donde se cargan los ejercicios *The Black Box* (Sandrelli 2003a:99).

The Black Box es una versión mejorada de *Interpretations* y tiene un funcionamiento similar al mismo, cuenta con nuevas funciones como foros y correo electrónico y algunos cambios de estructura (De Manuel Jerez 2003:405, 2006:161-162). El programa se puede utilizar desde el laboratorio informatizado, *Melissi Digital Classroom*, o desde cualquier ordenador personal que tenga acceso a la red interna LAN, también permite trasladar ejercicios o módulos completos comprimidos a carpetas para facilitar su grabación en un DVD (Melissi 2010).

The Black Box está dirigido a la enseñanza de la interpretación simultánea y consiste en una plataforma a partir de la que los usuarios pueden crear y utilizar una gran variedad de ejercicios. El programa fue diseñado para el uso individual y, al igual que su predecesor, su funcionamiento es indiferente a la combinación lingüística que se utilice (Hansen y Shlesinger 2007:101). Igualmente, la herramienta de autoría permite a los profesores crear ejercicios en todas las modalidades de interpretación (Sandrelli 2003a:100) y a los estudiantes evaluar distintos aspectos de su producción como el desfase, la frecuencia de su voz y su interpretación en general (Sandrelli y De Manuel Jerez 2007:289-290)

Según De Manuel Jerez (2003:405, 2006:162) la principal utilidad didáctica de *The Black Box* reside en tres factores. El primero es el impulso que confiere el programa al autoaprendizaje, ya que proporciona orientación al alumnado para

aprovechar las prácticas, tan necesarias para la adquisición de las técnicas de interpretación. El segundo factor consiste en que el programa posibilita una formación personalizada adaptada a los diferentes ritmos de aprendizaje; y por último *The Black Box* puede resultar muy interesante en cuanto a sus posibles futuras implicaciones para la formación de intérpretes a distancia (De Manuel Jerez 2003:405; 2006:162).

The Black Box fue comercializado poco después de 2006 y en aquel año comenzó a instalarse en algunos centros de Traducción e Interpretación de Europa (De Manuel Jerez 2006:162; Hansen y Shlesinger 2007:114) como por ejemplo *Lessius Hogesschool de Amberes* (Bélgica) en 2009 o en *Copenhagen Bussines School* (Dinamarca).

3.2.1.3 LOS AMBIENTES VIRTUALES DE APRENDIZAJE (VLE)

Una vez analizadas las iniciativas *Integrative* e *Intellegent CAIT*, se realiza un análisis del los *VLE* en relación con la enseñanza de la interpretación. Como se ha mencionado antes, los *VLE* son sistemas de software diseñados para facilitar a los profesores la administración y el desarrollo de cursos virtuales (Sandrelli y De Manuel Jerez 2007:269) cuyos objetivos principales son el apoyo al estudio individual y a la enseñanza virtual (Berber-Irabien 2020:31).

Los *VLE* surgieron como un intento de resolver problemas específicos que se derivan de la práctica de la interpretación y —aunque su creación se haya inspirado en otras disciplinas que cuentan con programas de aprendizaje en línea que facilitan a los estudiantes material para realizar prácticas fuera del aula— las iniciativas que utilizan *VLE* en la enseñanza de la interpretación cuentan con una filosofía de aprendizaje mixto realizado tanto en el laboratorio como en casa (Sandrelli y De Manuel Jerez 2007:293).

Siguiendo la opinión de diversos autores, Sandrelli y De Manuel Jerez (2007:294) recopilan las características que deben tener las herramientas de aprendizaje virtual: una estructura clara, un programa detallado, sesiones de tutorías, herramientas de trabajo colaborativo y un componente de reflexión.

There must be a clear course structure, with a detailed plan of activities, tutoring sessions, a strong element of self-reflection on the part of students, and a wide range of tools to enable students to engage in collaborative learning (Sandrelli y De Manuel Jerez 2007:294).

3.2.1.3.1 AMBIENTES VIRTUALES DE APRENDIZAJE DEDICADOS A LA INTERPRETACIÓN

Dentro de los *VLE*, se debe prestar una especial atención a las cada vez más frecuentes plataformas virtuales. Estas se han convertido en elementos implantados en casi todas las universidades españolas y europeas hasta el punto de que en algunos de estos centros su utilización roza la obligatoriedad. Según Velázquez Martínez y Hernández López (2009), el diseño de plataformas virtuales para la educación resulta inspirador en cuanto a la promoción del estudio independiente y del pensamiento crítico a través del trabajo colaborativo y necesitan planteamientos pedagógicos bien estructurados, siguiendo una buena metodología y unos buenos estándares, además de una tutorización que sirva de apoyo.

Con anterioridad a la popularización del uso de las plataformas virtuales, se crearon en el Instituto Virtual del Departamento de Interpretación de la Universidad de Ginebra los primeros programas en línea relacionados con interpretación que formaban parte de un *VLE* dedicado en exclusiva a la interpretación: *SIMON* (*Shared Interpreting Materials Online*) cuyo objetivo consiste en que los profesores de Interpretación puedan compartir materiales en red con anotaciones y comentarios; *EVITA* (*ETI Virtual Interpreter Trainer Archives*) mediante el que los estudiantes se fijan objetivos y deben cumplirlos al final de las sesiones; y *Student Tracker*, un sistema de evaluación en red por el cual los estudiantes reciben comentarios tanto de los profesores como de sus compañeros (Sandrelli y De Manuel Jerez 2007:293-294). A pesar de que, en la actualidad, existen numerosas plataformas virtuales que se usan en la enseñanza de la interpretación (*Moodle*, *WebCT*, *Claroline*, entre otras) muchas de ellas no están específicamente diseñadas para esa enseñanza de la interpretación, sino para adaptarse a casi cualquier materia. No obstante, los programas que se definen a continuación han sido planteados de manera exclusiva para la enseñanza de la interpretación en línea.

SIMON es una herramienta diseñada para docentes, y según Sandrelli y De Manuel Jerez (2007:294) puede considerarse como la evolución de las primeras aplicaciones de *Integrative CAIT* en línea; aunque no consiste solo en un repositorio de discursos, sino en una compilación de materiales para la enseñanza de la interpretación que favorece la creación colaborativa y el intercambio de recursos. Actualmente *SIMON* está en proceso de desarrollo y sus autores, Barbara Moser-Mercer, Kilian G. Seeber y Urs Richle, sostienen que su principal vocación es la de crear un foro para el desarrollo e intercambio de materiales didácticos para formadores de intérpretes. Este foro debe componerse, por un lado, de una base de datos que contenga materiales que se correspondan con una ficha didáctica con indicaciones y comentarios, tanto de profesores como de estudiantes; y por otro, de una plataforma de debate que permita la evaluación por parejas y el asesoramiento de los estudiantes o de los docentes para la mejora del material (Virtual Institute-ETI 2010).

El segundo programa en línea de la Universidad de Ginebra es *EVITA*, diseñado por Manuela Motta y Jennifer Drummond y dirigido tanto a docentes como a estudiantes. Surgió en mayo de 2005 cuando se introdujo como complemento al programa de tutorías de grupo presencial que se desarrollaba en la Universidad de Ginebra atendiendo a las peticiones de los estudiantes (Motta y Drummond 2005; Virtual Institute-ETI 2010). *EVITA* combina las siguientes herramientas: una biblioteca digital de discursos, una base de datos, grabadora de doble pista y la posibilidad de subir y bajar documentos (Motta y Drummond 2005).

La Universidad de Ginebra realizó un estudio piloto de un mes de duración con sus estudiantes para comprobar el funcionamiento de *EVITA*; estos utilizaron un sistema por el cual establecían unos objetivos prácticos para cada sesión y los recogían en una especie de diario electrónico; tras la sesión escuchaban su producción y la evaluaban por escrito. En un momento posterior, los profesores la revisaban y escribían sus recomendaciones, cosa que también pueden hacer otros estudiantes. El estudio piloto arrojó resultados positivos hacia los archivos virtuales y hacia la combinación de asesoramiento de forma verbal y electrónica (Motta y

Drummond 2005); y según algunos autores (Motta y Drummond 2005; Sandrelli y De Manuel Jerez 2007:294), el proceso de autocorrección hacía que el estudiantado fuera consciente de sus puntos débiles y los reforzara. Por último, esta universidad creó *Student Tracker*, una iniciativa cuyo propósito era que los docentes de interpretación pudieran corregir la producción de los alumnos y calificarla en línea, de esta manera los alumnos pueden comprobar su progresión en cualquier momento (Sandrelli y De Manuel Jerez 2007:294).

Además de estos tres programas, el Departamento de Interpretación de la Universidad de Ginebra ofrece un repositorio de vídeos de discursos llamado *Video Speech Repository*, información sobre los principales acontecimientos relacionados con la interpretación y una lista de recursos en línea (Virtual Institute —ETI 2010).

Desde un aspecto más práctico, la Escuela de Traducción e Interpretación de la Universidad de Ginebra, cuenta con una página web denominada *En direct de l'ETI* en la que se describe el funcionamiento de la Escuela sus instalaciones y en la que se ofrece la posibilidad de acceder a diversos discursos en formato de vídeo a modo de base de datos. Estos discursos se dividen en dos grupos, un primer grupo al que se puede acceder en directo y en el que se señala la fecha y el orador del próximo discurso y un segundo grupo en el que se recogen conferencias grabadas en cursos anteriores, desde el año 2007, sobre diversos temas, pronunciadas por diversos oradores y en distintas lenguas. La propia página web indica que la calidad del sonido no alcanza los requisitos técnicos deseados por el proceso de codificación al que se somete y por los métodos en los que se reproduce (ETI 2012). Este recurso está diseñado para los alumnos del Máster de Interpretación de dicha universidad y puede resultar muy interesante para la práctica de la interpretación en un nivel avanzado. Algunas mejoras que se podrían incluir en el mismo consisten en ofrecer algún tipo de graduación y sistematización de los aspectos de los discursos como pueden ser la dificultad, el idioma, el orador, el idioma, etc. y, por otro lado, proporcionar su transcripción para que los usuarios pudieran corregir sus intervenciones.

Un fenómeno que está proliferando son los sitios web que recogen recursos en línea dedicados a la formación de intérpretes. Entre ellos se puede destacar *Online Resources for Conference Interpreter Training (ORCIT)*, un proyecto financiado por la Unión Europea que crea recursos pedagógicos interactivos tanto para formadores como para alumnos de interpretación de conferencia, que está coordinado por el Centro de Estudios de Traducción de la Universidad de Leeds en el Reino Unido y que cuenta con cinco socios: el Departamento de Estudios de Traducción e Interpretación de la Universidad de Vilnius en Lituania, la Universidad Atistotle de Tesalónica en Grecia, el Instituto de Estudios de Traducción de la Universidad Carlos de Praga en la República Checa, la Universidad Pontificia de Comillas y la Escuela de Ciencias Sociales, Humanidades y Lenguas de la Universidad de Westminster, en el Reino Unido.

Los recursos se dividen en cinco grupos: escucha, oratoria, interpretación consecutiva, interpretación simultánea y documentación. Dentro de la escucha aparece una única sección dedicada a la teoría y análisis del discurso, en la que se muestran siete vídeos en los que se exponen aspectos teóricos junto con un resumen de las principales ideas que componen el discurso. Algunos de estos vídeos ofrecen la posibilidad de acceder a información adicional o ejemplos sobre el aspecto en particular que se está tratando como por ejemplo el tono, la estructura de discurso o el grado de comprensión. La parte dedicada a la oratoria está compuesta por varios vídeos que refuerzan la importancia de que el intérprete posea un conocimiento profundo de la lengua materna, una sección sobre los pasos que se deben seguir para hablar en público, ejercicios para hablar en público, una sección dedicada al control de estrés con tono humorístico y, por último, un consultorio sobre dudas sobre el control de la ansiedad, los nervios, la tensión, la postura, la respiración y la preparación mental en las que una fonoaudióloga contesta a las preguntas más frecuentes por medio de vídeos. La siguiente sección está dedicada a ejercicios introductorios a la interpretación consecutiva en la que se incluye una definición de la consecutiva sin notas: se explica que se utiliza en determinados ambientes y por qué es una muy buena herramienta didáctica, algunos errores comunes, estrategias para practicar con ejercicios cortos y

ejemplos, los procesos del ejercicio, las estrategias que se pueden aplicar, técnicas de memorización y cómo este ejercicio facilita el paso a la interpretación con toma de notas. La siguiente sección se dedica a la introducción a la interpretación simultánea en la que se trata en seis vídeos el análisis de la información, la calidad de la voz, la etiqueta en cabina, el significado del discurso, el autocontrol de la producción y el público al que se dirige el intérprete. La sección dedicada a la interpretación simultánea avanzada se divide en siete pasos en los que, a través de unos vídeos animados, se muestran algunos consejos que se pueden aplicar a la práctica de la interpretación simultánea. La última sección se dedica a la preparación de la información para interpretar y a aspectos básicos a la hora de preparar la interpretación, desde las lenguas que se eligen hasta los compañeros de cabina, pasando por la terminología y las materias específicas.

La página web está disponible en todos los idiomas de los socios participantes, sin embargo la parte dedicada a los recursos únicamente está disponible en la combinación inglés-inglés, y salvo algunos ejercicios prácticos está compuesta de teoría, consejos y sugerencias explicados en forma de vídeo o de animación. Aunque se eche en falta un mayor componente práctico, *ORCIT* representa una excelente herramienta para formadores y para estudiantes de interpretación.

Otro sitio web interesante es *Interpreter Training Resources* que consiste en una recopilación de consejos y de ideas para ayudar a los estudiantes a adquirir las habilidades necesarias para ser intérpretes de conferencia, creado por una serie de prestigiosos intérpretes de conferencia entre los que se encuentran Andy Gillies-webmaster-, Aymeric de Poyen, Benoit Cliquet, Chris Guichot de Fortis, Daniel Gile, Anna Grzybowska, Robert Gulyas, Guy Laycock, Claudia Monacelli, Barry Olsen, Jean-Jacques Pedussaud, Mikolaj Secrecki, Valery Taylor-Bouladon, Davide Walker, Alex Williams y Martin Wooding (Interpreter Training Resources 2012). La mayoría de la página web se desarrolla en inglés, aunque algunos recursos están en francés. En ella se tratan varios aspectos relacionados con la interpretación de conferencias: la adquisición del idioma y el perfeccionamiento lingüístico, la interpretación consecutiva, la interpretación simultánea, la

preparación de las conferencias, práctica, foros, cursos, una selección de noticias y algunos consejos para interpretar. Aunque la mayoría de los recursos de la página web proporcionan información teórica, algunos están orientados desde un punto de vista práctico o remiten a otras páginas web en las que se encuentran vídeos con los que se puede interpretar. No obstante, sería beneficioso contar con algún mecanismo que permitiera corregir los ejercicios que se realizan y evaluar la progresión del alumno. *Interpreter Training Resources* consiste en una plataforma que puede resultar de gran utilidad tanto a estudiantes de interpretación de conferencias como a docentes y es una iniciativa que incluye una información amplísima y estructurada.

3.2.1.3.2 AMBIENTES VIRTUALES DE INTERPRETACIÓN: LOS SIMULADORES

El último grupo de iniciativas *CAIT* incluye aquellas que consisten en la creación de *VLE* y que combinan aspectos de todos los enfoques *CAIT* (Sandrelli y De Manuel Jerez 2007:294). Estas iniciativas deben contar con una estructura que permita la recopilación, intercambio y organización de materiales didácticos y el fomento de un ambiente de aprendizaje colaborativo e interactivo. Los *VLE* incorporan tecnología con simulaciones parecidas a las que se encuentran en un videojuego y que hacen que el aprendizaje sea más inmersivo (Sandrelli y De Manuel Jerez 2007:295), ya que en otras disciplinas como el pilotaje de aviones esta combinación ha tenido éxito.

Una de las primeras iniciativas de este tipo fue la planteada por Sandrelli y Hawkins en 2006. Estos autores pretendían combinar un centro de conferencias totalmente inmersivo con los simuladores que están disponibles en la actualidad en la industria de los videojuegos. Para ello se necesitan como principales componentes del simulador: la consola del orador, la consola del intérprete y el panel de control. En el diseño de Sandrelli y Hawkins (2006) la consola del intérprete permite recibir vídeos en directo y presentar otros documentos de apoyo utilizados por el orador; así como organizar conferencias en *relay* y hacer cabina muda; además, cada intérprete cuenta en su consola con recursos en forma de módulo que pueden ser fácilmente integrados: cámaras para realizar IR, cuadernos o bolígrafos digitales.

Por otro lado, el panel de control permite al profesor controlar la producción de los alumnos mediante la posibilidad de escucharla durante la interpretación, de grabar los canales, o incluso de controlar la consola del orador y ayudar y aconsejar a los alumnos en directo a través de un canal independiente (Sandrelli y Hawkins 2006; Sandrelli y De Manuel Jerez 2007:297). El simulador incluye todas las funciones de *The Black Box* para editar materiales docentes de vídeo, audio o texto y permite la compilación de materiales en paquetes para realizar prácticas sin conexión (Sandrelli y Hawkins 2006; Sandrelli y De Manuel Jerez 2007:295).

Las ventajas que representan los simuladores son que consisten en un medio eficaz, duradero y más barato para familiarizarse con los sistemas de interpretación reales; ofrecen una mayor flexibilidad y portabilidad puesto que funcionan utilizando redes inalámbricas y se puede montar el sistema en cuestión de minutos, permiten la práctica de la IR puesto que las cabinas y la fuente pueden estar situadas físicamente en distintas estancias e incluso, en un momento dado, podría plantearse su uso en eventos reales a un precio muy reducido (Sandrelli y Hawkins 2006).

Mucho más reciente resulta el proyecto *IVY (Interpreting in Virtual Reality)* 511862-LLP-1-2010-1-UK-KA3-KA3MP financiado por el *Lifelong Learning Programme* de la Dirección General de Educación y Cultura de la Unión Europea y que se desarrolla en los años 2011 y 2012. *IVY* está coordinado desde la Universidad de Surrey (Reino Unido) por la doctora Sabine Braun y de él forman parte diferentes universidades: Universidad de Bangor (Reino Unido), Universidad de Chipre (Chipre), Universidad de Poznan (Polonia), Universidad de Tubingia (Alemania), el Steinbeis GmbH & Co. KG für Technologietransfer (Alemania) y la Bar Ilan University (Israel).

El proyecto *IVY* se basa en la idea de usar los ambientes virtuales en 3D para crear simulaciones de situaciones de interpretación. En concreto, el proyecto se desarrolla utilizando *Second Life*, que es un metaverso, es decir, un mundo virtual en el que las personas interactúan por medio de un avatar (un carácter tridimensional personalizable) y que consiste en una metáfora del mundo real en 3D con multitud de escenarios, como por ejemplo salas de reuniones, la recepción de un hotel y hasta una sala de un tribunal virtual. *IVY* tiene por objetivo explorar la

utilización de la realidad virtual en escenarios de interpretación. El acceso a *Second Life* se realiza a través de Internet y es gratuito, pero el acceso a *IVY* estará restringido y solo se podrá acceder mediante una clave y una contraseña de usuario.

IVY está diseñado para formar tanto a los futuros intérpretes como para informar sobre la función de los intérpretes a sus posibles clientes, el proyecto pretende acercar a clientes y a intérpretes mediante su formación conjunta. Con la creación de este ambiente virtual en 3D específico para la interpretación, se pretende que, a través de las experiencias de sus avatares en *Second Life*, se adquieran o conozcan las habilidades necesarias para realizar esa tarea. Para ello se crean diversos escenarios que contienen dos conjuntos de materiales pedagógicos: uno para los estudiantes de interpretación y otro para los clientes o futuros clientes con ejercicios para aumentar la concienciación, así como explicaciones sobre la interpretación.

En el caso de los estudiantes, *IVY* puede utilizarse para crear simulaciones en las que estos pueden interactuar en tiempo real con otros y simular situaciones comunicativas con interpretación con dos o más lenguas mientras que otros interpretan. El proyecto también ofrece unos diálogos bilingües ya creados sobre diferentes materias, estos diálogos son articulados por unos robots programados en el ambiente virtual que tienen apariencia de avatares con el objetivo de practicar la interpretación bilateral. Por último, se ofrece la posibilidad de realizar presentaciones de diapositivas, proyectar vídeos y de indicar enlaces dentro de los espacios habilitados para ello en el ambiente virtual. En el caso de los clientes, estos pueden observar cómo se desarrolla el trabajo de los intérpretes y pueden obtener explicaciones sobre algunas cuestiones relacionadas en los paneles expositivos. La solución que propone el proyecto *IVY* es formar juntos en un espacio virtual a dos grupos de alumnos complementario que tradicionalmente han recibido formación por separado, en concreto desde el proyecto se sostiene que «It will give them insights into each others' roles and practices, allowing them to benefit from each others' complementary perspectives » (IVY 2011a). El proyecto cuenta diversas situaciones de interpretación virtuales que podrán ejecutarse en cuatro funciones: exploración, actividades de aprendizaje, práctica de la

interpretación o interacción en tiempo real. El contenido de vídeo y de audio de las situaciones de interpretación se obtendrá, por una parte, mediante la adaptación de los corpora del proyecto *BACKBONE* en las siguientes lenguas: español, alemán, francés y polaco, y por la otra, mediante nuevos corpora en griego, hebreo o ruso.

Con *IVY* se pretende crear un ambiente virtual que utilice la tecnología 3D para permitir a estudiantes de distintos contextos y sectores educativos encontrarse e interactuar a la vez que aprender dentro de un ambiente virtual dedicado al aprendizaje de la interpretación que les permite aplicar sus conocimientos. A esto hay que añadir que *IVY* fomenta el aprendizaje autónomo en un ambiente virtual y el aprendizaje colaborativo a través de las simulaciones y la interacción en tiempo real (IVY 2011). En noviembre de 2012 se celebra en Londres el seminario de investigación *Exploiting Emerging Technologies to Prepare Interpreters and their Clients for Professional Practice* organizado por las doctoras Braun, Slater y el Sr Botfield del *Centre of Translation Studies* de la Universidad de Surrey que pertenecen al proyecto *IVY*. El objetivo del seminario consiste en la exploración de las posibilidades de las tecnologías emergentes y de su papel en la formación de los futuros intérpretes y de sus clientes. En el seminario se transferirán los resultados tanto del proyecto *IVY* como de otras iniciativas del uso de las TIC en la formación de intérpretes y de sus clientes.

3.2.2 LOS MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS QUE APLICAN LAS TIC A LA ENSEÑANZA DE LA INTERPRETACIÓN EN ESPAÑA

Las herramientas *CAIT* han tenido cierta repercusión en las universidades españolas, de ello dan prueba los PID de la UGR mencionados antes y otras iniciativas y herramientas que destacan por el uso sistematizado de las TIC en la formación de intérpretes.

Un ejemplo de ellas es el proyecto *Elaboración de materiales didácticos específicos para la enseñanza de la interpretación simultánea y consecutiva en alemán, francés e inglés* del Departamento de Traducción y Documentación de la USAL. Este proyecto fue desarrollado por un equipo de profesores liderado por el Dr. Baigorri Jalón en el año académico 2000-2001. El equipo investigador creó un

CD piloto que tenía como objetivo tanto servir de apoyo a los docentes de las asignaturas *Técnicas de Interpretación Consecutiva Inglés/Francés/Alemán* y *Técnicas de Interpretación Simultánea Inglés/Francés/Alemán* y proporcionar a los estudiantes una herramienta para practicar de forma autónoma en su fase inicial de aprendizaje. Durante el mencionado curso académico, se utilizó este material en las mencionadas asignaturas con el fin de contrastar su pertinencia y validez pedagógica (Baigorri Jalón, Alonso Araguás y Pascual Olaguíbel 2004).

Los resultados fueron positivos y llevaron al lanzamiento de una compilación de discursos grabados por hablantes nativos en formato audio MP-3 en 2004: un CD titulado *Materiales para la interpretación consecutiva y simultánea (alemán, francés e inglés)*. El CD incluye varias unidades de carácter teórico, 10 unidades didácticas dirigidas a estudiantes en una fase inicial de aprendizaje de interpretación consecutiva y simultánea y una guía de recursos en línea. Cada una de las unidades didácticas incluye un fichero de audio en formato MP-3 con el discurso en la lengua original, la transcripción del discurso, y una ficha didáctica que describe el material, presenta los objetivos de aprendizaje y ofrece criterios de evaluación (Baigorri Jalón, Alonso Araguás y Pascual Olaguíbel 2004).

El proyecto de la USAL continuó con la publicación en el año 2005 de *Materiales para interpretación consecutiva y simultánea (alemán, francés e inglés) II*, también dirigido por el Dr. Baigorri Jalón. El material de 2005 contiene varias novedades con respecto a su predecesor: un mayor cuidado a la hora de elegir los materiales, una mejor calidad de sonido y el perfeccionamiento de las fichas didácticas, que en este caso fueron adaptadas tanto para el autoaprendizaje como para el aprendizaje tutelado por un profesor (Baigorri Jalón *et al.* 2005:7).

Los discursos propuestos están adaptados a partir de ejemplos reales de situaciones de conferencia y con ellos se pretende crear fondos de materiales graduados según su dificultad. Los usuarios de este CD deben estar familiarizados con la interpretación y sus autores recomiendan que dispongan de *Materiales para la interpretación consecutiva y simultánea (alemán, francés e inglés)* «ya que en aquel cd-rom [sic.] hay una amplia introducción explicativa de aspectos básicos de la enseñanza y el aprendizaje de la interpretación que inspiran también esta nueva

serie» (Baigorri Jalón *et al.* 2005:8). Los autores recomiendan a los alumnos que practiquen solo con el estímulo de audio, aunque también consideran importante para la formación de los mismos que se acostumbren a trabajar con el estímulo de audio y el texto, puesto que así se hace en multitud de ocasiones; igualmente hacen hincapié en la utilidad didáctica del texto como herramienta para la práctica de la traducción a la vista (Baigorri Jalón *et al.* 2005:10). Esta serie de materiales desarrollados por la USAL se completa con la publicación en 2006 de *Materiales Didácticos III. Materiales didácticos para la enseñanza de la interpretación en el ámbito social*⁵⁷.

Por otro lado, en la UGR, además de los proyectos relacionados con la base de datos *MARIUS* ya mencionados⁵⁸, el grupo de investigación ECIS—*Evaluación de la Calidad en Interpretación Simultánea*, formado por profesores y becarios de investigación del Departamento de Traducción e Interpretación dirigido por la Dra. Collados Aís, ha lanzado varios PID enfocados a la interpretación bilateral que resultan muy interesantes.

Durante el curso académico 2001-2002, el grupo ECIS desarrolló *Autoaprendizaje en interpretación bilateral: situaciones prototípicas*, que constituye la parte práctica de *Manual de interpretación bilateral* (Collados Aís y Fernández Sánchez 2001) y se presenta como instrumento para las prácticas individuales del estudiante.

En el curso 2003-2004, ECIS elaboró varios DVD multimedia interactivos para el autoaprendizaje en interpretación bilateral: en alemán, francés e inglés, proyecto por el que recibieron el Premio de Innovación Docente 2006 de la UGR. Los DVD contienen simulaciones realizadas por actores, intérpretes profesionales y profesores en las que se reproducen encuentros parecidos a los que se puedan dar en una situación de interpretación. Aunque, en general, defiende el uso de material real para la enseñanza de la interpretación, De Manuel Jerez (2006:167) encuentra útiles estas simulaciones y resalta las dificultades derivadas de la confidencialidad

⁵⁷ Véase apartado 3.2.3.1.

⁵⁸ Véase apartado 3.2.1.1.2.

y del respeto a la intimidad que entraña la grabación de situaciones auténticas de interpretación bilateral.

Los DVD ofrecen a los estudiantes las grabaciones de vídeo, transcripciones para su autocorrección y un referente gracias a la prestación de la interpretación realizada por intérpretes profesionales del mercado local. De Manuel Jerez (2006:162-168) señala la dificultad de adecuar los guiones a las necesidades didácticas de cada situación, y plantea como posible objeto de debate la conveniencia de que el profesor ofrezca modelos de traducción o de interpretación, ya que esto podría transmitir el mensaje de que existe una única traducción o interpretación correcta cuando los docentes han acordado lo contrario y, además, se adecúa al discutido modelo transmisionista de la enseñanza.

La introducción de un referente de interpretación, si bien presenta ventajas como el hecho de mostrar la importancia del lenguaje no verbal o la actitud con ejemplos profesionales, nos remite [...] a la necesidad de insistir ante los estudiantes que se trata de un referente y no de un modelo (De Manuel Jerez 2006:168).

Los días 1 y 2 de diciembre de 2009, la Dra. Collados Aís y sus colaboradores presentaron un prototipo de *ABil Manual Audiovisual de Autoaprendizaje en Interpretación Bilateral: (alemán, español, francés e inglés)* en las Primeras Jornadas Andaluzas de Innovación Docente Universitaria celebradas en UCO. El proyecto se desarrolló del 2005 al 2007 y se compone de unidades didácticas que, además de vídeos de simulaciones realizadas por actores y de sus transcripciones, contienen plantillas y guiones como modelo orientativo de interpretación y que se dividen en distintas fases: preparación, práctica, interpretación y evaluación⁵⁹. Como resultado de *ABil*, según la página web del grupo, ECIS publicará en breve tres DVD que contienen material audiovisual de autoaprendizaje en interpretación bilateral acompañados de manuales en las combinaciones alemán-español, francés-español e inglés-español (ECIS 2010).

⁵⁹ Intervención de la profesora Pradas Macías en la conferencia «La interpretación: ¿Cómo se enseña? ¿Cómo se aprende?» organizada por el Departamento de Filología y Traducción de la UPO el 9 de abril de 2010.

Otro proyecto relacionado con las TIC y la enseñanza de la interpretación que nació en la UGR es *El desván del aprendiz intérprete*, que fue el proyecto fin de carrera de Dña. Sofía García Beyaert y que consiste en una compilación de recursos en línea para estudiantes de interpretación. Según su propia autora «el *Desván* no pretende ser un repositorio de materiales sino una fuente de sugerencias con indicaciones, entre otras cosas, de posibles fuentes de discursos en Internet» (García Beyaert 2010:75). Este recurso cuenta con cuatro secciones: el baúl de ideas en la que se encuentran consejos para posibles dudas que puedan surgir durante el estudio; la caja de herramientas en la que se proponen distintos recursos para impulsar la formación de los estudiantes (discursos en-línea, diccionarios, fichas de evaluación, etc.); desde la experiencia en la que se encuentran opiniones de antiguos alumnos, profesores y asociaciones profesionales y una última sección denominada fichero alfabético que facilita el acceso a los contenidos (García Beyaert 2005).

Resulta igualmente interesante el DVD editado por los profesores Torres Díaz y Singh Bains de la UMA llamado *Interpreta* (Torres Díaz y Singh Bains, 2005). Este material fue creado en 2005 y hoy en día se puede obtener a través del Servicio de Publicaciones de la UMA. El material está concebido para iniciar al alumnado en las técnicas de interpretación consecutiva y simultánea en los idiomas inglés, francés y español. Se organiza en una sección que ofrece discursos agrupados por campos temáticos de conferencias ficticias, en el material se incluyen presentaciones de alumnos que realizaron estancias de intercambio en dicha universidad. Las charlas que se ofrecen en el material tratan sobre diversos temas: literatura, ornitología, etc. En un segundo apartado, *Interpreta* ofrece entrevistas de 5 a 10 minutos con personas de diversos países y, por último, una sección dedicada a la ISP en diversos contextos de entre los que destaca uno dedicado a la interpretación de un inmigrante nigeriano en la policía (Ruiz Yepes 2007:330-331), aunque, cabe destacarse que está más orientado a que se comente la actuación del intérprete en clase que a la práctica por parte de los alumnos.

Por su parte las profesoras Jiménez Ivars y Blasco Mayor de la Universidad Jaime I de Castellón (UJI) desarrollaron, en 2004, el *Aula virtual de interpretación*, que

consistía en un espacio web dirigido a estudiantes de las asignaturas de interpretación de dicha universidad al que se accede por medio de un código que se renueva semestralmente. En el espacio virtual dedicado a las asignaturas, se cuelgan archivos de audio de varios tipos (ejercicios de introducción a la interpretación, discursos trabajados en clase, prácticas, etc.), un programa de reproducción y grabación de archivos de sonido. También se permite que se envíe el trabajo del alumno para ser evaluado por el profesor (Blasco Mayor 2005).

En la actualidad, el *Aula virtual* de la UJI está integrada en la gestión académica de la universidad, sirve tanto para complementar las clases presenciales como para realizar cursos a distancia y se basa en el software libre *Moodle*. En concreto desde la página web de la UJI se puede acceder como visitante a la asignatura de grado *Interpretación Consecutiva Inglés-Español* del curso 2010-2011 impartida por las profesoras Jiménez Ivars y Renau Michavilla. Este espacio contiene un foro para realizar las tutorías, otro para debates, el programa asignatura, un tablón de anuncios, calificaciones, tareas de evaluación continua, instrucciones para favorecer las destrezas de la *Interpretación Consecutiva*, archivos de audio y vídeo para la práctica individual o grupal y los criterios de evaluación de la asignatura. Con el avance de las tecnologías y la familiarización del profesorado con ellas, este tipo de plataformas virtuales está cada vez más extendido en las universidades para todo tipo de asignaturas.

Otro ejemplo en la misma línea es el *Aula Virtual* de la UPO, a la que los profesores pueden subir diversos tipos de material (audio, vídeo y documentos de texto) vinculado con su asignatura. En el caso de las asignaturas *Técnicas de Interpretación Consecutiva*, *Técnicas de Interpretación Simultánea*, *Interpretación Consecutiva* e *Interpretación Simultánea* de la Licenciatura en Traducción e Interpretación impartida en dicha universidad, varios docentes del Departamento de Filología y Traducción utilizan de manera sistemática esta plataforma virtual en la que han compilado una gran variedad de discursos ordenados por áreas y dificultad de acuerdo con su propia percepción, además de recursos de interés para el alumnado y ejercicios para ejercitar destrezas relacionadas con la interpretación. Para contar con acceso al *Aula Virtual* es necesario que los alumnos estén

matriculados en la asignatura en cuestión; a través de ella pueden acceder a información o anuncios pertinentes, servicio de correo electrónico interno exclusivo, un calendario virtual, tareas propuestas por el profesor que deberán entregarse en formato electrónico dentro del plazo establecido, foros de debate y vínculos relacionados con la asignatura.

También resulta de interés la *Plataforma multimedia para la docencia virtual, presencial y semipresencial* de la UA, ya que se ha adaptado a las necesidades de las asignaturas de interpretación y hasta cuenta con un sistema específico de autoevaluación. La plataforma permite que los alumnos desarrollen los ejercicios de interpretación desde casa siempre que dispongan de un ordenador, conexión a Internet, auriculares y un micrófono. Con el uso de esta plataforma como complemento se palián los problemas derivados de la masificación de las aulas y de las escasas horas previstas para la interpretación en los planes de estudio. La plataforma de la UA ha servido de herramienta para el desarrollo de un sistema de corrección específico para la interpretación en el que se integra una evaluación general del producto del alumno que se realiza por medio de una *precorrección*, introducida por el profesor, en la que se señalan aspectos que deben aparecer en la producción del alumno para que sea aceptable, la transcripción del material que se presenta y una interpretación realizada por un intérprete para que sirva de modelo (Tolosa Igualada 2011).

Desde un punto de vista didáctico, se considera beneficioso indicar cuáles serían los aspectos imprescindibles que debe contener la producción del alumno y que se le proporcionara la transcripción en la lengua original del fragmento que se debe interpretar. Sin embargo, ya se ha expresado en repetidas ocasiones en este trabajo que no se está de acuerdo con que proporcionar modelos de una interpretación sea adecuado para los alumnos. Además de una autoevaluación escrita o verbalizada por parte del alumno que se hace llegar al profesor por medio de la plataforma junto con su producción, el docente puede enviar tanto una evaluación escrita como en formato audio al alumno en la que plasme las opiniones sobre su trabajo.

En último lugar resulta reseñable la aparición de blogs dedicados a la interpretación desde una perspectiva didáctica de entre los que se puede destacar el creado por

Clara Guelbenzu *Bootheando*. A pesar de no estar dedicado específicamente a la enseñanza de la interpretación, en el blog se encuentran entradas explicativas sobre la interpretación de conferencias, noticias de actualidad y enlaces a asociaciones de intérpretes, otros blogs y páginas de intérpretes, editoriales y librerías especializadas, sitios web dedicados a la formación de intérpretes y foros sobre interpretación. Este blog resulta muy útil para estar al día sobre las novedades relacionadas con la interpretación y su selección de enlaces puede resultar de gran ayuda tanto a los docentes como a los estudiantes de interpretación. Los blogs destacados dedicados específicamente a la ITJ se reseñan más adelante.

En el próximo apartado, se exponen las principales iniciativas docentes que aplican las TIC a la enseñanza de la ISP. En un primer lugar se describen los principales recursos didácticos y materiales para la formación desarrollados en España, haciendo hincapié en aquellos orientados hacia la enseñanza de la ITJ; en un segundo lugar, se pasa a exponer algunos proyectos y materiales didácticos creados que surgen fuera del ámbito nacional.

3.2.3 LOS MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS QUE APLICAN LAS TIC A LA ENSEÑANZA DE LA ISP

La ISP es una disciplina relativamente reciente que goza de diversos grados de evolución en cada país, ya que está sometida a cuestiones sociopolíticas estructurales y coyunturales (Abril Martí 2006:87). En el caso de España, el grado de evolución de la ISP se encuentra a medio camino entre la negación de sus necesidades y la provisión de soluciones *ad hoc* (Abril Martí 2006:105-106). En cuanto a las iniciativas docentes que contemplan el uso de las TIC para la enseñanza de ISP en España, estas no son demasiado abundantes. En este epígrafe se describen varias iniciativas surgidas en diversas universidades y se hace especial hincapié si están dedicadas a la formación en ITJ.

A pesar de que estas iniciativas siguen siendo escasas, en los últimos años se ha producido un incremento notable en el uso de las TIC para la formación en ISP. Según expuso Alonso Araguás (2009) en la mesa redonda de la Red Comunica que tuvo lugar dentro del *IV Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación*:

En los últimos años la necesidad de formar expertos en mediación interlingüe e intercultural y la aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en este ámbito han generado en nuestro país un aumento considerable en la variedad de formatos de los distintos materiales didácticos y recursos para la formación en TISP [Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos]: manuales, guías y glosarios multilingües, materiales de audio y vídeo, herramientas interactivas, portales con recursos didácticos y enlaces bibliográficos, etc. (Alonso Araguás 2009).

También cabe mencionar otros usos de las TIC en el campo de la ISP, como los que realizan algunas instituciones a través de enlaces en sus páginas web dirigidos a recursos que pueden resultar útiles para la formación intercultural en distintas combinaciones lingüísticas, entre ellas el *Proyecto de Aula Intercultural y Universal Doctor Project*, la *Sociedad Española de Medicina Familiar y Comunitaria* y la *Comisión española de Ayuda al Refugiado*⁶⁰ (Alonso Araguás 2009).

3.2.3.1 LOS RECURSOS Y MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA DE LA ISP DE VARIAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

Un ejemplo de materiales dedicados a la enseñanza de la ISP es el proyecto *Materiales para la enseñanza de la interpretación social (alemán, francés, inglés, italiano y español)* coordinado por el Dr. Baigorri Jalón de la USAL en 2006. Este trabajo supone la continuación por parte del equipo de anteriores iniciativas CAIT⁶¹. La diferencia entre esta publicación y las previas reside tanto en su temática, orientada al ámbito de la ISP, como en sus contenidos, esta vez audiovisuales.

Materiales para la enseñanza de la interpretación social (alemán, francés, inglés, italiano y español) contiene una breve descripción de la situación de la ISP en Alemania, Italia y España y, además, entre sus contenidos recoge dos herramientas

⁶⁰ Aula Intercultural : www.aulaintercultural.es

Universal Doctor Project: www.universaldocor.com

Sociedad Española de Medicina Familiar y Comunitaria: www.semfyec.es

Comisión Española de Ayuda al Refugiado: www.cear.es

⁶¹ Véase el apartado 3.2.2.

didácticas: por un lado, los materiales de contextualización que consisten en monólogos que «recogen intervenciones que se prestan a un análisis de los problemas generales que plantea la comunidad interlingüística en situaciones diversas» (Baigorri Jalón *et al.* 2006:7); y por otro lado, las unidades didácticas que consisten en grabaciones de simulaciones de diálogos protagonizados por los propios participantes en el proyecto, realizadas con guiones inspirados en situaciones reales pero en los que «sigue quedando el elemento de ficción que supone el hecho de haber grabado las escenas de manera simulada» (Baigorri Jalón *et al.* 2006:10).

El programa contiene cuatro unidades didácticas, una para cada idioma, y estas unidades se dividen en dos partes: una en la que interviene un intérprete *ad hoc* y otra muy similar en la que se cuenta con un intérprete profesional. La razón de ser de esta duplicación parte de una visión pragmática de los autores, puesto que aunque defiendan en líneas generales la profesionalización de la ISP, asumen que en muchas ocasiones se cuenta con un intérprete *ad hoc* y que las intervenciones como intérpretes de personas que no hayan recibido una formación específica «—a pesar de las dificultades— suelen resultar suficientes para el entendimiento entre los interlocutores» (Baigorri Jalón *et al.* 2006:10-11). Dentro de cada una de estas dos partes de la unidad didáctica, se ofrecen una serie de directrices explicativas para el docente: se explica el contexto de la situación comunicativa, se señalan los objetivos didácticos, se indica cómo debe realizarse la tarea y por último, se proporciona la transcripción de la situación comunicativa.

Un aspecto mejorable de este material es la calidad del sonido que ofrece; sus propios autores reconocen que por diversas circunstancias no les fue posible realizar las grabaciones de otra manera (Baigorri Jalón *et al.* 2006); pero lo destacable es que la calidad del sonido se consideró suficiente para permitir que se desarrollaran los ejercicios propuestos puesto que los materiales se publicaron y se encuentran disponibles en la actualidad. Otra posible mejora del material consistiría en ampliarlo a otros campos de la ISP, como por ejemplo la ITJ, e intentar que las situaciones fueran reales y no simulaciones. No obstante, como se ha señalado, por razones de confidencialidad y de respeto a la intimidad es difícil grabar situaciones

auténticas de interpretación bilateral, que es el modo que se utiliza en este material (De Manuel Jerez 2006:167).

Por su parte, el DVD *Interpreta* creado por investigadores de la UMA (Torres Díaz y Singh Bains 2005), también dedica parte de su contenido a la ISP, pero únicamente el tercer bloque⁶².

Dentro de la formación reglada en ISP y de la aplicación de las TIC en España, también cabe citar el *Máster oficial en comunicación intercultural, interpretación y traducción en los servicios públicos* ofrecido por la UAH. En el *Máster*, se produjo un proceso de virtualización de contenidos que comenzó en el curso académico 2007-2008 mediante el uso de la plataforma virtual *WebCT* (Valero Garcés *et al.* 2009:77). Los docentes crearon carpetas dentro de las plataformas en las que se encontraban los contenidos del curso y algunos ejercicios que consistían en grabaciones de audio de 3 minutos de duración para que los alumnos los interpretaran desde y hacia sus lenguas de trabajo. Los resultados de este experimento fueron muy positivos a pesar de que ocurrieran algunas incidencias relacionadas con el manejo de la tecnología (Valero Garcés, Lázaro Gutiérrez y Virtalaru 2009:80-81). Esta iniciativa, aunque puede resultar útil y obtuvo buenos resultados, no se dista mucho de acercarse al nivel de sofisticación alcanzado por otras herramientas *CAIT*.

Dentro de las plataformas virtuales hay que reseñar *Linkterpreting*, una plataforma de reciente creación que contiene recursos para la interpretación de enlace. Esta plataforma nace del Departamento de Traducción y Lingüística de la Universidad de Vigo y fue creada por la Dra. Maribel del Pozo Triviño junto con dos estudiantes de último curso de Licenciatura en Traducción e Interpretación: Dña. Elena Armas López y D. Guillermo Rosales González.

La plataforma consiste en una página web destinada a intérpretes en formación, a formadores de intérpretes y a aquellos interesados, tiene como fin «la revalorización de la profesión, la mejora de la formación y de los estándares profesionales» (Linkterpreting 2012). Fue presentada el 21 de junio de 2012 en el *I*

⁶² Véase apartado 3.2.2.

Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de la Traducción (didTRAD) de la UAB (Red Comunica 2012).

Linkinterpreting ofrece una gran cantidad de información teórica sobre la interpretación: definición, su historia —que abarca desde la Antigüedad hasta la segunda mitad del siglo XX—, *técnicas* — con lo que hace referencia a la interpretación consecutiva, interpretación simultánea y sus derivados de interpretación bilateral— y *modalidades* —que define como «la situación en la que se desarrolla el trabajo del intérprete, su ámbito de trabajo: en conferencias, ante los tribunales»—. Esta plataforma se centra en la ISP, que divide en cuatro: *interpretación social* —entendida como la desempeñada con voluntariado, ONG, asociaciones y centros de acogida—, interpretación sanitaria, la interpretación judicial y la interpretación en centros policiales y penitenciarios. En este aspecto resulta llamativo que el término *interpretación social* se utilice como una rama de la ISP que se separa del resto, en contraposición al uso del término como sinónimo de ISP en algunos ámbitos. La página web dedica un apartado con tres subapartados a cada una de las ramas de ISP que establecen. Los subapartados son *bibliografía y recursos, material didáctico y documentos*.

En el caso de la interpretación social, la plataforma proporciona información sobre la inmigración en España, la historia de la interpretación social, el estatus legal de los inmigrantes, unas indicaciones sobre normas básicas en cuanto al código deontológico —precisión, imparcialidad y mediación cultural—, las técnicas y modalidades que se usan y los ámbitos de aplicación en las que se incluye. En la parte de materiales didácticos cuenta con tres grabaciones de audio de tres simulaciones en la combinación español–inglés que tienen enlaces al canal de vídeos en línea *Youtube*. Las grabaciones aparecen contextualizadas y se acompañan por una transcripción. Por último la sección dedicada a lo que se denomina *interpretación social* cuenta con enlaces a documentos que pueden resultar útiles en este ámbito (solicitud de reconocimiento de títulos, solicitud de alta en el padrón de habitantes, etc.).

Igualmente, tiene una sección dedicada a la interpretación sanitaria con bibliografía y recursos, material didáctico con cuatro simulaciones de visitas médicas y

documentos que pueden resultar útiles en inglés, gallego y español. La sección dedicada a la interpretación policial y penitenciaria contiene una serie de conceptos clave del ámbito policial (fuerzas y cuerpos de seguridad del estado, el sistema penitenciario, derecho a asilo), legislación que regula la labor del intérprete en el ámbito policial, la situación de los intérpretes en España y otros países, características de la interpretación en el ámbito policial y penitenciario con una clasificación que incluye interrogatorios, toma de declaraciones, entrevistas con abogados e investigaciones policiales. También recoge el trabajo las principales dificultades de la labor del intérprete policial (trabajo con profesionales, escenarios laborales, terminología específica) y trata el estrés, el perfil del intérprete y las habilidades que se requieren. Cuenta con simulacros en formato audio de un interrogatorio policial, una entrevista con su abogado y con documentos que pueden resultar útiles en español, inglés y gallego. La sección de *Linkterpreting* dedicada a la interpretación judicial se analiza en el epígrafe 3.2.4.

También contiene una sección de ejercicios previos a la interpretación destinados a mejorar multitud de habilidades que favorecen la práctica de la interpretación: agilidad mental, la bidireccionalidad, la anticipación de información, la concentración y la división de la atención, la contextualización de expresiones numéricas, la pertinencia léxica, la improvisación, de memorización, de paráfrasis y simplificación, la reactivación léxica y semántica, la reformulación y el registro, la toma de notas y la voz. Todos los ejercicios que se pueden descargar en forma de PDF desde la plataforma. *Linkterpreting* también se incluye una sección de noticias en la que se insertan las principales novedades académicas y profesionales relacionadas con la ISP. Por último ofrece enlaces que pueden resultar de interés para los usuarios: recursos terminológicos en línea (diccionarios, tesauros, recopilaciones de *corpora* entre otros), asociaciones, redes nacionales e internacionales y páginas de instituciones y organizaciones, enlaces a las principales instituciones de grado y de posgrado y a las publicaciones relevantes en el campo.

La iniciativa *Linkterpreting* resulta muy interesante puesto que es una de las pocas diseñadas específicamente para la enseñanza de la ISP; sin embargo, la calidad de

las grabaciones resulta mejorable y la entonación de los oradores parece generarse al leer un guión, lo que dista de la realidad. Las grabaciones están acompañadas por una transcripción en la que se indica la duración, la dificultad, los intervinientes y el contexto básico de la situación comunicativa. Se pueden descargar en formato pdf. El material didáctico parece tener una función de servir de ejemplo de una entrevista bilingüe más que contar con un enfoque práctico, puesto que en el mismo no aparece la intervención de un intérprete ni se indica al usuario cómo utilizar el material.

Por otra parte, también resulta muy interesante desde un punto de vista teórico la *Plataforma virtual de recursos sobre Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos* del grupo MIRAS (*Mediació i Interpretació: recerca en l'Àmbit Social*) de la UAB. En ella se incluye información acerca de la inmigración, la comunicación intercultural, los contextos en ITSP, asociaciones de traductores y mediadores, cuestiones éticas, formación e investigación.

Al igual que el uso de las plataformas virtuales se ha implantado en la UAH, como se recoge en apartados anteriores, lo ha hecho en otras instituciones como la USAL (Alonso Araguás 2010:1-5) o la UPO. En esta misma línea, varios grupos de investigación ponen al alcance de los docentes y de los estudiantes recursos y materiales para el estudio o la práctica de la ISP. Entre ellos destacamos al grupo *CRIT—Comunicación y Relaciones Interculturales y Transculturales* de la UJI, coordinado por el Dr. Francisco Raga Gimeno. Este grupo surgió en 1998 y entre sus objetivos cuenta con la «elaboración de materiales didácticos para la enseñanza de la cultura de acogida (específicamente de sus patrones comunicativos) a los inmigrantes, y de patrones culturales a los proveedores de servicios públicos (específicamente en ámbito sanitario)» (CRIT 2011). En 2006, editó *Culturas cara a cara. Relatos y actividades para la comunicación intercultural* y en su página web ofrece varios recursos: documentos de vídeo con explicaciones de situaciones que pueden resultar culturalmente problemáticas, *DOCUCRIT*, que es un repositorio en línea crítico-bibliográfico sobre comunicación y mediación

intercultural, y un portal informativo sobre mediación intercultural e interpretación en el ámbito sanitario⁶³.

Ya fuera del ámbito estrictamente universitario resulta reseñable el blog *B-I-in-k* creado por Dña. Sofía García-Beyaert y la Dra. Julie Boéri que se incluye en el proyecto *L-IN-K* (lengua, interpretación, comunidad). Este blog tiene la peculiaridad de invitar a la reflexión sobre la conexión entre la interpretación y la sociedad, por lo que puede ser muy instructivo a la hora de tratar los aspectos éticos de la materia. Desde un punto de vista informativo es de gran utilidad el blog *El Gascón Jurado* (Gascón Nasarre 2007), dedicado a la traducción jurada, jurídica y judicial y cuya primera entrada tiene fecha de septiembre de 2009. Este blog se compone de entradas que pueden resultar de interés para mantenerse al tanto de las novedades en este campo. En el blog aparecen cuatro categorías: *general*, *juradas*, *profesionales* y *recursos de Tel* y en ella se recoge información relacionada con la legislación, los códigos éticos, cursos, jornadas, seminarios y congresos, noticias en la prensa, publicaciones, etc.

3.2.3.2 LOS MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS DE LA UNIÓN EUROPEA PARA LA FORMACIÓN DE INTÉRPRETES EN TRIBUNALES

Si se abandona el ámbito nacional, destacan tres proyectos de la Unión Europea: *Building Mutual Trust*, *AVIDICUS* e *IVY* y algunos materiales procedentes de Estados Unidos. El proyecto *Building Mutual Trust* consistió en la creación de una base de datos de recursos para la formación de traductores e intérpretes en el ámbito de la Justicia y el proyecto *AVIDICUS* tenía como principal objetivo crear una serie de recomendaciones para los intérpretes y los usuarios de interpretación en el caso de que se haga a través de videoconferencia en el ámbito de la Justicia. Por último, el proyecto *IVY*⁶⁴ estudia el uso de los metaversos, anteriormente descritos, para la formación en interpretación en diversos ámbitos. En cuanto a los materiales estadounidenses, cabe destacar *INTERPRETAPES* y *ACEBO* por su interés para esta investigación; lo que se analiza en el siguiente apartado.

⁶³Portal informativo para la Mediación Intercultural y la Interpretación Sanitaria. www.saludycultura.uji.es.

⁶⁴Véase apartado 3.2.1.3.2.

El proyecto *Building Mutual Trust: A Framework for Implementing EU Common Standards in Legal Interpreting and Translation JSL/2007/JPEN/219* es una iniciativa financiada por el programa específico *Justicia Penal* de la Unión Europea, que finalizó el 1 de abril de 2011. El proyecto tenía como fin crear una base de datos para formadores de intérpretes y traductores judiciales en la que pudiesen encontrar lecciones y materiales que les ofrecieran una visión general de ejercicios. El proyecto estaba coordinado por el profesor Townsley de la Universidad de Middlesex (Reino Unido) y en él participaban 14 socios de Bélgica, Dinamarca, Italia, España y Rumanía, entre los que se encuentran Amanda Clements, Ann Corsellis, Yolanda Van den Bosch, Bodil Martinsen, Kirsten Rasmussen, Inge Gorm Hansen, Erik Hertog, Annalisa Sandrelli, Carmen Valero, Cynthia Giambruno, Teodora Ghiviriga, Hilary Maxwell-Hyslop y John Rees-Smith (Corsellis 2010; Townsley 2010).

Building Mutual Trust busca la implementación de unos estándares reconocibles en la traducción y la interpretación judicial en Europa para que favorezcan la cooperación judicial y la confianza mutua y pretende contribuir a la creación de una formación y asesoramiento consistente para intérpretes y traductores judiciales mediante el desarrollo de descripciones de competencias, ejemplos de lecciones y de materiales. Más concretamente, el proyecto busca alcanzar sus objetivos mediante las siguientes acciones (Building Mutual Trust 2010): desarrollar materiales para los profesores y para aquellos que trabajen con traductores o intérpretes judiciales, establecer un corpus de materiales para la formación de formadores, difundir sus logros a través de la red y de una publicación y, por último, realizar un seminario que verse sobre los criterios de selección y evaluación de los materiales y estándares empleados en la formación de intérpretes y traductores judiciales y sobre el intercambio de materiales y buenas prácticas.

Actualmente, el proyecto cuenta con un sitio web, *Building Mutual Trust*, en el que están disponibles un informe sobre el proyecto editado por el Dr. Townsley, un repositorio de materiales para la práctica de la traducción y la interpretación en el ámbito judicial, informes del grupo de trabajo, un resumen del proyecto e información de contacto.

El informe cuenta con nueve capítulos y describe el principal objetivo del proyecto de la siguiente manera: «to contribute to the establishment of common standards in legal interpreting and translation by facilitating the establishment of legal interpreting and translation training in EU Member States» (Townesley 2011:6). Este fin se pretende alcanzar estableciendo descripciones de las competencias mínimas necesarias para interpretar en el ámbito judicial, indicaciones para la creación de cursos, proporcionando muestras de materiales de formación, información sobre *CAIT* y sugerencias para la formación de formadores. También se dedica una parte del informe a la familiarización del personal de la Administración de Justicia con la ITJ. Dentro del informe, resulta de gran interés el séptimo capítulo, redactado por Sandrelli «Computer Assisted Interpreter Training (CAIT) for Legal Interpreters and Translators (LITs)», en el que la autora realiza sugerencias sobre la incorporación de *CAIT* a la enseñanza de la interpretación en este ámbito y ofrece diversos consejos para adaptar software al que se puede acceder con relativa facilidad a la enseñanza de la ITJ. Entre ellos, incluye el uso de presentaciones de diapositivas en las que se pueden incluir archivos de vídeo o audio en las que los alumnos escucharían una descripción, la memorizarían y realizarían la interpretación consecutiva grabando a la vez su producción con un dispositivo de grabación o con un programa para tal fin en su propio ordenador (Sandrelli 2011:23). Para ello, los archivos de audio se fragmentan en diversos clips que se insertan en diapositivas de manera independiente. El sistema que se utiliza para la creación del prototipo que se propone en esta tesis doctoral es muy similar al que propone Sandrelli, sin embargo esta autora sostiene que el material que se utilice siguiendo este método no es realista puesto que los errores de sus usuarios no alteran el desarrollo de la conversación (Sandrelli 2011: 23), En ese caso ningún material con diálogos fijados lo sería.

En cuanto a los materiales para la formación que se ofrecen desde la web de *Buliding Mutual Trust* en la actualidad se cuenta con cerca de 30 ejercicios de los que se indica el módulo, el tipo de ejercicio, el tema, los objetivos de aprendizaje, la combinación lingüística, el equipamiento y el tiempo necesario para llevarlo a cabo, el nivel al que se adecúa, el autor y notas explicativas del autor del mismo. Los ejercicios se ofrecen en formato digital y algunos de ellos se basan en

documentos reales, sin embargo no cuentan con archivos audiovisuales o sonoros. El proyecto tiene una segunda edición *Building Mutual Trust 2 JUST/2010/JPEN/AG/1566*, que se desarrolla de 2011 a 2013 y que se centra en la formación del personal de la Administración de Justicia a través de vídeos que muestren buenas prácticas a la hora de trabajar con intérpretes.

La segunda iniciativa europea centrada en la enseñanza de la ITJ es *AVIDICUS Assessment of Video-Mediated Interpreting in the Criminal Justice Service EU Criminal Justice Programme, Project JLS/2008/JPEN/037*. Este programa, dirigido por la Dra. Braun de la Universidad de Surrey, se desarrolló entre los años 2008 a 2011.

A raíz de la aprobación del uso de videoconferencias en los procesos penales desde el año 2000 y de que el Consejo Europeo apostara por el video link como una de las prioridades de e-Justicia (Braun 2009:1), el uso de la IR se ha extendido persiguiendo agilizar la cooperación transfronteriza, reducir costes y aumentar la seguridad. Es más, instrumentos muy recientes dan aún más relevancia al uso de la videoconferencia:

Since 2009, the Stockholm Programme, the Procedural Rights Roadmap and the EU Directive on the right to translation and interpreting in criminal proceedings have made explicit reference to the use of videoconference technology to gain access to qualified legal interpreters (AVIDICUS 2011).

Según Sabine Braun (2010), la videoconferencia ofrece una solución potencial a los problemas que plantea en la actualidad la provisión de intérpretes jurídicos cualificados, en especial en las lenguas minoritarias. Al referirse al futuro de la formación de intérpretes para que trabajen en los servicios públicos, Braun (2007:39) recalca que se necesitan investigaciones sobre el modo en el que se producen las adaptaciones de los intérpretes al uso de la IR y aplicar los hallazgos de las mismas a los métodos didácticos.

El proyecto *AVIDICUS* analiza la viabilidad, la calidad y la necesidad de formación dentro de este contexto a través de un estudio comparativo entre la interpretación presencial y la IR realizada utilizando la tecnología de la videoconferencia. Los

resultados del proyecto han sido utilizados para desarrollar módulos formativos para intérpretes jurídicos y estudiantes y un conjunto de recomendaciones para el uso de la videoconferencia en los procesos penales.

El desarrollo y la puesta en práctica de estos módulos formativos es una de las características más interesantes de *AVIDICUS* para este trabajo de investigación. En el sitio Web del proyecto se exponen dichos módulos en forma de tres presentaciones de diapositivas: una dirigida a estudiantes de Interpretación de estudios superiores, otra a intérpretes en ejercicio y una tercera dirigida a personal judicial o policial.

La presentación dirigida a estudiantes contiene una introducción sobre la legislación referente a la videoconferencia y la interpretación en la UE, además de unas definiciones de términos clave y ejercicios de documentación sobre dicha normativa y la repercusión mediática de la interpretación. En un segundo apartado, se definen los distintos ámbitos en los que puede darse interpretación a través de videoconferencia y se estudian sus variantes a través de ejercicios de reflexión. La tercera parte del módulo se dedica a la práctica; en ella se analizan ejemplos del uso actual que se le da a la IR y a la videoconferencia en los procesos legales para luego pasar a la realización de unas simulaciones en las que los estudiantes recrean una situación de interpretación usando videoconferencia a partir de las actas escritas de un juicio. En esta simulación, un estudiante hace las veces de juez en una habitación mientras que otros dos actúan como intérprete y como testigo en otra, realizan la interpretación e intercambian los papeles. También se propone otro ejercicio de IR en el que los estudiantes se encuentran en habitaciones diferentes y que se desarrolla en una comisaría. La última sección de la parte práctica está dedicada a la reflexión sobre distintos aspectos y características de la interpretación y sobre la investigación.

Por su parte, tanto la presentación dirigida a intérpretes como la dirigida al personal judicial y policial tienen una estructura muy parecida a la de los estudiantes. Las principales diferencias residen en la parte dedicada a la práctica, puesto que además de ejercicios de simulaciones, las dirigidas a los profesionales contienen una serie de directrices sobre cómo proceder en cada una de las fases del proceso.

Los resultados del proyecto *AVIDICUS* fueron expuestos en el simposio internacional *Videoconference and Remote Interpreting in Legal Proceedings*, en Londres del 17 al 19 de febrero de 2011, posteriormente publicados en un libro electrónico disponible en línea⁶⁵. En la actualidad, se está desarrollando la continuación del proyecto: *AVIDICUS II EU Criminal Justice Programme, Project JUST/2010/JPEN/AG/1558, 2011-2013*, que sigue la línea de su anterior edición y cuenta con los mismos socios, salvo la incorporación del *Institut Telecom Paris*. Los principales objetivos del proyecto son centrarse en los problemas de las interpretaciones a través de vídeo que se dan en el ámbito penal después de que los intervinientes hayan realizado los módulos de formación propuestos en *AVIDICUS I*, crear módulos de formación conjuntos para intérpretes y para el personal judicial y policial y, por último, elaborar guías para interpretaciones a través de videoconferencia tanto para intérpretes como para el personal judicial y policial, así como para los justiciables y exhibirlas en el portal de e-Justicia⁶⁶.

3.2.3.3 LOS MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS PARA LA FORMACIÓN DE INTÉRPRETES EN LOS TRIBUNALES DE JUSTICIA EN ESTADOS UNIDOS

Tras resumir los principales proyectos de las instituciones europeas relacionados con la enseñanza de la ISP se describen otras iniciativas de formación que se dan fuera del ámbito europeo y que resultan de especial interés para esta investigación: los materiales *Interpretapes* y *ACEBO*.

El *National Center for Interpretation* de la Universidad de Arizona, Estados Unidos, en su página Web ofrece una serie de materiales, *Interpretapes*, para la formación de intérpretes tanto en el ámbito legal como en el médico. Estos materiales están diseñados para ser utilizados recreando una práctica de un laboratorio pero con un reproductor de CD desde casa, utilizando unos auriculares,

⁶⁵ La información se encuentra en la página Web del proyecto. Disponible: <http://www.videoconference-interpreting.net/symposium/>. El libro resultante del proyecto *AVIDICUS*: Braun, S. y J.L. Taylor (Eds) (2011). *Videoconference and remote interpreting in criminal proceedings*. University of Surrey. Disponible en: <http://www.videoconference-interpreting.net/BraunTaylor2011.html>.

⁶⁶ Comunicación personal con la Dra. Taylor de la Universidad de Surrey, investigadora de los proyectos *AVIDICUS I* y *AVIDICUS II* (noviembre 2011).

un micrófono y una grabadora para grabar la versión de la interpretación mientras se realiza.

Legal Interpretapes es un material para practicar interpretación del español hacia el inglés que se compone de tres volúmenes dirigidos a personas que quieran mejorar sus habilidades en esta disciplina o a aquellas que se estén preparando para obtener la acreditación como intérprete federal en EE.UU. Cada volumen cuenta con dos CD, uno que contiene ejercicios para hacer prácticas y otro en el que se encuentran dos versiones de la interpretación de los mismos a distintas velocidades realizadas por intérpretes acreditados junto con un glosario tanto impreso como en formato de audio. También se proporcionan las transcripciones de los textos para realizar comprobaciones sobre la comprensión o sobre el volumen de información transmitido y sugerencias para que se realice un buen uso de los materiales.

El primero de estos volúmenes es una introducción que cuenta con seis lecciones para la práctica de interpretación consecutiva, y traducción a vista. Además contiene textos para la práctica de la interpretación simultánea que están grabados a dos velocidades para que sean utilizados en diferentes momentos del aprendizaje; el primero a 110-130 palabras por minuto para poder centrarse en aspectos lingüísticos y el segundo a 160 para afianzar la técnica. Todos los textos de las prácticas se basan en actas de procesos judiciales, aunque no se especifica el grado de fidelidad que se mantiene hacia los mismos.

El segundo volumen está dedicado a declaraciones periciales de expertos que versan sobre diversos temas (medicina, balística, armas de fuego, heridas, fiscalidad, etc.) y a la práctica de la interpretación simultánea. Está pensado para favorecer el aprendizaje de la terminología específica y de los conceptos que los especialistas utilizan de manera más frecuente. En el caso de este volumen, los ejercicios escritos aparecen graduados en introductorios y más avanzados y hay un glosario específico en formato audio antes de cada ejercicio. También se realizan propuestas para la interpretación de frases que presentan una mayor dificultad a la hora de interpretarlas. En este volumen se incluyen dos textos para la práctica de la traducción a vista. Sus autores sugieren que se grabe varias veces y se analice antes de escuchar la versión que se propone en el CD con las soluciones.

El tercer volumen se dedica a la fraseología y fórmulas propias de los tribunales; en él se incluyen ejercicios para practicar interpretación simultánea que incluyen diversas situaciones, como por ejemplo primeras comparecencias o sentencias. La última parte de este volumen cubre entrevistas del abogado con el cliente con ejercicios de interpretación consecutiva y de traducción a vista.

Hay dos aspectos de *Legal Interpretapes* que merecen ser mencionados; el primero de ellos es la proporción de ejemplos por parte de intérpretes acreditados federalmente, de sugerencias de traducción y de equivalentes en los glosarios; y el segundo es la longitud establecida para los tiempos en los que se desarrolla el ejercicio. A pesar de que en el sitio web se repite con insistencia, hasta cinco veces, que se trata de sugerencias y no debe considerarse un modo *correcto* o único de realizar la interpretación, resulta cuestionable el modo en el que esto puede ser percibido por los usuarios al igual que sucede con otros materiales que se han analizado anteriormente.

También resulta interesante la manera en la que se han gestionado los tiempos dedicados a que se realice la grabación de la interpretación. Estos se han establecido de manera aproximada tomando como referencia el tiempo que un intérprete *competente* necesitaría para realizarlos correctamente y en el caso de que los usuarios necesiten más tiempo se prevé que se presione el botón de pausa. Sin embargo no se tiene en cuenta una posible situación: que el usuario necesite menos tiempo.

El segundo conjunto de material para la práctica de la ITJ que resulta interesante para este trabajo de investigación es el material creado por ACEBO⁶⁷, que pertenece a Holly Mikkelson. Aunque se ofrecen materiales para la formación en el ámbito médico y en diversas lenguas (chino mandarín, chino cantonés, coreano, vietnamita, polaco, ruso, japonés, portugués y árabe), en este caso se analizan los productos que ofrece para el par de lenguas español-inglés dedicados a la ITJ.

⁶⁷ ACEBO ofrece en su página Web una gran variedad de productos para la formación de intérpretes. www.ACEBO.com.

Los diversos materiales que ofrece ACEBO en este sentido son los siguientes: *The Interpreter's Edge Third Edition*, *The Interpreter's Edge Turbo Supplement*, *Edge 21: An Interpreter's Edge for the 21st Century*, *Two-Tone CDs, Volume 1: English-Spanish Simultaneous Practice* y *The Interpreter's Companion on CD-ROM*.

El CD *Two-Tone* está desarrollado siguiendo un nuevo concepto en el que cada CD tiene dos tipos de grabación: en una el discurso para que se realicen las prácticas de interpretación, en el canal izquierdo del CD, y en otra un modelo de interpretación realizado por un experto, que está en el canal derecho. Se pasa de un canal a otro utilizando el control de *balance* en el reproductor de audio, así que, utilizando el botón se puede escuchar la grabación, la interpretación o ambos. Este sistema contiene material en inglés con interpretación simultánea hacia el español realizada por Holly Mikkelson y los autores del material sostienen que, además de ofrecerse una respuesta a las dudas terminológicas que puedan surgir, se realiza una aproximación a otros conceptos como el desfase que guarda el intérprete. El CD contiene diez pasajes entre los que se cuenta con diversas declaraciones de testigos y de expertos, instrucciones que se dirigen al jurado entre otros. Por su parte, *The Interpreter's Companion* es una colección de glosarios que se ofrecen en la actualidad digitalizados.

The Interpreter's Edge Third Edition fue desarrollado en 1995 por Holly Mikkelson y consiste en un conjunto de materiales para fomentar el estudio autónomo de ocho horas de duración junto con un libro de textos para interpretar o traducir a vista, en el que se incluyen notas, comentarios y sugerencias de traducciones. Las ediciones previas son muy parecidas pero cuentan con cintas de casete en lugar de CD. *The Interpreter's Edge* (Mikkelson 1993) está indicado para estudiantes con nivel de principiante, para la formación continua de aquellos que ya estén ejerciendo su profesión o por profesores. El material ofrece 62 unidades que se dividen en 20 de interpretación simultánea, 18 de interpretación consecutiva y 24 de traducción a vista (Mikkelson 1993). Las clases de interpretación simultánea o consecutiva están acompañadas por archivos de audio que contienen las grabaciones de los ejercicios correspondientes.

Al igual que en otros materiales, a pesar de ofrecer un modelo o sugerencia de interpretación e incluso dar versiones de lo que se consideraría correcto, se hace especial hincapié en que son sugerencias y puede haber otras traducciones correctas: «Note that these are **suggested** [sic] solutions to the problems; many acceptable translations are not included for lack of space» (Mikkelson 1993).

De este material, cabe destacar que utiliza ejercicios que han sido creados a partir de material real, pero que los nombres de las personas que aparecen en ellos son ficticios; además se incluyen textos con contenido político o controvertido con el que el intérprete puede no estar de acuerdo para que practique con materiales polémicos, como le puede pasar en la vida real.

The Interpreter's Edge Turbo Supplement consiste en una extensión de *The Interpreter's Edge* que surgió en 1993, también creado por Holly Mikkelson. Contiene cuatro clases de interpretación simultánea, cuatro de consecutiva y seis de traducción a vista; está acompañado por grabaciones sonoras de textos más complejos que los incluidos en *The Interpreter's Edge*. El nivel de dificultad de este material se adecúa al marcado por la *Federal Court of Interpretes Certification Exam*, es decir, el material se dirige a intérpretes con un nivel avanzado y los textos se consideran *extremely difficult* (Mikkelson 1993a). Aunque en el propio material se indica que los nombres que aparecen en él son ficticios, no se detalla si el material procede de la realidad o no, aunque todo parece indicar que los textos que se utilizan se inspiran en la realidad.

Edge 21: An Interpreter's Edge for the 21st Century es otro material producido por ACEBO que se compone de tres productos: uno dedicado a la interpretación consecutiva, otro a la interpretación simultánea y otro a la traducción a vista. En este material se aplica el sistema *Two-Tone* y está dividido en más pistas de lo habitual para que pueda ser utilizado con mayor facilidad. En este caso, las interpretaciones que ofrece el material no están preparadas y se grabaron directamente por lo que su propia autora reconoce que contienen pequeños errores y correcciones (Mikkelson 1993a). Aunque sigue ofreciendo sus notas de interpretación consecutiva como modelo, en esta versión del material más

moderna, Holly Mikkelson se distancia de una manera más categórica de la aceptación del modelo que se propone como único:

[...] there are usually many correct ways to interpret a given term or expression, and there are differences of opinion and preference among professional interpreters. In other words, you do not have to accept my versions as definite (ACEBO 2011).

Tanto *Interpretapes* como los productos desarrollados por ACEBO son materiales que están centrados de manera muy específica en ayudar a los candidatos a superar el examen para obtener la acreditación como intérprete federal en EEUU y, desde luego, no contemplan en absoluto las peculiaridades de la Administración de Justicia de otros países. Por otra parte, al ser material en formato audio y no proporcionar imagen quedan un poco desfasados en cuanto al tipo de material audiovisual al que están cada vez más acostumbrados los estudiantes en la actualidad.

3.2.4 EL USO DE LAS TIC EN LA FORMACIÓN EN INTERPRETACIÓN EN LOS TRIBUNALES DE JUSTICIA EN ESPAÑA

En este apartado, antes de pasar al análisis de varias de las distintas iniciativas para la formación en ITJ que se dan en España, se ha considerado necesario realizar una exposición de la formación reglada que se imparte de manera específica en ITJ con el objetivo de contrastar el interés que esta disciplina despierta en el ámbito académico. Se hace especial hincapié en la parte práctica de las asignaturas que se imparten. Cabe resaltar que la compilación que se ha realizado es meramente ilustrativa y no pretende ser exhaustiva.

3.2.4.1 LA FORMACIÓN REGLADA DE INTÉRPRETES EN LOS TRIBUNALES DE JUSTICIA EN ESPAÑA

En la actualidad, en la formación reglada en Traducción e Interpretación que se imparte en España conviven licenciaturas, grados y posgrados. En este apartado se ofrece información sobre las asignaturas que se incluyen formación para intérpretes en los tribunales de justicia, de acuerdo con las fuentes consultadas.

En la UAB se cuenta con la asignatura *Mediación social para traductores e intérpretes* que se imparte dentro de la mención de interpretación del Grado en Traducción e Interpretación⁶⁸. También se imparte en la UAB el curso propio *Posgrado en Interpretación en los Servicios Públicos de Cataluña*. Para ser admitido es necesario superar unas pruebas específicas y tener un nivel adecuado de español o catalán y de otra lengua extranjera de entre las siguientes: árabe, rumano, ruso, francés o inglés. El segundo módulo del curso se dedica a ámbitos de especialización entre los que se incluye el judicial. El módulo contiene conceptos básicos tanto de Derecho Penal y Civil como del procedimiento judicial. El tercer módulo contiene la parte práctica y cuenta con una sección dedicada a la interpretación judicial en la que se trabaja con traducción a vista, interpretación de enlace, consecutivas cortas y susurrado de textos producidos en el ámbito judicial. Por último el curso cuenta con un módulo dedicado a aspectos profesionales (Universidad Autónoma de Barcelona 2012).

La Universidad Alfonso X (UAX) cuenta con una asignatura optativa de la Licenciatura en Traducción e Interpretación muy específica denominada *Interpretación en la Administración de Justicia*. Entre los objetivos de la asignatura se incluye la familiarización del alumnos con la práctica de la interpretación en el sistema judicial español, aumentar su competencia temática en cuestiones jurídicas con hincapié en el procedimiento penal, mejora de las destrezas necesarias en ITJ, presentar los distintos entornos en los que se produce la actuación del intérprete y la modalidad de interpretación más adecuada, familiarizar al alumno con las necesidades en traducción e interpretación en el ámbito de la justicia y concienciarlos de la necesidad de someterse a un código ético y, por último, poner al alumno en contacto con situaciones reales para que conozca de primera mano las problemática específica de la profesión. Las prácticas de la asignatura abarcan la traducción a vista, la interpretación bilateral y la interpretación consecutiva dialógica y los ejercicios se desarrollan a partir de material real con simulaciones de situaciones reales. Además, el alumno entra en contacto con los juicios penales porque es obligatoria su asistencia a los mismos (Universidad Alfonso X 2012).

⁶⁸ Sin acceso a la guía docente de la asignatura a fecha de 24/08/2012.

La Universidad Europea de Madrid (UEM) cuenta con la asignatura optativa *Mediación cultural* dentro del Grado en Traducción y Comunicación Intercultural. Esta asignatura cuenta con una parte, en concreto la sexta, dedicada a la interpretación en el ámbito policial y judicial y utiliza el método de caso para recrear situaciones cotidianas en la vida de un mediador cultural. En la sede de Valencia de la UEM se imparte el *Máster en Interpretación de Conferencia Multidisciplinar* en el que uno de los módulos se denomina *Bloque jurídico* y consta de 60 horas⁶⁹ (Universidad Europea de Madrid 2012).

En la UGR dentro de los estudios de Traducción e Interpretación se cuenta con la asignatura optativa de segundo ciclo de licenciatura *Interpretación social*, con la asignatura de grado *Introducción a la Interpretación en los servicios públicos*⁷⁰ y con la asignatura del máster *Interpretación en los servicios públicos*. La asignatura de licenciatura pretende analizar y comprender situaciones comunicativas en todos los ámbitos de la interpretación entre los que incluye el judicial, comprender el papel del intérprete social, invitar a la reflexión sobre la profesión, manejar textos y discursos sobre el entorno jurídico y práctica mediante simulaciones de situaciones comunicativas habituales (Universidad de Granada 2012). En la asignatura de posgrado se cuenta con un enfoque teórico enfocado a la situación de la ISP en España y a aspectos relacionados con la investigación.

En la UJI está programada la asignatura *Mediación intercultural e Interpretación en los servicios públicos* dentro del Itinerario de *Interpretación y Mediación Intercultural* que se incluye en los estudios de Grado (Universidad Jaume I 2012)⁷¹.

La Universidad de la Laguna (ULL) imparte el *Experto Universitario en Traducción e Interpretación para los Servicios Públicos: Mediadores Lingüísticos (EUSTIC)* que cuenta con dos módulos y uno de ellos dedicado al ámbito jurídico administrativo y una parte del mismo a juzgados y procedimientos legales. El módulo cuenta con la enseñanza de idiomas con fines específicos —registro,

⁶⁹ Sin acceso a la guía docente del bloque a fecha de 24/08/2012.

⁷⁰ Sin acceso a la guía docente a fecha de 24/08/2012.

⁷¹ Sin acceso a la guía docente a fecha de 24/08/2012.

vocabulario, estrategias retórico-pragmáticas propias del lenguaje jurídico administrativo—, técnicas de interpretación para ISP, una sección dedicada a los códigos éticos y, por último, charlas y seminarios dedicados a conceptos básicos como legislación, estructura y funcionamiento de instrumentos jurídicos, escenarios, agentes, protocolos, etc. En concreto resulta muy interesante el seminario titulado *Introducción a la Interpretación Judicial* en el que se trata la organización judicial, la terminología y se trabaja con documentación jurídica (Universidad de la Laguna 2012). La parte práctica de la asignatura está destinada a que el alumno desarrolle las competencias y habilidades necesarias para enfrentarse a situaciones reales. También en las Islas Canarias la Universidad de las Palmas de Gran Canaria cuenta con el *Máster oficial en traducción profesional y Mediación Intercultural* de 60 créditos ECTS, que trata la mediación en los servicios públicos pero no concreta si incluye la ITJ.

La Universidad Pontificia de Comillas dentro del Grado en Traducción e Interpretación incluye las asignaturas *Introducción a la Mediación Intercultural* de primer curso e *Introducción a la Interpretación II* de tercer curso. La primera está enfocada a la resolución de conflictos de carácter cultural pero dedica un bloque de contenido a la introducción a la praxis de la interpretación judicial. La asignatura de tercer curso contiene módulos teórico-prácticos entre los que incluye uno dedicado al ámbito jurídico y judicial que cuenta con una parte en la que se realizan ejercicios prácticos y simulaciones (Universidad Pontificia de Comillas 2012).

La UPF cuenta con la asignatura *Técnicas de expresión oral idioma 2* que incluye entre sus contenidos la interpretación de enlace o comunitaria (Universidad Pompeu Fabra 2012).

La UPO impartirá una asignatura dentro del Grado en Traducción e Interpretación dedicada a la interpretación bilateral y dentro del *Máster en Comunicación Internacional y Traducción e Interpretación* se cuenta con la asignatura *Interpretación Social* en la que en ediciones previas se han incluido contenidos relacionados con la ITJ⁷² (Universidad Pablo de Olavide 2012).

⁷² Sin acceso a la guía docente a fecha de 24/08/2012.

La USAL cuenta con la asignatura de grado *Interpretación de enlace primera lengua extranjera inglés* y en su guía docente incluye un apartado dedicado a la interpretación judicial —que separa de la ISP— que recoge prácticas simuladas en interpretación en los tribunales. En cuanto a los estudios de posgrado en el *Máster oficial en Traducción y Mediación Intercultural en entornos profesionales* se dedica un módulo específico a la traducción jurídica, que no a la interpretación. Por otro lado, dentro del máster se imparte la asignatura *Interpretación en los servicios públicos* que cuenta con prácticas reales tuteladas que se basan en simulaciones o *role plays* (Universidad de Salamanca 2012).

La UAH imparte desde el curso 2006-2007 el *Máster universitario en Comunicación Intercultural, Interpretación y Traducción en los servicios públicos* en las siguientes lenguas combinadas con español: árabe, rumano, chino, francés, inglés, polaco, rumano y ruso. En su combinación inglés español para el curso 2012-2013 cuenta con una asignatura específica denominada *Interpretación en el ámbito jurídico administrativo inglés-español* que pretende que los alumnos adquieran conocimientos teóricos y prácticos sobre las actuaciones como enlace lingüístico comunicativo y cultural entre el personal de las instituciones jurídicas y la administración con las personas que no conozcan el español y también que los alumnos reconozcan y utilicen los registros propios del lenguaje jurídico. La parte práctica del máster se realiza mediante el intercambio de experiencias por parte del alumnado y la práctica de la interpretación bilateral, la interpretación consecutiva y la traducción a vista a partir de textos auténticos, *role plays* y grabaciones específicas para situaciones reales que requieren interpretación (Universidad de Alcalá de Henares 2012). En el año académico 2010-2011 se impartió el *Curso sobre Traducción e Interpretación jurídica, legal y administrativa*.

Dentro de la Licenciatura en Traducción e Interpretación de la Universidad de Vigo se imparte la asignatura de quinto curso *Interpretación en los servicios públicos B-A-B inglés*. Sus contenidos incluyen una unidad específicamente dedicada al sistema judicial y a la interpretación en los juzgados. Entre sus objetivos se encuentra: conocer el sistema judicial español y los distintos sistemas del derecho anglosajón, conocer la situación actual de los intérpretes judiciales en España,

acercarse a las principales fuentes terminológicas del ámbito, la creación de un corpus de textos relacionados con la especialidad y, por último, la práctica de la interpretación de enlace, consecutiva y de la traducción a vista en contextos judiciales a través de *role plays* (Del Pozo Triviño 2009).

En la UA dentro de los estudios de Licenciatura en Traducción e Interpretación se imparten las siguientes asignaturas optativas: *Interpretación en juzgados alemán-español, español-alemán; Interpretación jurídica en lengua francesa* y por último *Introducción a la Interpretación ante los tribunales* en lengua inglesa. También en la UA, pero esta vez en estudios de posgrado, se imparte el *Máster universitario en Traducción Institucional* que cuenta con la asignatura semipresencial *Interpretación jurada, judicial y policial* que se imparte en las combinaciones alemán-español, francés-español e inglés-español. El tercer bloque de los cuatro que forman la asignatura en su versión en la combinación inglés-español trata algunas nociones básicas para el intérprete sobre las instituciones y procedimientos jurídico-judiciales en los que desempeña su labor, en concreto cabe desatar el tema 7 *Nociones básicas sobre el procedimiento penal para intérpretes*. El cuarto y último bloque de la asignatura se dedica a la práctica de la interpretación en distintos entornos comunicativos, en concreto el tema 11 se dedica a la interpretación en el ámbito penal (Universidad de Alicante 2012).

La Universidad de Murcia (UM) cuenta con la asignatura optativa *Interpretación en la empresa y en los servicios públicos (B-A A-B francés)* que se imparte en cuarto curso de Grado en Traducción e Interpretación. Uno de sus bloques se dedica específicamente a la interpretación en el ámbito judicial y consta de tres temas: interpretación de la entrevista del abogado con el cliente, interpretación en juicios e interpretación en vistas preliminares (Universidad de Murcia 2012).

Para finalizar la recopilación se cita la Universidad de Valladolid que cuenta con la asignatura *Interpretación social* dentro de sus estudios de Grado en Traducción e Interpretación (Universidad de Valladolid 2012); el Centro de Estudios Superiores Felipe II adscrito a la Universidad Complutense de Madrid que cuenta con las asignaturas *Interpretación consecutiva y bilateral [EN] en los ámbitos social e institucional ámbitos social e institucional* e *Interpretación simultánea y*

traducción a vista [EN] en los ámbitos social e institucional ámbitos social e institucional (Universidad Complutense de Madrid 2012); la UCO que impartía la asignatura *Intermediación cultural* en segundo curso de estudios de Licenciatura de Traducción e Interpretación y la asignatura *Técnicas de interpretación jurídica y económica de la lengua B (inglés/francés)* de carácter obligatorio en tercer curso del Grado en Traducción e Interpretación (Universidad de Córdoba 2012) y la Universidad del País Vasco (UPV) cuenta con la asignatura *Interpretación de enlace y sus ámbitos de aplicación* en el tercer curso de sus estudios de Grado en Traducción e Interpretación (Universidad del País Vasco 2012)⁷³.

Tras este repaso a la formación reglada específica en ITJ se puede concluir que, salvo excepciones como la de la UAX o la de la UA, la oferta de estudios reglada muchas veces no es específica e incluye la ITJ dentro del campo de la ISP o de otros ámbitos. En términos generales se puede afirmar que la mayoría de las prácticas que se realizan en las asignaturas analizadas se basan en simulaciones y *role plays*, si bien muchas de ellas lo hacen a partir de documentos o experiencias reales y hasta en algunos casos se hace que el alumnado asista a juicios para que entienda de primera mano las características de la ITJ.

3.2.4.2 LOS MATERIALES DIDÁCTICOS QUE APLICAN LAS TIC A LA ENSEÑANZA DE LA INTERPRETACIÓN EN LOS TRIBUNALES DE JUSTICIA EN ESPAÑA

Como se comentaba en el párrafo introductorio, el objetivo de este último apartado consiste en analizar las iniciativas que se centran en la formación en ITJ en España y el uso de las TIC. En el epígrafe 3.2.3.2 se analizan los recursos virtuales para la enseñanza de la ISP en España y entre ellos se destaca la plataforma *Linkterpreting* de la Universidad de Vigo de la que se realiza un análisis descriptivo. De esta iniciativa, en lo referente a la ITJ, resulta destacable la sección dedicada a la interpretación judicial. La sección, igual que las analizadas anteriormente, está dividida en tres apartados: bibliografía y recursos, material didáctico y documentos. En esta sección, hay una introducción de carácter teórico en la que se define la interpretación judicial, que describe brevemente el sistema judicial

⁷³ Sin acceso a la guía docente de las asignaturas a fecha de 24/08/2012.

español, los actores que intervienen en el proceso judicial, el proceso penal y el proceso civil. También se incluye una parte en la que se relaciona la legislación nacional e internacional, que menciona la necesidad de contar con un intérprete en los procesos judiciales, los tipos de contratación de intérpretes en el ámbito judicial en España, las fases en las que interviene el intérprete en el proceso judicial, las dificultades específicas de la interpretación en el ámbito judicial, las técnicas y modalidades que se utilizan y referencias a aspectos relacionados con el código deontológico. En el apartado bibliografía y recursos se recoge literatura relevante relacionada con el campo y un enlace a un vídeo sobre la comunicación a través de intérprete.

La parte dedicada a los materiales didácticos está organizada como las descritas anteriormente. Cuenta con cinco simulaciones de situaciones comunicativas grabadas en formato audio que contienen, cada una de ellas, el contexto y una transcripción en la que aparece la duración de la misma, los intervinientes, la situación comunicativa, la calidad y la dificultad. La primera simulación consiste en un fragmento de un interrogatorio en el que intervienen el juez, el denunciante y la letrada. Tiene una duración de 04:49 minutos. La segunda simulación consiste en una declaración en un juicio y tiene una duración de 02:22 minutos. La tercera simulación recoge el testimonio de un guardia de seguridad de una duración de 05:27 minutos, en la que intervienen el fiscal y el testigo. La cuarta simulación se desarrolla en Reino Unido y es una adaptación del vídeo *Criminal Damage* de la página web del Ministerio de Justicia del Reino Unido; en ella intervienen el acusado, el juez, el testigo, la acusación y la defensa. Tiene una duración de 04:14 minutos. La quinta simulación que presenta la plataforma es una declaración de una duración de 04:39 minutos.

En las transcripciones no se refleja exactamente el audio, puesto que los titubeos, falsos comienzos, omisiones y otros aspectos propios de la lengua oral no se recogen en la transcripción. Además, los audios parecen haberse creado a partir de la lectura de textos y aunque pueden haberse inspirado en situaciones reales, no reflejan muchos de los aspectos características propias del ámbito judicial en España.

Las grabaciones son de situaciones comunicativas bilingües, pero no parece que en ellas haya participado un intérprete. En todo caso, no se incluye ningún espacio para que los alumnos realicen su intervención como intérprete, aunque se podría hacer deteniendo el vídeo o como interpretación susurrada. La calidad de las grabaciones, que viene indicada en la transcripción de los vídeos, es variable. La dificultad de las simulaciones se cataloga en baja, media y alta pero se desconoce cuáles han sido los criterios que se siguen para dicha clasificación.

Una vez analizadas las principales iniciativas, recursos y materiales didácticos y proyectos de diversa índole que aplican las TIC a la enseñanza de la interpretación tanto de conferencias como en otros ámbitos, se observa que, hasta la fecha y a pesar de que cada vez existen más iniciativas centradas en la ISP, no existe un material docente que combine las características de las iniciativas *CAIT* con la formación de intérpretes en los tribunales de justicia en España utilizando material real.

Teniendo en cuenta esto último y el éxito que las iniciativas y herramientas *CAIT* han tenido al aplicarse a la enseñanza de la interpretación de conferencias, en esta tesis doctoral se plantea la creación y validación por parte del alumnado de un prototipo de material didáctico que, utilizando vídeos reales, sirva para tal fin. El prototipo de material se explica detalladamente en el octavo capítulo.

PARTE II: METODOLOGÍA. DESARROLLO DEL ESTUDIO CIENTÍFICO

4 METODOLOGÍA

Como ya se explica en el primer capítulo, la estructura de este trabajo se divide en tres partes: una primera parte en la que se recogen los antecedentes del objeto de estudio, una segunda parte en la que se describe la metodología y el desarrollo del estudio científico y, finalmente, una tercera parte, que recoge los resultados del estudio. La primera parte ha estado dedicada al análisis del estado de la cuestión y describe la situación en España de la ITJ y la evolución de las TIC aplicadas a la enseñanza de la interpretación. En la segunda parte, que ahora se inicia, se recogen la metodología, la hipótesis general de la tesis, los objetivos y etapas del estudio y, por último, las fases y técnicas del estudio científico mixto, que utiliza datos cualitativos, recopilados mediante la técnica del grupo focal, y datos cuantitativos, recopilados usando un cuestionario específicamente diseñado para medir la percepción del material entre los sujetos. La tercera parte incluye el análisis de los resultados y el grado de consecución de los objetivos del estudio.

Este capítulo se centra en la exposición de la metodología que se ha seguido en el desarrollo de las dos últimas partes de la investigación, es decir, se explica el proceso de diseño del estudio científico que se ha realizado para medir la percepción de los sujetos de un prototipo de material didáctico multimedia creado a partir de la realidad diseñado para la enseñanza de la ITJ y sus resultados. Así, se explica el proceso de creación de un diseño de investigación no experimental, un estudio en el cual las variables no han sido manipuladas deliberadamente y en el que solo se observan fenómenos en su ambiente natural para después analizarlos (Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista Lucio 1991:205). Dentro de los posibles tipos de diseños de investigación no experimentales, este es lo que se denomina una investigación transeccional o transversal, es decir, un proceso en el que los datos se recolectan en un momento único y que tiene como propósito describir variables y analizar su incidencia en un momento dado. Esta investigación

científica de carácter no experimental transversal se basa en una encuesta de opinión.

Uno de los aspectos más interesantes del estudio científico lo constituye la combinación de los enfoques cualitativo y cuantitativo, para obtener datos complejos y que resulten cuantificables de la percepción por parte de los sujetos del prototipo de material didáctico multimedia creado a partir de la realidad para la enseñanza de la ITJ. A continuación, se presenta el diseño del estudio científico: tras exponer la hipótesis general, los objetivos específicos y las características de los sujetos que participan en él, se describen las etapas que lo componen y técnicas utilizadas.

4.1 HIPÓTESIS GENERAL

La hipótesis general que se pretende contrastar con este estudio científico es la siguiente: la percepción de los sujetos en cuanto al prototipo de material multimedia presentado para la enseñanza de la ITJ a partir de la realidad es positiva en términos de la motivación, utilidad y ventajas que le proporciona. Para contrastar esta afirmación se ha recurrido a la utilización de un método de recopilación de datos mixto, que combina datos cualitativos y cuantitativos; por tanto se pretende contrastar la validez del modelo construido para la formación de intérpretes en los tribunales de justicia por medio del análisis de la percepción del mismo por parte de los alumnos.

4.2 OBJETIVOS DEL ESTUDIO

Los objetivos específicos de este estudio son los cuatro que se describen a continuación:

1. Comprobar el grado de interés despertado en los sujetos por el material didáctico multimedia extraído de la realidad.
2. Comprobar el grado de utilidad percibido por los sujetos en cuanto al material didáctico multimedia extraído de la realidad.
3. Comprobar los beneficios o desventajas percibidos por los sujetos de este método de enseñanza de ITJ.

4. Medir los datos personales, la experiencia laboral previa y la formación académica de los sujetos y relacionarlos con el resto de los resultados.

4.3 SUJETOS DEL ESTUDIO CIENTÍFICO

El estudio científico está destinado a medir la percepción de un material didáctico específico para la formación de intérpretes en los tribunales de justicia, por ello, resulta lógico que la población objetivo del mismo esté compuesta por alumnos universitarios de Traducción e Interpretación.

Al tratarse de un estudio sobre una materia muy específica, ITJ, se consideró que los sujetos adecuados para valorar el material debían ser alumnos de cursos avanzados o de posgrado, puesto que solo así habrían tenido la posibilidad de adquirir las competencias necesarias para poder utilizar el material adecuadamente.

Este estudio, como se ha indicado, se realizó mediante un método mixto de recopilación de datos en el que se obtienen tanto datos cualitativos como cuantitativos; para la obtención de los datos cualitativos se llevaron a cabo dos grupos focales y para la recolección de los datos cuantitativos se administró un cuestionario con respuestas cerradas.

En el caso de los grupos focales, la evaluación se realizó en dos grupos distintos para que sus conclusiones fueran más representativas, aunque en ningún momento se pretendió que el estudio fuera más que un sondeo sobre la percepción del material y del cuestionario. Ambos grupos de estudiantes cursaban últimos cursos de grado o de posgrado y se estructuraban en grupos de entre 4 y 7 personas.

En el estudio científico también participaron alumnos universitarios de Traducción e Interpretación en grupos que oscilaban entre 13 y 21. En el caso de los estudios definitivos se buscó una población que estuviera compuesta por alumnos universitarios de Traducción e Interpretación de últimos cursos de grado o licenciatura o de posgrado que proviniera de distintas universidades españolas. El estudio tenía como fin conocer la opinión de los participantes para realizar un sondeo sobre la utilidad, el interés y los beneficios para su formación del material.

4.3.1 SELECCIÓN Y CAPTACIÓN DE LOS SUJETOS DE LOS GRUPOS FOCALES

Prieto Rodríguez y March Cerdá (2002:372) señalan que la mayoría de los autores considera que es necesario un mínimo de dos grupos focales para comprobar los resultados; de esta manera se alcanza lo que se denomina *saturación de la información*, es decir, el momento en que las opiniones de los entrevistados se repiten, son redundantes y dejan de aportar información nueva.

Hay que tener en cuenta que, por un lado, los sujetos que forman la muestra estructural eran todos alumnos universitarios de Traducción e Interpretación, con una formación parecida, por lo que, debido a su elevada homogeneidad intragrupal resultó en que la *saturación de información* se alcanzase con relativa facilidad. Por otro lado, también se debe considerar que la función última de la información recopilada por medio de los grupos focales era el perfeccionamiento del cuestionario y del material que se administró posteriormente y no el grupo focal *per se*. Por tanto, se consideró que dos grupos focales son suficientes para recopilar la información pertinente —conocer la opinión de los encuestados sobre el material presentado y el cuestionario que se les ha administrado—.

También de acuerdo con Prieto Rodríguez y March Cerdá (2002:367), la elección de la muestra estructural consiste en «seleccionar grupos específicos de usuarios con unas características determinadas que son relevantes para nuestro estudio [...]». En los dos grupos, los participantes fueron alumnos de estudios avanzados en Traducción e Interpretación que guardan una relación clara con el objeto de estudio. Los entrevistados eran homogéneos intragrupalmente, es decir, «comparten ciertas características que hacen que puedan hablar sobre un tema o experiencia común sin que la presencia de algunos inhiba la opinión de otros» (Prieto Rodríguez y March Cerdá 2002:670). La homogeneidad intragrupal se manifestaba en la similitud de varios rasgos de los sujetos, como se muestra detalladamente en los siguientes apartados. Aunque el hecho de que los participantes de los grupos focales se conocieran entre sí —eran compañeros de curso— pudiera representar un problema para algunos teóricos (Suárez Ortega 2005:29), en este estudio, en línea con las afirmaciones de Vigier Moreno (2010:319), el conocimiento previo de los participantes hizo que las relaciones

entre ellos facilitaran el proceso discursivo que genera la técnica y la economiza, puesto que se evitan las sesiones introductorias.

En lo que respecta al número de participantes en cada grupo focal, se eligió un número entre cuatro y nueve personas. Esta cifra permite que los participantes puedan expresar sus opiniones en profundidad y proporcionar la información detallada que se pretende recabar con este experimento. Esta cifra se mantiene dentro del número de participantes considerado adecuado para este tipo de estudios: «El grupo focal lo constituyen un número limitado de personas: entre 4 y 10 participantes, un moderador y, si es posible, un observador» (Prieto Rodríguez y March Cerdá 2002:366); así se permite una comunicación fluida en la que todos tienen la oportunidad de expresarse.

Lo verdaderamente importante es que el grupo sea a la vez lo suficientemente pequeño (para que todos los participantes puedan opinar) y lo suficientemente grande (para que haya disparidad de pareceres), de tal modo que, de la confrontación de opiniones, se generen nuevas ideas sobre [sic] las que haya que buscar un consenso (Vigier Moreno 2010:319).

Los aspectos relativos a la captación de participantes resultaron relativamente sencillos, puesto que el grupo focal se componía de alumnos a los que se les solicitó su colaboración por parte de los responsables de las asignaturas. Los alumnos universitarios suelen participar en experimentos destinados a recopilar datos por parte de las instituciones académicas, por lo que están familiarizados con este tipo de procesos. Además, como elemento motivador, se hizo especial hincapié en la importancia de sus opiniones y de su participación.

Las siguientes asignaturas fueron seleccionadas para desarrollar los grupos focales por varios motivos entre los que se cuenta la disponibilidad de los sujetos y su fácil acceso y la relación de las asignaturas con el material que se pretendía evaluar desde dos puntos de vista complementarios: el de alumnos de la asignatura de cuarto curso de licenciatura centrada en la interpretación de conferencias y el de alumnos de una asignatura de máster especializada en ITJ.

El primer grupo focal estaba conformado por alumnos del *Máster oficial en Traducción Institucional (Traducción Jurídica y Económica)* impartido en la UA. Estos alumnos cursaban la asignatura específica *Interpretación jurada, jurídica y policial*, que tenía carácter optativo y que dentro de sus contenidos incluye la «práctica intensiva de la interpretación en entornos comunicativos» y, más específicamente dentro de la interpretación judicial en procedimientos penales, «simulaciones de juicios penales de distinto tipo» (Universidad de Alicante 2012). Para acceder al máster los alumnos debían contar con una licenciatura en Traducción e Interpretación, Filología, Derecho, Economía o contar con un título de licenciatura o grado y ser profesional de la traducción institucional; además debían tener un nivel alto de las lenguas en las que se desarrollaba la asignatura, en este caso inglés y español. Además de por los motivos citados, los alumnos de esta asignatura fueron seleccionados para desarrollar el grupo focal porque resultaba especialmente interesante, además de contar con alumnos de posgrado, porque es una de las pocas asignaturas de posgrado en cuyo plan de estudios se incluye específicamente la práctica de la ITJ, lo que otorgaba a los alumnos cierta experiencia previa en el ámbito.

El segundo grupo estaba compuesto por alumnos de la asignatura *Interpretación Simultánea B-A (Inglés)* que se imparte en cuarto curso de la licenciatura en Traducción e Interpretación de la UPO. En esta asignatura los alumnos tienen como objetivo dominar las destrezas básicas de la interpretación y las estrategias de la disciplina a través de ejercicios prácticos. Los alumnos de dicha asignatura poseen conocimientos de interpretación consecutiva y de interpretación simultánea puesto que habían cursado las asignaturas de tercer curso *Técnicas de Interpretación Consecutiva*, *Técnicas de Interpretación Simultánea* y la asignatura de cuarto curso *Interpretación Consecutiva B-A (Inglés)*. Se decidió que se desarrollara el segundo grupo focal con los alumnos de esta asignatura porque su perfil, aunque similar en ciertos aspectos dentro de los conocimientos previos en ITJ, contrastaba con los de los miembros del primer grupo: mientras que los alumnos de la UA tenían conocimientos previos sobre ITJ, en principio, para los alumnos de la UPO esta sería la primera toma de contacto con la disciplina.

4.3.2 SELECCIÓN Y CAPTACIÓN DE LOS SUJETOS DEL ESTUDIO

Para la realización del estudio en un principio se contó con diez grupos de cinco universidades. El primer grupo en el que se desarrolló el estudio piloto fue el grupo de la asignatura *Tècniques d'Expressió Oral-Llengua-Idioma* de carácter obligatorio de tercer curso de grado en Traducción e Interpretación, impartida por la Dra. Julie Boéri y D. Miquel Jelelaty Obeid en la UPF. El estudio piloto se realizó en la UPF puesto que el programa de la asignatura —entre cuyos objetivos se incluyen la familiarización con situaciones propias de la ISP y la práctica de la interpretación— y las características del grupo de alumnos a los que se les administró el material conformaban un conjunto muy adecuado para proporcionar datos relevantes. A esto hay que añadir que el equipamiento técnico que ofrece la UPF era óptimo para la utilización del material.

El segundo grupo en el que se realizó el estudio fue el de la asignatura *Interpretación 2* del *Máster en Estudios de Traducción* de la UPF. Este grupo fue seleccionado porque entre los contenidos de la asignatura se incluía la interpretación simultánea, consecutiva, de enlace y la traducción a vista. Como los requisitos para acceder al *Máster* eran estar en posesión de un título de licenciado o de grado y probar un nivel C1 de español o catalán y un B2 de inglés (Universidad Pompeu Fabra 2012), se suponía que el perfil del alumnado podía ser más heterogéneo y que esto daría más variedad a los resultados. El estudio se desarrolló en las mismas instalaciones que se habían utilizado en el primer grupo y no presentaron ningún problema y además se contó con la colaboración de los profesores de las asignaturas, la Dra. Julie Boéri y D. Miguel Jelelaty Obeid, lo que facilitó mucho el proceso al encargarse de los trámites administrativos y de la adaptación de sus horarios de clase y de los contenidos de las mismas a este estudio.

El estudio también se puso en práctica con el grupo de la asignatura opcional *Interpretación de Conferencias B-A Inglés* de cuarto de licenciatura en Traducción e Interpretación de la UGR. Los alumnos habían cursado anteriormente las asignaturas *Técnicas de Interpretación Consecutiva* y *Técnicas de Interpretación Simultánea* de tercer curso y se habían decantado por la especialidad de

Interpretación de Conferencias, por lo que poseían conocimiento sobre interpretación y mostraban un gran interés por la materia, dado su carácter opcional y su reducido número de plazas. En la realización de este estudio fue de gran ayuda la colaboración del Dr. Óscar Jiménez Serrano, docente de la asignatura. El estudio se produjo pocos días después de la instalación de un novedoso equipo de interpretación en la Facultad de Traducción e Interpretación (Universidad de Granada 2012a) y, en principio, se suponía que el material se podría usar sin dificultades.

En la UPO el estudio se desarrolló en 5 grupos de la asignatura *Interpretación Simultánea B-A (Inglés)* con carácter obligatorio de cuarto curso de la licenciatura en Traducción e Interpretación de la UPO —denominados MT1, MT1 desdoble, MT2, MT3 y MT4. El laboratorio de idiomas era apto para la utilización del material ya que contaba con ordenadores, auriculares y programas de grabación y puestos para todos los alumnos que componían los grupos. Por otra parte, los conocimientos previos adquiridos en las dos asignaturas introductorias en el tercer curso *Técnicas de Interpretación Consecutiva* y *Técnicas de Interpretación Simultánea* además de la asignatura *Interpretación Consecutiva (B-A inglés)* y durante el cuatrimestre anterior, hacían que el alumnado se pudiera enfrentar con un material complejo. Hay que señalar que los alumnos de la UPO no contaban con experiencia en interpretación hacia la lengua B, en este caso el inglés, por lo que resultaba interesante comprobar su reacción ante la interpretación bilateral en la que esta destreza es necesaria. Por otro lado, aunque el programa de la asignatura es común a los cinco grupos, cada grupo contaba con una profesora diferente, lo que se reflejaba en sus diferentes metodologías y en los procesos de aprendizaje del alumnado. La elección de los grupos en la UPO tuvo además un fuerte componente práctico al ser el lugar de trabajo de la autora de esta investigación y esto permitió que se llevaran a cabo las comprobaciones necesarias para verificar el correcto funcionamiento del material antes de realizar los estudios. Otro elemento de gran ayuda en la UPO fue la colaboración del resto de docentes de la asignatura: Dña. Tamara Cabrera Castro, Dña. Jasmine Molina Durán, Dña. Clementina Perseu y la Dra. Lucía Ruíz Rosendo.

En un principio, el estudio iba a tener lugar en dos universidades más: en la UAB y en la UA. En el caso de la UAB con el grupo de estudiantes de la asignatura obligatoria de cuarto curso de grado *Interpretación Simultánea (técnicas y prácticas)* del itinerario de traducción, con la colaboración de Dña. Sofía García Beyaert como docente de la asignatura. Al no encontrarse un número suficiente de alumnos para realizar el estudio este fue suspendido. En el caso de la UA se programó el estudio para que se llevara a cabo con los alumnos de la asignatura *Interpretación Jurada, Jurídica y Policial* de carácter optativo dentro del itinerario de *Interpretación del Máster oficial en Traducción Institucional (Traducción Jurídica y Económica)*. El curso anterior se realizó uno de los grupos focales con los alumnos de dicha asignatura por los motivos expuestos —conocimiento previo de la ITJ y práctica mediante la simulación de juicios y requisitos de acceso—. Además, se contó con la colaboración del Dr. Juan Miguel Ortega Herráez para la realización del estudio. Desgraciadamente, el material no pudo utilizarse al tener la UA Alicante una política de utilización de software libre y no contar con el programa *PowerPoint* ni permitir que se instalase su visor *PowerPoint Viewer* sin la intervención de un técnico.

4.4 ETAPAS DEL ESTUDIO CIENTÍFICO Y TÉCNICAS EMPLEADAS

El estudio científico se ha desarrollado siguiendo un diseño mixto de investigación, es decir, un diseño en el que se combinan la técnica de recolección de datos del grupo focal, por medio de la que se obtienen datos cualitativos, y la técnica del cuestionario, que es un instrumento de medida diseñado para obtener datos cuantitativos. Como se recoge en las diferentes fases que se explican a continuación, el diseño mixto consiste en que los datos cualitativos recogidos mediante el grupo focal se utilizan posteriormente para afinar el instrumento de medida cuantitativo definitivo, es decir el cuestionario. El estudio se divide en ocho etapas que se muestran de manera esquemática en la siguiente página.

ETAPAS DEL ESTUDIO

1. Creación de la primera versión del prototipo de material didáctico
2. Creación de la primera versión del instrumento de medida
3. Validación de las etapas 1 y 2 a través del grupo focal
4. Modificación de las primeras versiones a partir de los resultados de la etapa 3
5. Estudio piloto y análisis de resultados obtenidos
6. [En caso de resultados negativos]
Modificaciones necesarias y repetición del estudio piloto
7. Realización del estudio definitivo
8. Exposición y análisis de los resultados obtenidos

Las etapas preliminares están destinadas a asegurar el correcto funcionamiento del estudio por medio de la validación de sus diferentes componentes y se describen a continuación:

En la primera etapa, que se expone de manera detallada en el quinto capítulo, se crea una primera versión de la muestra, es decir, una primera versión del prototipo de material didáctico para la enseñanza de la ITJ en España a partir de material real. La creación de la primera versión del prototipo se divide en tres partes: la recopilación de un corpus de grabaciones de juicios penales reales, el análisis de dicho corpus para seleccionar la grabación más adecuada y el proceso de creación de la primera versión del prototipo. La segunda etapa consiste en la creación de una primera versión del instrumento de medida de acuerdo con las cinco primeras fases establecidas por Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista Lucio (1991) a tal efecto.

Una vez que se cuenta con una primera versión del material que se pretende evaluar y del cuestionario, se pasa a la tercera etapa. En ella, se somete a la evaluación por parte de dos grupos de sujetos de características similares a los que se van a sondear en la versión final y, posteriormente, se recogen sus opiniones sobre el material y sobre el cuestionario a través de la técnica del grupo focal.

En la cuarta etapa, los resultados obtenidos de los grupos focales se incorporan tanto a la muestra como al cuestionario. Una vez incluidas las modificaciones

pertinentes, ya se cuenta tanto con un prototipo de material didáctico para la enseñanza de la ITJ como con una versión definitiva del cuestionario.

La quinta etapa se desarrolla de acuerdo con las cinco fases siguientes establecidas para la creación del instrumento de medida por Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista Lucio (1991). En esta etapa, se describen las modificaciones incluidas en el cuestionario, el desarrollo del estudio piloto y su administración definitiva. Los resultados obtenidos en el estudio piloto se analizan con el programa *SPSS*. Se dividen fundamentalmente en tres bloques, los datos demográficos, académicos y laborales de los sujetos, la percepción del material en términos de interés, motivación y utilidad que despierta y la influencia de los datos demográficos, laborales y académicos en la percepción del material. Por último, en la sexta etapa se realizan las modificaciones oportunas y se repite el estudio piloto, en el caso de que esto sea necesario.

Una vez validado el correcto funcionamiento del material y del estudio piloto, se pasa al desarrollo y al análisis del estudio definitivo. Las etapas séptima y octava se dedican al desarrollo y análisis de datos del estudio definitivo, una vez que se ha comprobado su correcto funcionamiento en las etapas previas. En concreto, durante la octava etapa, se desarrolla el estudio científico definitivo, que consiste en la utilización del material por parte de varios grupos de sujetos y en su posterior evaluación a través del cuestionario. La novena etapa consiste en la exposición de los datos recabados y en su análisis. Este análisis se realiza del mismo modo que con los datos obtenidos en el estudio piloto utilizando el programa *SPSS*. A partir de estos datos se exponen las conclusiones del estudio.

4.4.1 EL DISEÑO DEL PROTOTIPO

El estudio consiste en el análisis de un prototipo de material didáctico multimedia basado en la realidad para formar a intérpretes en los tribunales de justicia. El proceso de creación del prototipo se divide en tres fases: la recopilación de un corpus de procesos penales reales, la selección del acta judicial que más se ajustara a los requisitos que se establecieron para la elaboración del material y los procesos

técnicos de creación del material. A continuación se hace un resumen de los principales elementos del diseño de la muestra que se recoge de manera más detallada en el capítulo cinco.

La recopilación de actas judiciales reales fue una de las mayores dificultades que hubo que superar durante la realización de esta tesis doctoral. El material fue creado en la combinación español-inglés-español por dos motivos: la prevalencia del inglés en la formación reglada en Traducción e Interpretación que se ofrece en España —ya está presente en todos los estudios de grado o de posgrado que se imparten en las 24 universidades del país (en lenguas orales) (Red Comunica 2012a:125-127)— y por la relevancia de dicha lengua en diversos ámbitos entre los que se incluye el judicial⁷⁴.

Para ello, en una etapa previa, se recurrió a capturar grabaciones de juicios penales en el programa «Audiencia Pública» del canal *Tribunal Televisión*. Cinco de estas grabaciones se transformaron en material didáctico multimedia basado en la realidad para la enseñanza de la ITJ y se expusieron desde un punto de vista teórico en el proyecto de máster *Aplicación de las nuevas tecnologías a la formación de intérpretes en los tribunales* (Hunt Gómez 2008). Parte de este material fue evaluado en términos de motivación, interés y utilidad percibidos por el alumnado en un estudio que se desarrolló en la UGR de cuyas conclusiones se derivó que, aunque la recepción del material fue positiva, la brevedad del material y la ausencia de intérprete de los fragmentos hacían que la valoración del material fuese menos positiva (Hunt Gómez 2010).

La cadena *Tribunal Televisión* dejó de emitir y, como las grabaciones recopiladas de no contaban ni con la longitud suficiente, ni con la participación de un intérprete, se pasó a la recopilación de grabaciones de juicios penales celebrados en los juzgados de lo penal de Andalucía a fin de, a partir de ellas, crear el material didáctico. La recopilación se intentó hacer tanto en el ámbito periodístico como directamente en el de la Administración de Justicia y se extendió desde febrero a junio de 2011. A continuación, se recogen cronológicamente los pasos que se

⁷⁴ Véase apartado 5.1.1.

siguieron para la recopilación de las copias de actas judiciales con la intervención de un intérprete de lengua inglesa.

CRONOGRAMA DE LA RECOPIACIÓN DE ACTAS DE JUICIOS

28 FEBRERO 2011

- Conversación telefónica con un trabajador del periódico *Ideal Digital* para solicitar información sobre el acceso a grabaciones de juicios penales.
- Conversación telefónica con un trabajador del periódico *El Mundo Andalucía* para solicitar información sobre el acceso a grabaciones de juicios penales.
- Conversación telefónica con un trabajador del periódico *ABC Andalucía* para solicitar información sobre el acceso a grabaciones de juicios penales en la que comunican que consiguen los vídeos de juicios que aparecen en su edición digital a través de las agencias de prensa *Atlas* o *Europapress*.
- Correo electrónico a la agencia *Europapress* en el que se le solicita un presupuesto para la obtención de vídeos de juicios celebrados en España en lengua inglesa en los que aparezca un intérprete, a ser posible íntegros.
- Conversación telefónica con un trabajador de la agencia *Atlas* en la que afirman que el precio para la adquisición del juicio es de 400€.
- Correo electrónico a Dña. Belén Vela del grupo *Intereconomía* en el que se le explican las características del proyecto, se le piden copias de vídeos de juicios del material real que se emita en *Tribunal TV* o, en su caso, acceso a los archivos. También se le requiere información sobre el procedimiento que siguieron para la obtención de las grabaciones. No se recibió respuesta.
- Conversación telefónica con una funcionaria del decanato de los juzgados de Madrid en la que se le solicita información sobre la persona a la que hay que dirigir la solicitud de las copias de las actas judiciales en las que intervengan intérpretes. Contestan que al juez de cada sala.
- Conversación telefónica con Dña. Rocío Sánchez Carcajo, secretaria judicial del juzgado decano de Carmona, Sevilla, en la que se le solicita información sobre la persona a la que hay que dirigir la solicitud de las copias de las actas judiciales en las que intervengan intérpretes. Contestan que al juez de cada sala y que sería conveniente que lo aclarara por escrito el TSJA.
- Llamada a D. Andrés Marín Cejudo corresponsal del periódico *El Mundo Huelva* al que se le solicita información sobre el acceso a grabaciones de juicios penales. Remite al gabinete de prensa del TSJA.

1 DE MARZO 2011

- Envío de un correo electrónico a la Dra. Susana Ridao de la Universidad de Almería en el que se le explica el proyecto y se le pregunta por el proceso que utilizó para acceder a grabaciones de juicios de procesos judiciales en sus investigaciones.
- Entrevista con varios trabajadores del gabinete de prensa del TSJA en la que se les explica el proyecto y se les deja la primera versión de la instancia en la que se solicitan copias de actas judiciales de procesos en los que intervenga un intérprete de lengua inglesa pero sin concretar exactamente de qué procedimientos se trata.
- Entrega de la primera versión de la instancia en la que se solicitan copias de actas judiciales de procesos en los que intervenga un intérprete de lengua inglesa pero sin concretar exactamente de qué procedimientos se trata al juez decano de Granada.
- Entrevista con el secretario del juzgado de lo penal 5 de Granada cuya sala no posee los medios técnicos para grabar los procedimientos y que no permite la grabación por otros medios.
- Entrevista con el secretario del juzgado de lo penal 2 de Granada.
- Entrevista con el secretario del juzgado de lo penal 4 de Granada.
- Entrevista con la secretaria del juzgado de lo penal 3 de Granada que lo transmitirá al juez.
- Entrevista con el magistrado del juzgado de lo penal 1 de Granada.
- Entrevista con el magistrado del juzgado de lo penal 6 de Granada.
- Entrevista con el secretario del juzgado de lo penal 6 de Granada.
- Conversación telefónica con D. Carlos Morán de *El Ideal* de Granada.
- Conversación telefónica con D. Juan Cano del *Diario Sur* de Málaga.
- Conversación telefónica con D. Luis Moret del *Diario Sur* de Málaga.
- Conversación telefónica con Dña. Montse Martín de la sección de *tribunales* del *Diario Sur* de Málaga.
- Correo electrónico al departamento de producción de la agencia *Atlas*.

2 DE MARZO DE 2011

- Conversación telefónica con el juez decano de Almería.
- Entrevista con D. Melchor Fernández, director gerente de Ofilingua.

3 DE MARZO DE 2011

- Conversación telefónica con el juzgado decano de Granada.
- Conversación telefónica con el juez decano de Sevilla.

7 DE MARZO DE 2011

- Conversación telefónica con el secretario del juzgado de lo penal 1 de Almería.
- Envío de fax al secretario del juzgado de lo penal 1 de Almería.
- Conversación telefónica con el juez decano de Sevilla.
- Entrevista con D. Luis Revilla, secretario del tribunal general de la Audiencia Provincial de Sevilla.

8 DE MARZO DE 2011

- Conversación telefónica con el juzgado de lo penal 6 de Granada.
- Conversación telefónica con el juzgado de lo penal 3 de Granada.

- Conversación telefónica con el juzgado del o penal 1 de Almería.
 - Conversación telefónica con el gabinete de prensa del TSJA.
 - Conversación telefónica con el decanato de los juzgados de Granada.
- 9 DE MARZO DE 2011
- Conversación telefónica con el juzgado de lo penal 6 de Granada.
 - Conversación telefónica con la secretaria de presidencia de la Audiencia Provincial de Málaga.
 - Conversación telefónica con el decanato de los juzgados de Sevilla.
 - Conversación telefónica con el gabinete de prensa del TSJA.
 - Envío de correo electrónico a Ofilingua.
- 15 DE MARZO DE 2011
- Entrevista con Dña. Paz Gómez Moreno, intérprete judicial en la Ciudad de la Justicia de Málaga.
 - Entrevista con el presidente de la Audiencia Provincial de Málaga.
 - Conversación telefónica con el secretario de juzgado de lo penal 1 de Almería.
 - Conversación telefónica con el juez decano de Sevilla.
 - Conversación telefónica con el secretario judicial del juzgado de lo penal 6 de Granada.
 - Recepción de un informe sobre la petición por parte del juez decano de Granada.
 - Conversación telefónica con el gabinete de prensa del TSJA.
 - Conversación telefónica con D. Guillermo Muñoz del Consejo General.
 - Entrevista con la secretaria del juzgado de lo penal 9 de Málaga.
 - Entrevista con la secretaria del juzgado de lo penal 11 de Málaga.
 - Entrevista con los funcionarios del juzgado de lo penal 7 de Málaga.
 - Entrevista con el juez decano de Málaga.
 - Entrevista con el secretario del juzgado de lo penal 13 de Málaga.
- 17 DE MARZO DE 2011
- Conversación telefónica con el secretario del juzgado de lo penal 13 de Málaga.
 - Conversación telefónica con D. Guillermo Muñoz del Consejo General.
- 21 DE MARZO DE 2011
- Conversación telefónica con D. Guillermo Muñoz del Consejo General.
 - Conversación telefónica con el juzgado de lo penal 1 de Almería.
 - Recepción de la respuesta del juzgado de los penal 3 de Granada.
 - Entrevista con el secretario del juzgado de lo penal 6 de Granada y recepción de escrito.
- 22 DE MARZO DE 2011
- Conversación telefónica con el personal del gabinete de prensa del TSJA.
- 11 DE ABRIL DE 2011
- Conversación telefónica con el secretario del juzgado de lo penal 13 de Málaga.
 - Conversación telefónica con la secretaria de presidencia de la audiencia provincial de Málaga.
 - Conversación telefónica con el personal de Ofilingua.
 - Conversación telefónica con D. Guillermo Muñoz del Consejo General.
- 12 DE ABRIL DE 2011
- Conversación telefónica con el secretario del juzgado de lo penal 13 de Málaga.
 - Recepción de correo electrónico de secretario del juzgado de lo penal 13 de Málaga.
 - Conversación telefónica con el juez decano de Sevilla.
- 20 DE ABRIL DE 2011
- Consulta al jefe de área de atención al ciudadano de la Agencia de Protección de Datos por correo electrónico.
- 24 DE ABRIL DE 2011
- Conversación telefónica con la secretaria coordinadora de Sevilla en la que afirma que la petición se debe hacer directamente a los secretarios de cada juzgado y que el proceso de anonimación es muy difícil y costoso.
- 27 DE ABRIL DE 2011
- Conversación telefónica con la secretaria de presidencia de la Audiencia Provincial de Málaga.
- 28 DE ABRIL DE 2011
- Entrevista con el juez decano de Sevilla.
 - Conversación telefónica con la secretaria de presidencia de la Audiencia Provincial de Málaga.
- 29 DE ABRIL DE 2011
- Conversación telefónica con la secretaria coordinadora de Sevilla.
 - Conversación telefónica con el secretario del juzgado de lo penal 13 de Málaga.
 - Recepción del acuerdo del secretario del juzgado de lo penal 13 de Málaga.
- 3 DE MAYO DE 2011
- Presentación de las instancias a la directora del departamento de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada para que fueran selladas y avaladas por este.
- 11 DE MAYO DE 2011
- Recepción del acuerdo 57/11 adoptado por el juez decano de Sevilla.
- 13 DE MAYO DE 2011
- Remisión del acuerdo 57/11 del juez decano de Sevilla a todos los secretarios de lo penal de Sevilla.
 - Entrevista con el secretario del juzgado de lo penal 6 de Sevilla.
 - Entrevista con el secretario del juzgado del penal 13 de Sevilla.
 - Entrevista con la secretaria del juzgado de lo penal 14 de Sevilla.
 - Entrevista con la secretaria del juzgado de lo penal 7 de Sevilla.
 - Entrevista con el secretario del juzgado de lo penal 11 de Sevilla.
 - Entrevista con la secretaria del juzgado de lo penal 10 de Sevilla.

- Entrevista con el secretario del juzgado de lo penal 9 de Sevilla.
 - Entrevista con el secretario del juzgado de lo penal 5 de Sevilla
- 16 DE MAYO DE 2011
- Envío de fax a la sección tercera de la Audiencia Provincial de Sevilla requiriendo juicios.
 - Recepción de copia de actas por parte de la secretaria del juzgado de lo penal 6 de Sevilla y firma de diligencia de recepción.
- 17 DE MAYO DE 2011
- Entrevista con el secretario del juzgado de lo penal 13 de Málaga y acceso a los guiones en los que aparecen los señalamientos de los juicios.
 - Visita al juzgado de lo penal 12 de Málaga acceso a los guiones en los que aparecen los señalamientos de los juicios.
 - Visita al juzgado de lo penal 2 de Málaga acceso a los guiones en los que aparecen los señalamientos de los juicios.
 - Visita al juzgado de lo penal 3 de Málaga acceso a los guiones en los que aparecen los señalamientos de los juicios.
 - Visita al juzgado de lo penal 6 de Málaga y denegación de acceso a los guiones en los que aparecen los señalamientos de los juicios.
 - Visita al juzgado de lo penal 5 de Málaga en la que una funcionaria facilita los datos sobre los procedimientos en los que ha actuado un intérprete de inglés.
 - Visita al juzgado de lo penal 4 de Málaga y denegación de acceso a los guiones en los que aparecen los señalamientos de los juicios.
 - Visita al juzgado de lo penal 8 de Málaga, entrevista con la secretaria y acceso a los guiones en los que aparecen los señalamientos de los juicios.
 - Recepción de correo electrónico de Ofilingua en el que se incluyen los señalamientos con intérprete de Sevilla en 2010.
- 18 DE MAYO DE 2011
- Conversación telefónica con D. Guillermo Muñoz sobre la recepción de facturas de los intérpretes que habían actuado en juicios penales.
 - Envío de instancia a todos los juzgados de lo penal de Málaga sobre los que se disponía información de que se hubieran celebrado juicios con intérprete de inglés solicitando copia de los procedimientos exactos.
 - Correo electrónico al secretario del juzgado de lo penal 13 de Málaga solicitándole copia de las grabaciones de algunas actuaciones.
 - Entrevista con la secretaria del juzgado de lo penal 14 de Sevilla en la que se estudia la adecuación de los juicios. Se le solicita copia de una actuación por fax.
 - Conversación telefónica con la secretaria del juzgado de lo penal 9 de Sevilla y requerimiento de copia de las actas los juicios localizados por fax.
 - Conversación telefónica con el secretario del juzgado de lo penal 5 de Sevilla.
 - Visita al juzgado de lo penal 11 de Sevilla.
 - Conversación telefónica con el personal del juzgado de lo penal 10 de Sevilla. La secretaria no puede atender visitas.
- 20 MAYO de 2011
- Entrega de la instancia solicitando las copias de los procedimientos localizados con intérprete de inglés a los secretarios de los juzgados de lo penal 3, 4 y 8 de Sevilla.
- 23 DE MAYO DE 2011
- Conversación telefónica con la secretaria del juzgado de lo penal 8 de Sevilla.
 - Conversación telefónica con el secretario del juzgado de lo penal 4 de Sevilla.
 - Conversación telefónica con el secretario del juzgado de lo penal 10 de Sevilla.
 - Conversación telefónica con el secretario del juzgado de lo penal 11 de Sevilla.
 - Conversación telefónica con el secretario del juzgado de lo penal 12 de Sevilla.
 - Conversación telefónica con el secretario del juzgado de lo penal 14 de Sevilla.
 - Conversación telefónica con el secretario del juzgado de lo penal 13 de Málaga.
- 24 DE MAYO DE 2011
- Conversación telefónica con la secretaria del juzgado de lo penal 14 de Sevilla.
- 25 DE MAYO DE 2011
- Recepción de la respuesta del juzgado de lo penal 6 de Málaga en la que se indica que el procedimiento solicitado no se había grabado.
- 31 DE MAYO DE 2011
- Conversación telefónica con la secretaria del juzgado de lo penal 14 de Sevilla.
 - Petición de documentación adjunta al juicio al secretario del juzgado de lo penal 13 de Málaga.
- 7 DE JUNIO
- Recepción de varios procedimientos de los solicitados al secretario del juzgado de lo penal 13 de Málaga y firma de diligencia de entrega. Entrevista con el secretario del juzgado de lo penal 13 de Málaga para dar el visto bueno al contenido del vídeo *Cómo se desarrolla un proceso penal*.
 - Recepción de un procedimiento en el juzgado de lo penal 8 de Málaga y firma de diligencia de entrega.
 - Entrevista con el secretario del juzgado de lo penal 3 de Málaga en la que afirma que no le había llegado la instancia que se envió por registro.
 - Entrevista con los funcionarios del juzgado de lo penal 11 de Málaga.
 - Entrevista con el nuevo secretario del juzgado de lo penal 9 de Málaga.
 - Entrevista con la secretaria del juzgado de lo penal 2 de Málaga.
 - Visita al juzgado de lo penal 5 de Málaga. Secretaria ausente.

- Visita al juzgado de lo penal 12 de Málaga. La secretaria no recibe.
- 13 de JUNIO DE 2011
- Envío de fax al secretario del juzgado de lo penal 3 de Málaga puesto que no le había llegado la instancia que se envió por registro.
- 14 DE JUNIO DE 2011
- Llamadas telefónicas a los juzgados de lo penal 1, 2, 3, 4 y 12 de Málaga sin conseguir que atendieran.
 - Conversación telefónica con la nueva secretaria del juzgado de lo penal 5 de Málaga que se compromete a comunicarlo una vez que lleguen las copias de los procedimientos solicitados.
 - Conversación telefónica con el secretario del juzgado de lo penal 9 de Málaga que se compromete a comunicarlo una vez que lleguen las copias de los procedimientos solicitados.
 - Conversación telefónica con la secretaria del juzgado de lo penal 3 de Sevilla en la que se compromete a buscar los procedimientos que se le han solicitados y en notificarlo cuando disponga de ellos.
 - Entrevista con la secretaria del juzgado de lo penal 7 de Sevilla en la que se analizan y desechan todos los procedimientos que se le solicitan.
 - Conversación telefónica con el secretario del juzgado de lo penal 8 de Sevilla en la que se compromete a analizar la instancia y contestar en dos días.
 - Conversación telefónica con el secretario del juzgado de lo penal 9 de Sevilla en la que se compromete a notificarlo cuando la resuelva.
 - Entrevista con el secretario de juzgado de lo penal 10 de Sevilla en la que se comprueba que el procedimiento no se había grabado.
 - Entrevista con el secretario de juzgado de lo penal 11 de Sevilla en la que afirma haberse puesto en contacto con el órgano correspondiente de la Junta de Andalucía para que sometan los vídeos al proceso de anonimación.
 - Llamadas telefónicas a los juzgados de lo penal 3 y 12 de Sevilla sin conseguir que atendieran.
- 16 DE JUNIO DE 2011
- Recepción de las copias de los procedimientos solicitados al secretario del juzgado de lo penal 3 de Málaga a Dña. Paz Gómez Moreno mediante la correspondiente autorización y firma de diligencia de entrega.
- 17 DE JUNIO DE 2011
- Llamadas telefónicas a los juzgados de lo penal 1, 2, 4 y 12 de Málaga sin conseguir que atendieran.
 - Llamadas telefónicas al juzgado de lo penal 9 de Sevilla sin conseguir que atendieran.
- 20 DE JUNIO DE 2011
- Conversación telefónica con de secretario del juzgado de lo penal 8 de Sevilla en la que afirma que los procedimientos solicitados habían sido aplazados.

En el ámbito de la Administración de Justicia hubo, en primer lugar, que localizar a las personas encargadas de custodiar las actas judiciales y hubo que consultar numerosa legislación para fundamentar su solicitud, ya que se trata de material sensible que se ve afectado por la *Ley Orgánica de Protección de Datos de Carácter Personal* y hubo que realizar una consulta al TSJA. Este proceso también se recoge de manera detallada en el capítulo quinto.

Una vez que se contó con un corpus de grabaciones de juicios penales adecuadas se seleccionó, con el objetivo de manipularla para crear un prototipo, la que se adecuaba más a los siguientes criterios: autenticidad, reflejo del contexto judicial, reflejo del contexto de la situación comunicativa, adecuación al perfil de los alumnos, actualidad, autonomía, longitud de los pasajes, duración del archivo, adecuación del ritmo de elocución y ausencia de violencia excesiva.

De acuerdo con estos criterios se seleccionó una grabación de algo más de 16 minutos de duración en el que testifican dos personas de habla inglesa en un juicio

que se celebró en Almería en 2010. Por medio de un complejo proceso de manipulación del acta seleccionada se creó el prototipo de material didáctico.

Este prototipo tenía como objetivo formar a futuros intérpretes en ITJ en España y para su correcto funcionamiento se fijaron una serie de objetivos que, inspirados en los componentes de la competencia traductora de Kelly (2002), se pretendía que los alumnos alcanzaran: identificar las distintas partes que intervienen en un juicio penal y situarlas en el espacio físico, familiarizarse con algunos aspectos referentes a cuestiones profesionales de los intérpretes que actúan en los tribunales de justicia, mejorar las habilidades para proporcionar críticas constructivas a sus compañeros así como a recibirlas y a reconocer los fallos en su propio trabajo, dominar los instrumentos necesarios para poder desarrollar su aprendizaje de manera autónoma y mejorar la técnica de interpretación bilateral o de interpretación consecutiva.

Una vez seleccionada el acta judicial que se iba a utilizar para crear el prototipo y establecidos los objetivos didácticos que se debían conseguir se comenzó a tratar la grabación a fin de crear el prototipo. El prototipo contaba con tres partes: una parte dedicada a la contextualización del ejercicio, el ejercicio de interpretación bilateral en la que el alumnos hace las veces de intérprete y una transcripción anotada que servía para corregir la producción. Todos los aspectos estéticos y relacionados con el diseño fueron realizados por expertos.

En un principio, la parte dedicada a la contextualización consistía en un vídeo titulado *Cómo se desarrolla un proceso penal* de aproximadamente cuatro minutos y medio de duración, en el que se familiarizaba a los alumnos con los juicios penales. Sin embargo, a raíz de los resultados de la primera versión del material, se añadieron indicaciones sobre el contexto comunicativo a la transcripción anotada.

La segunda parte del ejercicio se compone del material multimedia creado a partir de la grabación de un juicio penal real cuyo proceso de creación se recoge brevemente a continuación. En primer lugar, se utilizó un programa de edición de vídeos profesional, *Sony Vegas 6.0.*, para someter la grabación al proceso de anonimación. En segundo lugar, con el mismo programa, se dividió en fragmentos por intervenciones y se añadió detrás de cada una de ellas un pictograma que

indicaba el turno del intérprete. En una primera versión cada intervención iba seguida de la imagen del pictograma que permanecía proyectada el tiempo que se estimó adecuado para que los usuarios hicieran las veces de intérprete, pero en la versión final cada intervención fue insertada en una diapositiva de un programa de presentaciones y eso permitía que el usuario controlara el tiempo que necesitaba para interpretar cada fragmento. Así pues, el alumno podía acceder al material disponiendo de un ordenador de características generales, unos auriculares y un micrófono, además de un programa de grabación, uno de visión de vídeos y el programa *Microsoft PowerPoint* o su visor *Microsoft PowerPoint Viewer* de descarga gratuita. Como solución a las deficiencias del audio de la grabación detectadas en los grupos focales, en una primera etapa, se consideró volver a grabar el audio de los distintos fragmentos y acoplarlo a la imagen o subtítular los fragmentos, pero finalmente se contó con la colaboración de dos técnicos de sonido y se optó por tratar los archivos de audio y utilizar las voces regrabadas en aquellos cuya calidad no permitía interpretar, que supusieron una parte mínima del total.

La tercera parte del ejercicio consiste en la transcripción anotada del material. En ella se han incluido todas las incorrecciones gramaticales, carraspeos, ruidos y demás elementos tal y como aparecen en la grabación. Igualmente, incluía anotaciones didácticas en la transcripción que reflejaban aspectos didácticos, éticos o relacionados con la profesión del intérprete. Para no proporcionar a los usuarios un modelo de traducción, las intervenciones del intérprete fueron sustituidas por el pictograma de los auriculares.

4.4.2 EL DISEÑO DE UN INSTRUMENTO DE MEDIDA

Para la elaboración de un instrumento de medición que se aplicara al material y que indicase, además de datos demográficos, educativos y laborales de los sujetos, su percepción por parte del alumnado en términos de interés, motivación y utilidad para su formación, se siguió el modelo de Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista Lucio (1991:293) que consta de diez fases. Aunque el instrumento de medida se estudia en detalle en el sexto capítulo, a continuación se expone un breve resumen de sus fases:

En la primera fase, redefiniciones fundamentales, se establecen los propósitos, definiciones operacionales y el perfil de los participantes a través de la contestación a una serie de preguntas planteadas por los autores. La segunda fase consiste en la revisión enfocada de la literatura existente para medir la eficacia de la aplicación de las TIC a la enseñanza de la interpretación. La tercera fase consiste en la identificación de las variables que se quieren medir de sus indicadores. En la cuarta fase, toma de decisiones clave, se optó por la creación de un cuestionario nuevo, por su aplicación en periodo lectivo y con la tecnología necesaria y compuesto por ítems cerrados. La quinta fase consistió en la construcción de una primera versión de la encuesta cuyos ítems estaban duplicados y se redactaron de acuerdo a las indicaciones de Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista Lucio (1991:293), Oppenheim (2000:109) y Blaxter, Hughes y Tight (2000:219). Además en esta quinta fase se codificaron los ítems que estaban duplicados para medir la confiabilidad interna del cuestionario.

A raíz de los resultados del grupo focal y una vez comprobada la confiabilidad del cuestionario, los ítems se redujeron a la mitad y se reservó un espacio en blanco para los comentarios de los sujetos.

En la fase sexta, se analiza el desarrollo de el estudio piloto y sus resultados; la fase séptima recoge y afianza la versión definitiva del instrumento de medida; en la fase octava, se describe el entrenamiento que ha recibido el personal encargado de administrar el cuestionario; la novena fase se dedica a las autorizaciones para desarrollar el estudio y, en la décima y última fase, se describe cómo se desarrolló la administración del cuestionario.

4.4.3 LA VALIDACIÓN DE LOS PRIMEROS DISEÑOS A TRAVÉS DE LA TÉCNICA DEL GRUPO FOCAL

En esta etapa del trabajo de investigación, la primera versión del material didáctico para la enseñanza de la ITJ y el cuestionario diseñado para medir varios aspectos del mismo se pusieron a prueba utilizando la técnica del grupo focal.

Hace ya dos décadas, Brannen defendió la validez de la combinación de los métodos cualitativo y cuantitativo de investigación y vaticinó el aumento de su uso

en el futuro: «There seems to be a growth in the number of studies combining quantitative and qualitative research and it is possible that such research will become increasingly common» (Brannen 1992:69).

En este estudio, se combinan las técnicas de recolección de datos del grupo focal y del cuestionario. Mediante el grupo focal, se recogieron datos cualitativos que posteriormente se utilizaron para afinar el instrumento de medida cuantitativo, es decir, el cuestionario. Por otro lado, se recopilaban las opiniones de los sujetos en cuanto al material que se les presentó con el objeto de mejorarlo para el estudio piloto.

4.4.3.1 EL GRUPO FOCAL COMO TÉCNICA DE COMPILACIÓN DE DATOS

Los métodos cualitativos proporcionan datos más definidos en cuanto a un fenómeno si se comparan con los métodos cuantitativos. A partir de datos cualitativos se obtiene una visión más completa que resulta de gran utilidad en las primeras etapas de un proceso de medida de datos (Sofaer 1999:1102). Como se ha indicado anteriormente, en este caso se utilizó la técnica del grupo focal para obtener información sobre la opinión de los entrevistados en lo que atañe a dos aspectos: el material y el cuestionario que lo evalúa.

La técnica del grupo focal, también llamada grupo de discusión o *focus group*, en palabras de Prieto Rodríguez y March Cerdá (2002:366) «consiste en una entrevista grupal dirigida por un moderador a través de un guión de temas o de entrevista».

Esta técnica de investigación cualitativa «resulta [...] especialmente valiosa cuando lo que se pretende es obtener material cualitativo con respecto a las opiniones, actitudes, percepciones y valoraciones de las determinadas personas que participan en el mismo» (Vigier Moreno 2010:324). La aplicación de la técnica resulta muy adecuada puesto que el cuestionario que se pretende perfeccionar con los datos obtenidos en el grupo focal está destinado a medir las opiniones, actitudes, percepciones y valoraciones de los alumnos a propósito del material didáctico que se les presenta.

A pesar de que se ha señalado que la técnica del grupo focal sufre algunas limitaciones y desventajas como pueden ser, entre otras, las desviaciones del

discurso, la dificultad de la interpretación de los datos o la dificultad de captación de participantes (Suárez Ortega 2005:58-62), esas limitaciones no afectan significativamente al objetivo último de este grupo focal que, en este caso en concreto, se utiliza como complemento de una técnica de medida cuantitativa, la encuesta. La pertinencia del uso de entrevistas focales como método previo a la creación de instrumentos de medida cuantitativos es recalcada por Shoshanna Sofaer:

Finally, qualitative methods have a clear role in the development of methods and materials. In particular, focus groups [...] have become state-of-the-art tools for the development of reliable and valid survey instruments. Focus groups are used to get an initial sense of the dimensions that are of particular relevance to a topic and set of respondents, so that these dimensions can be included in a survey (Sofaer 1992:1108).

Una pieza fundamental del grupo focal es la participación del moderador. La persona que desempeña este papel tiene la función de dirigir al grupo a la vez que crea un clima de distensión y que permite a los participantes expresar sus opiniones libremente. De este modo, entre las funciones del moderador se encuentran: mantener la discusión en torno al objeto de estudio, recoger las opiniones de todos los participantes, imponer reglas y normas y, por último, mantenerse en una posición neutral (Callejo Gallego 2001:118-124). Vigier Moreno (2010:321) resume la función del moderador en los grupos focales con estas palabras «el buen moderador ha de conducir la discusión en función de los objetivos de investigación, pero no dirigir a los participantes en sus declaraciones, pues su principal función es la de dejar hablar».

Otro aspecto interesante de la técnica del grupo focal es que con ella se pasa del punto de vista del investigador, hacedor del instrumento cuantitativo, al punto de vista del entrevistado, que tiene libertad para expresar lo que le preocupa en el desarrollo de la entrevista: «Quantitative research is usually driven by the researcher's concerns, whereas qualitative research take's the subject perspective as the point of departure. These emphases may be brought together in a single study» (Brannen 1992:60). Este punto resulta muy interesante puesto que al utilizar la

técnica del grupo focal como paso previo a la creación del cuestionario se incluyen en este las opiniones y preocupaciones de los entrevistados, que podrían haber pasado desapercibidas para la creadora del cuestionario.

Una vez demostrada la pertinencia del uso de esta técnica como paso previo a la creación del cuestionario definitivo que se va a utilizar en el pilotaje, se analizará el diseño que se ha seguido para su desarrollo.

4.4.3.2 LOS OBJETIVOS DE LOS GRUPOS FOCALES

El uso de la técnica del grupo focal en este caso tiene un doble objetivo claro. En primer lugar, pretende recopilar las opiniones de un grupo de sujetos en cuanto al material audiovisual basado en la realidad para formar a intérpretes en los tribunales de justicia y, en segundo lugar, pretende recopilar información sobre el instrumento de medida diseñado para evaluar dicho material. Con la información obtenida mediante los dos grupos focales que se realizaron, se mejoraron aspectos tanto de la muestra como del instrumento de medida.

4.4.3.3 EL DESARROLLO Y EL ANÁLISIS DE LOS GRUPOS FOCALES

Varios autores coinciden en que el diseño adecuado y riguroso del grupo focal resulta de vital importancia para el correcto desarrollo del estudio (Prieto Rodríguez y March Cerdá 2002:366; Vigier Moreno 2010:325). Por ello, el diseño del grupo focal se ha organizado en las siguientes fases: en primer lugar, selección y captación de participantes; en segundo lugar, diseño de un guión; en tercer lugar, el desarrollo y análisis de los grupos focales; y en cuarto y último lugar, estudio y recapitulación de los resultados obtenidos.

En el apartado 4.3.1 se recoge detalladamente el proceso de selección y captación de los sujetos que participaron en los dos grupos focales que se llevaron a cabo: uno en la UA y otro en la UPO.

En la elaboración del guión del grupo focal se tuvieron en cuenta varios aspectos: en primer lugar, como propone Vigier Moreno (2010:327), la importancia de redactar preguntas generales, flexibles, abiertas y que despertaran el interés de los participantes; en segundo lugar, las indicaciones de no superar una hora de

duración y de no plantear más de ocho preguntas para no hastiar a los entrevistados⁷⁵ y, por último, lo fundamental de no distanciarse de los objetivos generales de la entrevista grupal a la hora de redactar el guión.

En este caso, los objetivos de la entrevista grupal consistían en recabar información sobre la opinión de los entrevistados acerca de dos cuestiones: el material presentado y el buen funcionamiento del cuestionario que lo evalúa. El guión de acuerdo con el que se desarrollaron los grupos focales se incluye en el anexo 5. Dicho guión se realizó de acuerdo con todo lo anteriormente expuesto.

En el proceso de elaboración del guión para el grupo focal se deben respetar las distintas fases que deben cubrirse en su desarrollo. Así, de acuerdo con el modelo de Vigier Moreno (2010:336-337) creado a partir de las indicaciones de Callejo Gallego (2001), y bajo la supervisión de un experto⁷⁶, se plantearon las siguientes fases en la entrevista en grupo:

1. Bienvenida al grupo. En esta fase se agradece la presencia de los asistentes y se recalca la importancia de sus opiniones para la investigación.
2. Definición de grupo focal y de sus objetivos.
3. Planteamiento de las normas básicas que se siguen durante el desarrollo del grupo focal: el moderador anima a los asistentes a participar, recalca la importancia de todas las opiniones, pide que se respete el turno de palabra y todas las opiniones. Igualmente, durante esta fase se solicita consentimiento para grabar la entrevista y se garantiza la confidencialidad y el anonimato de la información recopilada. También se ofrece a los entrevistados la posibilidad de parar la grabación si en un momento determinado no desean que alguna opinión concreta sea grabada.
4. Inicio de la entrevista focal en sí. El moderador plantea las preguntas que se incluyen en el guión y pasa de una a otra cuando la información se satura.

⁷⁵ Entrevista personal con Carlos González Mota, licenciado en Psicopedagogía

⁷⁶ Carlos González Mota, licenciado en Psicopedagogía.

5. Recapitulación y síntesis por parte del moderador.

6. Despedida y agradecimiento a los participantes.

En el mes de junio de 2011, tuvieron lugar los grupos focales: el primero en la UA y el segundo en la UPO⁷⁷. La transcripción completa de las entrevistas se incluye en el anexo 6.

Todas las participantes del primer grupo focal, el que tuvo lugar en la UA, eran mujeres de más de 25 años, excepto una de ellas cuya edad estaba comprendida entre 24 y 25 años. En cuanto a la experiencia laboral, todas las entrevistadas menos una habían trabajado como intérprete y dos de ellas lo habían hecho en ISP. En este grupo, una de las entrevistadas había trabajado más de 10 veces como intérprete en la Administración de Justicia, otra entre 5 y 10 veces y las dos restantes no tenían experiencia laboral en este campo. En lo referente a su experiencia laboral previa de manera específica como intérprete en los tribunales de justicia, únicamente una de las entrevistadas tenía experiencia laboral en este campo y contaba con más de 10 intervenciones. En cuanto a su formación académica, todas las participantes habían cursado tanto asignaturas de Lengua Inglesa, como asignaturas específicas de Inglés Jurídico. Tres de las cuatro entrevistadas habían cursado asignaturas relacionadas con el Derecho y con la ISP, mientras todas ellas habían recibido formación reglada específica sobre ITJ.

El segundo grupo, que tuvo lugar en la UPO, estaba compuesto por seis mujeres de las que cuatro tenían edades comprendidas entre los 22 y los 23 años, una entre los 20 y 21, y otra entre los 24 y 25. En este grupo, las participantes carecían de experiencia laboral, con la excepción de una de las entrevistadas que había tenido una única experiencia laboral como intérprete. En lo referente a la formación académica de las entrevistadas, todas habían cursado asignaturas de Lengua Inglesa, asignaturas específicas de Inglés Jurídico y de Interpretación. Sin embargo, únicamente la mitad había cursado asignaturas relacionadas con el Derecho y ninguna de ellas asignaturas específicas de ISP o de ITJ.

⁷⁷ El proceso de selección y captación de los sujetos se incluye en el apartado 4.3.2.

En primer lugar se analizan los datos demográficos, la experiencia laboral y las asignaturas cursadas por los participantes relacionadas con la ITJ obtenidos a partir de la administración del cuestionario.

En cuanto a los datos demográficos, la totalidad de los participantes en ambos grupos eran mujeres. En el grupo focal de la UPO el rango de edad más representativo estaba compuesto por participantes con edades incluidas en el rango de 22 a 23 años, mientras que en el grupo focal de la UA la edad de las participantes era mayor, puesto que todos tenían más de 25 años, excepto una que estaba en el rango de edad de entre 24 y 25 años. Esta diferencia de edad resulta comprensible, puesto que el grupo focal de la UA estaba compuesto por alumnas de posgrado, mientras que las participantes en el grupo de la UPO eran estudiantes de licenciatura. Este factor también puede relacionarse con la experiencia laboral de las entrevistadas, que se analiza a continuación.

En lo relativo a la experiencia laboral, se observan claras diferencias entre los grupos focales. Mientras que en la UPO los sujetos carecían de experiencia laboral, excepto en el caso de una única intervención como intérprete por parte de una alumna, los participantes en el grupo focal de la UA mostraban una experiencia laboral más heterogénea que abarcaba desde una carencia absoluta de experiencia hasta participantes experimentados en ITJ.

La formación previa de los sujetos también muestra cambios significativos en ambos grupos. Todos los participantes han recibido formación en Lengua Inglesa, Interpretación e Inglés Jurídico. Sin embargo, únicamente los del grupo de la UA habían cursado asignaturas de ISP o ITJ. En cuanto a la formación relacionada con el Derecho, la mitad de los participantes de la UPO habían recibido formación de este tipo, mientras que todas las estudiantes menos una del máster de la UA señalaron en el cuestionario que habían recibido formación en este campo.

Una vez analizados los datos demográficos, académicos y laborales se analizan los resultados de las entrevistas en sí. Como se ha establecido anteriormente, con la realización de estos dos grupos focales se pretendía perfeccionar el material que se presentó a los alumnos y el cuestionario diseñado para evaluar dicho material. El

grupo focal se desarrolló mediante el planteamiento de ocho preguntas abiertas por parte del moderador a las que los participantes contestaron libremente: cuatro de ellas estaban orientadas hacia el material presentado y las cuatro restantes al cuestionario. En este apartado se analizan las respuestas de los sujetos a las preguntas realizadas por el moderador. A partir de las respuestas se han creado subapartados dedicados a las cuestiones que fueron surgiendo en los grupos focales con el objetivo de facilitar su análisis.

4.4.3.3.1 EL ANÁLISIS DE LA PRIMERA VERSIÓN DEL MATERIAL

A continuación se analizan las respuestas de ambos grupos focales a las preguntas que tienen por objeto recabar información acerca del material que se les muestra a los sujetos.

- **Después de haber probado el material audiovisual ¿qué os parece?**

- En cuanto a la duración del ejercicio

En ambos grupos focales los alumnos señalaron que la duración del ejercicio era adecuada; más aún, alumnos de la UPO indicaron que mientras realizaban el ejercicio perdían la noción del tiempo y este pasaba rápidamente puesto que el ejercicio despertaba su interés. En el grupo de la UA una alumna señaló que la duración hubiera sido adecuada si el sonido hubiera sido mejor.

- En cuanto a la facilidad o dificultad de uso del material

En general, los sujetos consideraban que utilizar el material es fácil. Los alumnos valoraron positivamente la indicación de los turnos de intervención del intérprete mediante la aparición de la imagen de unos auriculares sobre un fotograma del vídeo en blanco y negro; el propósito de la imagen —indicar al alumno que comienza su turno para interpretar—, fue identificado fácil y rápidamente. Sin embargo, el ruido de fondo de algunos segmentos y la calidad del sonido de los mismos dificultan el uso del material. Otro aspecto que afecta negativamente es el tiempo destinado a que el alumno realice su intervención. Este punto se analiza más adelante en mayor profundidad.

En el grupo de la UPO los alumnos consideraban que el desconocimiento de la terminología específica del material hizo que la dificultad del mismo aumentase, y propusieron que se preparara la terminología con anterioridad a la realización del ejercicio.

- En cuanto a utilidad del ejercicio

Las participantes en el grupo focal de la UPO consideraron el ejercicio una buena forma de aprender y de practicar, además de un ejercicio de alto interés. Les pareció útil, y en algunos casos muy útil, para conocer una situación real. Es destacable que muchos de los sujetos entrevistados no habían tenido la ocasión de presenciar un juicio real con anterioridad. Por su parte, la mayoría de los alumnos de la UA destacó que al ser material original reflejaba una situación real. Sin embargo, una de las entrevistadas sostuvo que no es cierto que se refleje la situación real estrictamente porque estando allí se debería oír mejor. Otra participante apuntó que este tipo de ejercicios ayudan a hacerse una idea de cómo es un juicio en la realidad, puesto que no siempre se puede observar una situación real; así, en su opinión, el ejercicio servía para hacerse una idea de cuál es la situación. Otra alumna señaló que el ejercicio podía servir como *curiosidad*. En conjunto, los entrevistados valoraron su utilidad positivamente como ejercicio de prácticas, para familiarizarse con la ITJ. Sin embargo, una de las entrevistadas del grupo de la UA señaló que la experiencia puede resultar desmotivadora y frustrante para los alumnos si es demasiado difícil y concluyó que sería necesario contextualizar el ejercicio.

Como se ha relacionado, un elemento recurrente que afecta negativamente al material es la calidad del sonido, que se analiza en el siguiente apartado en concreto, pero que afecta a otros aspectos como la percepción de la duración o de la utilidad del ejercicio. Los participantes en el grupo focal de la UA consideraron que el material resultaría mucho más útil si se mejora el sonido, ya que su baja calidad hizo que el rendimiento de los alumnos empeorase y llegó a hacer que el ejercicio les resultase frustrante en algunos casos. Sin embargo, los sujetos destacan que cuando el material se oía bien resultaba bastante útil.

- En cuanto a la calidad del sonido

Ambos grupos coinciden en que es necesario mejorar la calidad del sonido. En la entrevista que se desarrolló en la UPO, los encuestados se quejaron de que no se oía adecuadamente o no se entendía a los participantes, de que había ruido de fondo y de que se oían sonidos superpuestos que dificultaban la audición. Por su parte, los sujetos del grupo de la UA opinaban que la baja calidad del sonido podía afectar negativamente a la percepción de la duración y de la utilidad del ejercicio. Más aún, algunos entrevistados de la UA sostuvieron que la mala calidad del audio podría llegar a invalidar todo el ejercicio y que las condiciones de sonido serían inaceptables en un entorno laboral.

Sin embargo, los sujetos aseguraron que había fragmentos que tenían una calidad de audio adecuada y se podía oír sin problemas a las personas que intervienen en ellos. Así, en estas partes, el ejercicio podía llevarse a cabo sin dificultad. Otro aspecto interesante es que algunos oradores se escuchaban mejor que otros, así el juez, el fiscal y los letrados se oían mejor que el acusado y que este se oía mejor que la testigo debido a la disposición de los micrófonos en la sala o a las intervenciones de los distintos participantes.

- En cuanto a la calidad de la imagen

Las participantes de la UPO indican que aunque *se veía borroso* la calidad de la imagen era suficiente y que no era necesario que fuese superior a la establecida para realizar el ejercicio. Los sujetos del grupo de la UA no hicieron ningún comentario con respecto a la calidad de la imagen, de lo que se puede extraer que era adecuada para la correcta realización del ejercicio.

- **¿Qué aspectos destacarías del material?**

- En cuanto al aspecto innovador del material

En general, los alumnos consideraron que el material que se les presentó era innovador y que lo más destacable de esa innovación consistía en que era un material auténtico, real. Además consideraron que el uso de material audiovisual les resulta beneficioso, particularmente los sujetos del grupo focal de la UPO, que

destacaron la utilidad del vídeo introductorio y de la voz *en off* que lo locutaba para comprender el contexto.

- En cuanto a la metodología

En la UPO los sujetos opinaron que la metodología de aprendizaje es *estupenda*, útil y muy beneficiosa para practicar, siempre que se mejore el sonido y que se regularice de algún modo la duración de las intervenciones para realizar la interpretación. Además, algunos sujetos recalcaron que el ejercicio necesitaba contextualización y una introducción progresiva al léxico y fraseología específicos que se utilizan en el juicio. Por su parte, una entrevistada señaló que echaba en falta el componente humano en el ejercicio.

Dejando a un lado esos aspectos concretos, los entrevistados no destacaron ningún elemento que precisara mejoras en la metodología de aprendizaje. En el grupo focal de la UPO se destacó la utilidad del vídeo introductorio y su fácil asimilación al estar locutado. El uso conjunto de vídeo y transcripción se estima *perfecto para practicar* y se destaca que este tipo de material es una de las pocas herramientas que permite practicar interpretación bilateral.

- En cuanto a los aportes prácticos a la teoría trabajada

En este apartado se encuentran grandes diferencias en cuanto a la información obtenida a partir de las respuestas de los sujetos. Mientras que los entrevistados en el grupo focal de la UPO consideraban que habían puesto en práctica tanto la teoría como el vocabulario específico que aprendieron en otras materias, los sujetos entrevistados en el grupo focal de la UA tenían una opinión radicalmente distinta. Estos últimos recalcan que al congelar el vídeo y proyectar la imagen de los cascos les resultaba imposible analizar la actuación del intérprete y aplicar la teoría aprendida. Sin embargo, señalan algunas actitudes del intérprete que les han resultado llamativas. En resumen, mientras que el grupo focal de la UPO sostiene que al realizar el ejercicio aplica en la práctica la teoría aprendida en otras asignaturas, el grupo de la UA echa en falta poder analizar desde un punto de vista crítico la actuación del intérprete, lo que puede deberse a las diferencias de formación previa de ambos grupos.

En este sentido, hay que destacar que aunque pueda resultar muy instructivo, el material que se analiza está diseñado para que el alumno actúe como intérprete y practique, es decir, desde un punto de vista práctico, y no entra dentro de los propósitos del material el análisis crítico por parte del alumnado de la actuación del intérprete en el tribunal. Por eso las intervenciones del intérprete han sido eliminadas del vídeo y sustituidas por una imagen congelada en blanco y negro y unos cascos que indican al usuario que es su turno para interpretar.

No obstante, a pesar de las diferencias entre ambos grupos, todos los sujetos indicaron que para aquellos que no hayan podido ver un juicio en el que intervenga un intérprete en una situación real, el material resultaba muy interesante porque se puede apreciar el modo en el que los intervinientes se dirigen al intérprete y las estructuras y formalismos que se siguen.

- **¿Qué aspectos del mismo mejorarías?**

- En cuanto a la mejora del sonido

Como ya se ha comentado en apartados anteriores, para los sujetos entrevistados resulta fundamental que se mejore la calidad del sonido del material. El hecho de que la calidad del sonido no sea adecuada afecta negativamente a otros aspectos, por lo que es absolutamente necesario que sea mejorada.

- En cuanto a la contextualización y documentación previas

Los sujetos de ambos grupos indicaron que el material necesita contextualización previa en los aspectos terminológico, fraseológico y temático. En el grupo focal de la UPO se destacó la utilidad del vídeo introductorio que se les proyectó antes de realizar el ejercicio.

- En cuanto a la duración de las intervenciones

Los entrevistados encontraron que la duración de las intervenciones destinadas a que ellos interpreten resultaba en ocasiones demasiado corta, produciendo cierta frustración y desánimo entre los participantes. Esta situación hizo que algunos alumnos llegaran a pensar que su percepción del tiempo asignado como corto podía ser una señal de que no poseían la pericia suficiente para interpretar con este tipo

de material. Los alumnos consideraban esta falta de tiempo para realizar su versión muy molesta porque las intervenciones se superponen, es decir, sin que hayan tenido tiempo de acabar su intervención empieza la siguiente. Esto hace que tengan que escuchar y hablar a la vez y esta simultaneidad de tareas hace que pierdan información.

En otras ocasiones, sin embargo, el tiempo destinado a la intervención de los sujetos era considerado demasiado largo, lo que podía producir desde una sensación negativa de no saber qué hacer hasta una sensación muy positiva de disponer de tiempo para concentrarse o descansar la mente. Resulta relevante que mientras que algunos sujetos encuentran positivos los tiempos destinados a las intervenciones de mayor duración porque les permiten descansar durante un breve periodo de tiempo o recuperar la concentración, otros los consideraban molestos y no sabían qué hacer durante el tiempo que les sobraba en cada intervención. En el grupo de la UPO se sugirió que las intervenciones más largas tuvieran un mayor tiempo previsto para contestar.

- **¿Qué desventajas le encuentras?**

- La falta de contacto humano

Una de las entrevistadas del grupo focal de la UPO indicó que la falta de contacto humano podía representar un desventaja en el caso de una interpretación avanzada; como alternativa propuso las simulaciones. Una de sus compañeras sostuvo que el uso de material audiovisual es mejor puesto que es real. Así que, como término medio, se propuso el uso de simulaciones una vez que se hubieran estudiado casos reales y realizado visitas a juicios reales como complemento; finalmente, se destacó la eficacia didáctica de las simulaciones ya que al prepararlas los alumnos se familiarizan con la temática.

- Sonido

Como se ha descrito anteriormente, una de las principales desventajas del material que se les presentó a los encuestados es la baja calidad del sonido del mismo.

- Falta de contextualización

En cuanto a la falta de contextualización, a lo anteriormente señalado, los participantes en el grupo focal de la UA añadieron que resulta necesario establecer dónde se encuentran las partes que intervienen en un juicio para aquellos que no lo sepan. Se necesitaba contextualizar el material físicamente. Esta información se ofrece en el vídeo introductorio que se presentó a los participantes en el grupo focal de la UPO; en el caso de la UA no se consideró necesario proyectar el vídeo puesto que los alumnos ya habían visitado juicios reales y practicado en una asignatura específica sobre ITJ, aunque a tenor de los resultados del grupo focal se podría haber hecho.

4.4.3.3.2 EL ANÁLISIS DE LA PRIMERA VERSIÓN DEL CUESTIONARIO

Las preguntas dirigidas al análisis del cuestionario se cumplieron tras la presentación del material audiovisual en el caso del grupo de la UA, y tras la presentación del vídeo introductorio que describe cómo se desarrolla un proceso penal y del material audiovisual, en el caso del grupo de la UPO. Las respuestas de los grupos focales a esas preguntas se exponen a continuación:

- **¿Has tenido alguna dificultad para entender las preguntas del cuestionario?**

- En cuanto a la comprensión de las preguntas

Ninguno de los participantes tuvo dificultades en entender las preguntas, en general consideran que las preguntas eran claras; más aún, una entrevistada se queja de que las preguntas eran *muy obvias* y sugirió que se formularan *preguntas más retorcidas*.

- En cuanto a las ambigüedades

Los sujetos consideraron que el cuestionario no contenía ambigüedades.

- En cuanto a la repetición de preguntas

Los participantes en ambos grupos focales señalaron que el cuestionario era repetitivo y que interrogaba una y otra vez sobre la misma idea. Algunos sujetos observaron que esta repetición *les cansaba un poco*, que parecía un cuestionario

psicológico —lo que tiene parte de verdad puesto que el cuestionario sigue la escala Likert diseñada para medir actitudes—, y que *parece que te preguntan lo mismo para saber si dices la verdad* —en lo que tienen razón, puesto que la duplicación de los ítems tenía la finalidad de comprobar la coherencia interna del cuestionario. Sin embargo, algunos entrevistados sostuvieron que contestar preguntas muy similares no les resulta molesto.

- **¿Crees que deberían incluirse o excluirse algunos de los ítems?**

Según los participantes en el grupo focal de la UPO en el cuestionario debería haber habido preguntas específicas sobre el sonido u otros aspectos técnicos. Como el cuestionario está pensado para evaluar la percepción en términos de interés, motivación, utilidad y ventajas percibidas por los alumnos, no se incluyeron en él ítems sobre criterios técnicos. Una entrevistada de la UA sugirió que se pusiera una pregunta en blanco para que los encuestados añadiesen sus sugerencias.

- **¿Está ajustado el cuestionario a la práctica? ¿Se podría mejorar para que se ajuste más?**

Los sujetos opinaron que el cuestionario era adecuado; que tanto las instrucciones, como la introducción y las indicaciones eran claras. Cabe destacar que los sujetos consideraron muy positivo que no se planteara ninguna pregunta abierta, puesto que les resultan engorrosas y en muchas ocasiones optan por no contestarlas.

- **¿Qué opinas de su extensión y del número de preguntas que aparecen en él?**

En ambos grupos los sujetos consideraron que el cuestionario tiene una extensión adecuada.

4.4.3.4 MODIFICACIONES A RAÍZ DE LOS GRUPOS FOCALES

En este apartado se resumen los datos principales recogidos a través de los dos grupos focales y se expone el modo en que los mismos se incluyen en el proceso de perfeccionamiento del diseño tanto de la muestra como del instrumento de medición. En resumen, se explica cuáles han sido los datos recabados de los grupos focales y sus aplicaciones.

La opinión de los sujetos entrevistados en cuanto al material en general era bastante positiva, siempre y cuando se mejorase el audio del mismo. Los entrevistados señalaron que el material despertaba su interés y que les motivaba al acercarlos a la realidad y hacer que se familiarizasen con la ITJ. También indicaron que era una buena forma de realizar prácticas. Además del audio, otros aspectos del material que eran susceptibles de mejora fueron el tiempo dedicado a las intervenciones de los alumnos para interpretar y la contextualización del material.

En cuanto al cuestionario, en general, los entrevistados no manifestaron haber tenido ningún problema de comprensión, ni haber encontrado ambigüedades en su redacción. Su extensión les parecía adecuada. Un aspecto que sí percibieron los alumnos fue la duplicación de los ítems que tenía como objetivo medir la coherencia interna del cuestionario; aunque no consideraron molesta la duplicación de las preguntas, sí afirmaron que *les cansa un poco*. También se sugirió que se provea un espacio para añadir comentarios al final del cuestionario.

Todos los datos recopilados en los grupos focales, como ya se ha establecido, sirvieron para mejorar tanto el material como el cuestionario que lo evalúa. Así, en lo que respecta al material se concluyó que debía mejorarse la calidad del sonido, la gestión del tiempo destinado a las intervenciones de los alumnos y la contextualización del mismo. Por otra parte, de acuerdo con los resultados obtenidos de los grupos focales el cuestionario resultaba repetitivo y debería incluirse espacio para que los sujetos añadan sus comentarios u opiniones si así lo desean.

4.4.4 EL ESTUDIO DEFINITIVO

El estudio definitivo tuvo lugar en ocho grupos de alumnos universitarios de Traducción e Interpretación de las universidades UFP, UGR y UPO y contó con la participación de 127 sujetos.

El estudio consistía en que los alumnos probaran el prototipo de material didáctico y después rellenaran un cuestionario autoadministrado y pretendía servir como sondeo sobre la percepción del mismo.

4.4.5 ANÁLISIS DE RESULTADOS Y CONSECUCIÓN DE OBJETIVOS DEL ESTUDIO

La última etapa consistió en la presentación y el análisis de los datos obtenidos con el programa SPSS. El análisis comprendía varias parcelas: datos demográficos, experiencia laboral, formación académica, resultado de percepción y cruce de los tres primeros con el cuarto. Además se recoge el grado de consecución de los objetivos específicos del estudio científico definidos en el apartado 4.2.

5 DISEÑO DEL PROTOTIPO DEL MATERIAL DIDÁCTICO PARA LA ENSEÑANZA DE LA INTERPRETACIÓN EN LOS TRIBUNALES DE JUSTICIA EN ESPAÑA A PARTIR DE MATERIAL REAL

En este capítulo se explica el proceso seguido para la creación de un prototipo de material didáctico multimedia para la enseñanza de la ITJ. Para su creación se establecieron tres etapas: la recopilación de un corpus de grabaciones de procesos penales reales, la selección de la grabación adecuada para realizar el prototipo y la adecuación del vídeo inicial a las necesidades didácticas, a los resultados de los grupos focales y a los requisitos legales que debía cumplimentar el material que se pretendía crear. Una vez descrito este proceso, se presenta una exposición detallada del resultado final, es decir, del prototipo que se sometió a evaluación.

5.1 RECOPIACIÓN DE UN CORPUS DE GRABACIONES DE JUICIOS PENALES REALES

Como se ha ido señalando a lo largo de este trabajo de investigación, uno de los aspectos que más dificultades presentó en su elaboración fue la recopilación de grabaciones reales de juicios penales para la creación del material didáctico. Estas dificultades han estado motivadas por varios factores, entre los que habría que destacar la reticencia por parte de la Administración de Justicia a proporcionar este tipo de grabaciones. Para la recopilación de un corpus de este tipo de grabaciones se recurrió principalmente a dos fuentes: el programa «Audiencia Pública» del canal *Tribunal Televisión* y las actas de grabaciones de varios juzgados de lo penal de Andalucía.

Para este último caso, la recopilación de los vídeos reales de juicios penales, hubo que sortear multitud de obstáculos, como se describe pormenorizadamente más adelante. Del ámbito judicial se ha intentado obtener copia de grabaciones de juicios en los que intervenga intérprete en dos instancias directamente: la periodística y la de la Administración de Justicia.

5.1.1 PROCESO DE RECOPIACIÓN DEL CORPUS OBTENIDO DEL PROGRAMA «AUDIENCIA PÚBLICA»

En una primera etapa de desarrollo de este trabajo de investigación (Hunt Gómez 2008) se recopiló un corpus de grabaciones de juicios penales emitidos en el programa «Audiencia Pública» del canal *Tribunal Televisión*. Este canal de televisión es:

[...] el primer canal temático europeo especializado en el mundo de la Justicia y el segundo del planeta, después del norteamericano *Court TV*. Este último surge en 1991 y se distribuye por cable y por satélite a más de cuarenta millones de hogares en Estados Unidos (Nuño Moral 2001:285).

En sus comienzos *Tribunal Televisión* contaba entre su programación con «Justicia Pública», un programa en el que se emitían juicios completos que habían sido grabados y sentenciados (Nuño Moral 2001:286); su propósito era «transmitir los casos sin valoraciones añadidas» (Gómez 1998). Este programa se puede considerar el predecesor de «Audiencia Pública», que, como ya se ha indicado, consistió en una de las principales fuentes de grabaciones de juicios penales reales del corpus recopilado.

Durante el periodo en el que se realizó la compilación de estas grabaciones emitidas —de diciembre de 2007 a enero de 2010— el canal pertenecía al grupo Intereconomía Corporación S.A. En su programa «Audiencia Pública» se emitían juicios reales, en diferido, celebrados en la Comunidad Autónoma de Madrid, cuyas imágenes se ofrecían sin cortes ni manipulaciones. Este programa, con una diferencia de más de 2000 años, parece intentar retomar el sentido clásico de las audiencias públicas: mostrar los juicios tal cual a los ciudadanos. De acuerdo con esta percepción, Benigno Varela Aután, ex portavoz del Consejo General del Poder Judicial, declaró que «la Constitución dice que los juicios deber ser públicos, [...] siempre que no se transformen en juicios paralelos» (Gómez 1998). Además de mantener el sentido clásico de las audiencias públicas, se ha señalado que la emisión posterior de los juicios puede ser beneficiosa puesto que la presencia de las cámaras tiene como resultado una mayor escrupulosidad en el cumplimiento de la Ley y de los procedimientos (Nuño Moral 2001:285).

El sistema que se utilizó para recopilar el corpus de grabaciones procedentes del programa «Audiencia Pública» consistió en la grabación de juicios penales utilizando una capturadora de vídeo que se conectaba directamente a una televisión y a un ordenador. La capturadora tenía que ser activada manualmente para que la imagen que se estaba retransmitiendo quedase almacenada en el ordenador. Uno de los principales inconvenientes de este procedimiento, al no tener establecida *Tribunal Televisión* su programación de acuerdo con un horario, era que no siempre se podía activar el sistema de captación de vídeos en el momento en el que se emitía «Audiencia Pública», puesto que no era posible estar al tanto continuamente para hacerlo en el momento oportuno.

Para superar este obstáculo y obtener grabaciones con una mayor calidad y que recogieran juicios completos, a principios de 2009 se solicitó a los responsables de la cadena copias de las grabaciones, o, en su caso, acceso a los archivos del programa «Audiencia Pública» para utilizarlos en el presente trabajo de investigación⁷⁸. Desafortunadamente, a pesar de que se concertó una cita con la directora de la cadena esta no pudo asistir a la misma y no se logró volver a contactar con ella, por lo que no se obtuvo el material deseado.

De cualquier forma, finalmente, una vez recopilado el corpus mediante el sistema de captación de vídeos, las grabaciones fueron catalogadas. Previamente, se fraccionaron los archivos que se crearon con el sistema de captación para separar unos juicios de otros ya que, a veces, se incluían en un único archivo. Para realizar este proceso se utilizó el programa de manipulación de vídeos *Windows Live Movie Maker*⁷⁹. En total el corpus se componía de 53 grabaciones de juicios penales celebrados en España.

En una fase previa a esta tesis doctoral, parte del corpus de grabaciones fue utilizado en el proyecto de máster *Aplicación de las nuevas tecnologías a la formación de intérpretes en los tribunales* (Hunt Gómez 2008). Los cinco

⁷⁸ Conversaciones telefónicas con Dña. Marta Álvarez Lasuén, directora del canal *Tribunal Televisión* y con Dña. Lourdes Morán, productora (enero y febrero de 2009).

⁷⁹ Este proceso se realizó con la colaboración de D. Federico Garrido La Chica.

fragmentos que se seleccionaron tenían como objetivo servir a los alumnos como referente auténtico de la situación en un procedimiento penal, y en todos ellos se podía estudiar, entre otras características, la terminología, fraseología, jerga y las relaciones de poder entre las partes. Una vez seleccionados los fragmentos de los vídeos que se iban a utilizar se transcribieron y se subtitularon. En las transcripciones se incluyeron las situaciones comunicativas, el ritmo de elocución y el tiempo de las intervenciones de cada persona que participaba en el juicio.

Igualmente, en ellas se anotaron los posibles conflictos de tipo ético, profesional, de traducción y de otra índole que se encontraron en los juicios; se señaló la terminología y fraseología propia del ámbito judicial y la de otros campos especializados. Así, el material consistía en un material didáctico multimedia real que proporcionaba al alumno la posibilidad de practicar interpretación bilateral o la traducción a vista tanto por la transcripción como por los subtítulos que se incluían —aunque únicamente hacia la lengua extranjera— y, a la vez, de familiarizarse con un tipo de interpretación en un entorno específico. El material fue diseñado en un formato de vídeo que se debía detener tras la intervención de cada uno de los participantes en el juicio e inmediatamente después el alumno grabar su intervención hacia la lengua extranjera. Esto se podía hacer utilizando como único equipo un ordenador de características normales, unos auriculares, un micrófono y programas de grabación que se pueden descargar de la red de manera gratuita como *Audacity*. En resumen, el material permitía que el alumno practicara de manera autónoma y sin depender de la disponibilidad de un laboratorio de interpretación además de estar específicamente diseñado para el contexto específico de la ITJ en España.

Parte del material creado se evaluó en un estudio realizado en la UGR, en el curso académico 2009-2010, en la asignatura *Interpretación Social* de carácter optativo en la Licenciatura en Traducción e Interpretación en términos de utilidad, dificultad, interés y motivación. En el estudio participaron 21 alumnos, en su mayoría con una edad de entre 22 y 23 años y con conocimientos previos de técnicas de interpretación. Se dividía en cuatro fases: una primera en la que se impartía una clase magistral sobre ITJ, una segunda en la que se representaban

simulaciones en grupo a partir de un guión estructurado para el que recibían instrucciones y vocabularios específico, y una tercera que consistía en el uso de dos secuencias del material multimedia creado en el proyecto de máster *Aplicación de las nuevas tecnologías a la formación de intérpretes en los tribunales* (Hunt Gómez 2008) que componían dos ejercicios. El primero de ellos consistía en un fragmento de vídeo de un juicio de delito de agresiones, en el que se proferían multitud de insultos y que, desde un punto de vista didáctico, resultaba muy útil para que el alumno reflexionara acerca de los posibles problemas que podía suponer al intérprete, tanto a la hora de interpretar como de reaccionar ante una situación tan violenta. El segundo ejercicio consistía en un fragmento de un juicio por delito de agresión en el que intervenía un acusado extranjero con escaso dominio del idioma del tribunal. Este fragmento se seleccionó con la intención de motivar el debate entre el alumnado en cuanto a posibles problemas a la hora de asistir a una persona que no está utilizando su lengua materna. En esa fase también se entregaron a los alumnos las transcripciones con terminología y fraseología específica recalcada, además de incluir indicaciones sobre el ritmo de elocución, el tiempo de las intervenciones de cada persona que participaba en el juicio y anotaciones sobre los posibles conflictos de tipo ético, profesional, de traducción y de otra índole que se encontraron en los juicios. La cuarta fase fue la administración de un cuestionario muy simple basado en el utilizado por De Manuel Jerez en su tesis doctoral (2006), que exploraba aspectos relacionados con la dificultad, la utilidad y el interés.

La recepción del material fue muy positiva y mostró incrementos tanto en el interés como en la motivación de los alumnos al utilizar el material. Los aspectos susceptibles de mejora que se identificaron a través de este estudio fueron la brevedad del material que afectaba negativamente a la percepción de utilidad para su formación por parte de los alumnos y la disminución de la motivación y del interés derivadas de la falta de participación de un intérprete, además de la pérdida de la bilateralidad de la interpretación. El estudio fue presentado en la conferencia internacional *Critical Link 6: Interpreting in a Changing Landscape* en julio de 2010 en la Universidad de Aston, Birmingham (Reino Unido) bajo el título *Student*

Reception of Real Videos for Teaching Court Interpreting in Spain: A Pilot Study (Hunt Gómez 2010).

Las grabaciones que componían el corpus de *Tribunal Televisión* no se adecuaban a las necesidades del material que se quería desarrollar, puesto que, a partir de los resultados del estudio que se acaba de describir (Hunt Gómez 2010) se concluyó que la participación de un intérprete era necesaria y que las grabaciones debían tener la longitud suficiente para que se pudiera conocer el contexto del juicio. Y al haber la cadena dejado de emitir, no era posible grabar más juicios.

Otro aspecto que se debe tener en cuenta en la recopilación del material es que en este trabajo se ha centrado en la lengua inglesa por varios motivos: en primer lugar, el inglés es un idioma prevalente dentro de la formación reglada en Traducción e Interpretación tanto por la oferta académica como por el número de alumnos matriculados. En segundo lugar, la lengua inglesa representa la lengua extranjera más hablada entre los ciudadanos de la Unión Europea —un 38% — además de la lengua extranjera más hablada en 19 de los 25 Estados miembro en los que no es lengua oficial (Comisión Europea 2012:5-6). Específicamente, en cuanto a la utilización del inglés en los procesos judiciales en España, aún advirtiendo lo cambiante de las circunstancias socio-demográficas y que el reparto lingüístico en cada zona responde a sus particularidades demográficas y económicas, el inglés se situó entre los idiomas más demandados, entre el primer y el cuarto idioma más utilizado en las provincias estudiadas con datos estadísticos de Andalucía, Cataluña, Canarias y Madrid, mientras que en la Audiencia Nacional las traducciones/interpretaciones en inglés supusieron el 20,68% de las intervenciones de los traductores/intérpretes de plantilla (Ortega Herráez 2006:345 y ss.). Además, en los resultados más recientes disponibles para los órganos judiciales adscritos a las gerencias territoriales de Baleares y Murcia, referidos a 2010, el inglés resultó la segunda lengua más empleada con el 20,77% de las interpretaciones y el 37,41% de las traducciones en Baleares (Gerencia Territorial del Ministerio de Justicia de las Islas Baleares 2011) y en Murcia con el 12,11% de las interpretaciones y el 15,41% de las traducciones judiciales (Gerencia Territorial del Ministerio de Justicia de Murcia 2011). El último motivo que llevó a la elección de la lengua

inglesa es de carácter práctico, puesto que es la principal lengua de trabajo tanto de la autora de esta tesis doctoral como de sus directores.

Hay que tener en cuenta que el corpus de material audiovisual que se recopiló procedente de *Tribunal Televisión* descrito anteriormente siguió aumentando una vez que el proyecto de máster había concluido. Así pues, el corpus final se componía de 53 archivos de los que solo 18 consistían en juicios completos y ninguno de ellos incluía la participación de un intérprete. De las 35 grabaciones restantes, que contenían juicios incompletos, únicamente cinco contaban con la presencia de un intérprete y únicamente en una de estas cinco grabaciones, que tenía una duración aproximada de cuatro minutos y medio, participaba un intérprete de lengua inglesa.

Ya transformadas en archivos individuales, las grabaciones se dividieron en dos grupos: juicios con intérprete y juicios sin intérprete. Los juicios recopilados que contaban con la participación de un intérprete se exponen en el cuadro 1, que se muestra a continuación:

TIPO DE JUICIO	Detalles
Juicios con intérprete (5)	<ul style="list-style-type: none"> • Juicio con intérprete de árabe por delitos de pertenencia o colaboración con banda armada, falsedad de documento oficial y contra la salud pública. Operación Tigris I (25'49'') • Juicio con intérprete de árabe por delitos de pertenencia o colaboración con banda armada, falsedad de documento oficial y contra la salud pública. Operación Tigris II (30'05'') • Juicio con intérprete de árabe por delitos de pertenencia o colaboración con banda armada, falsedad de documento oficial y contra la salud pública. Operación Tigris III (31'15'') • Juicio con intérprete de inglés por delito contra la salud pública. Fragmento (4'21'') • Fragmento de juicio con Intérprete de euskera por pertenencia a banda armada. Gestoras pro amnistía (0'26'')

Cuadro 1 Juicios con intérprete recopilados del canal *Tribunal Televisión*

Como los fragmentos recopilados en los que intervenía un intérprete solo contaban con un caso en el que lo hiciera en lengua inglesa y este no tenía una duración suficiente para poder crear el material didáctico, se desecharon dichas grabaciones, como se explicará más adelante. Al ser la muestra muy escasa, solo 5 juicios, no se han categorizado por tipología delictiva puesto que no se ha considerado relevante.

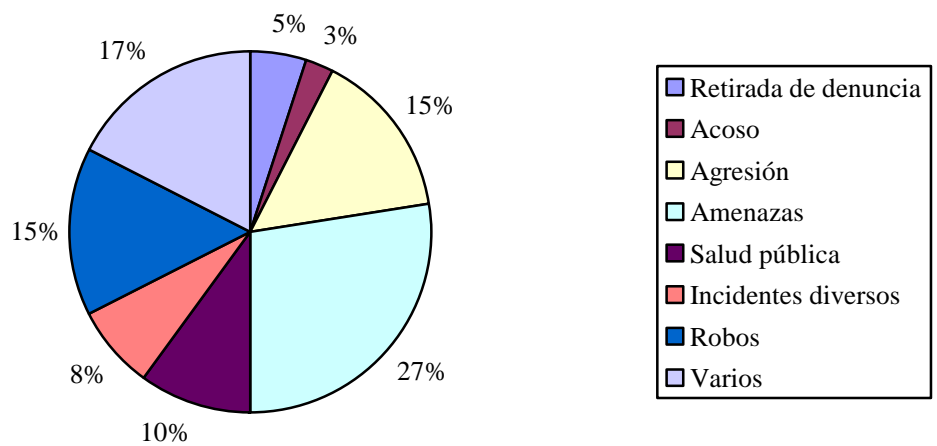
En el cuadro 2 se expone la categorización que se realizó del corpus compilado en el que no intervenía ningún intérprete, atendiendo al tipo de juicio penal recogido.

En la columna de la izquierda se indica el tipo de juicio y el número de juicios recopilado, mientras que en la columna de la derecha se indica la duración del juicio y otros detalles del mismo.

TIPO DE JUICIO	DETALLES
Juicios con retirada de denuncia (2)	<ul style="list-style-type: none"> • Juicio con retirada de denuncia (1'11") • Juicio con retirada de denuncia (2'14")
Juicios por delito contra la seguridad del tráfico (4)	<ul style="list-style-type: none"> • Juicio en materia de tráfico (11'27") • Juicio por incidente con una motocicleta (13'14") • Juicio por atropello (18'11") • Juicio en materia de tráfico (56'05")
Juicio por delito de acoso (1)	<ul style="list-style-type: none"> • Juicio por acoso (17'45")
Juicios por delito de agresión (6)	<ul style="list-style-type: none"> • Juicio por agresión (5'46") • Juicio por agresión (7'26") • Juicio por agresión (12'08") • Juicio por agresión (32'04") • Juicio por agresión (35'33") • Juicio por agresión (18'15")
Juicios por delito de amenazas (11)	<ul style="list-style-type: none"> • Juicio por amenazas (1'11") • Juicio por amenazas (1'56") • Juicio por amenazas (2'24") • Juicio por amenazas (2'43") • Juicio por amenazas (2'44") • Juicio por amenazas (4'49") • Juicio por amenazas a un menor (6'33") • Juicio por amenazas (10'18") • Juicio por amenazas (14'14") • Juicio por amenazas (17'14") • Juicio por amenazas (17'17")
Juicios por delito contra la salud pública (4)	<ul style="list-style-type: none"> • Juicio por delito contra la salud pública (6'01") • Juicio por delito contra la salud pública (29'45") • Juicio por delito contra la salud pública (31'11") • Juicio por delito contra la salud pública (45'34")
Juicios por incidentes diversos (3)	<ul style="list-style-type: none"> • Juicio por incidente en una comisaría (6'03") • Juicio por altercado en el metro (8'27") • Juicio por incidente en una estación (9'00")
Juicios por robo (6)	<ul style="list-style-type: none"> • Juicio por robo con violencia (4'35") • Juicio por robo en unos grandes almacenes (7'44") • Juicio por robo en un establecimiento (9'29") • Juicio por robo de un coche (10'02") • Juicio por robo en un establecimiento venta de gafas (12'26") • Juicio por robo y detención ilegal (21'04")
Juicios por violencia contra la mujer (4)	<ul style="list-style-type: none"> • Juicio por violencia contra la mujer (30'20") • Juicio por violencia contra la mujer (32'40") • Juicio por violencia contra la mujer (34'19") • Juicio por violación (57'40")
Juicios diversos (7)	<ul style="list-style-type: none"> • Juicio por denuncia entre hermanas (2'29") • Juicio por denuncia por lesiones (2'39") • Juicio por recogida de un menor (8'38") • Juicio por estafa (14'38") • Juicio por pertenencia a banda terrorista (14'38") • Juicio por incendio y asesinato (30'38") • Juicio por conflicto con la custodia de un menor (30'58")

Cuadro 2 Juicios sin intérprete recopilados del canal *Tribunal Televisión*

En la siguiente gráfica (1) se refleja el porcentaje de juicios recopilados de cada categoría que se incluyen en el corpus extraído del canal *Tribunal Televisión*.



Gráfica 1 Corpus de juicios sin intérprete recopilados en *Tribunal Televisión*

Si se tiene en cuenta lo anteriormente descrito, se concluye que las grabaciones que componían el corpus de *Tribunal Televisión* no eran adecuadas para solventar los problemas que se identificaron en el estudio que se realizó en el curso 2009-2010 en la UGR (Hunt Gómez 2010). Así, se iniciaron otras vías alternativas para recopilar un corpus de grabaciones de juicios penales en los que participara un intérprete de lengua inglesa y cuya longitud fuera suficiente para que se pudiera conocer el contexto del juicio.

5.1.2 PROCESO DE RECOPIACIÓN DEL CORPUS DE ACTAS DE JUICIOS PENALES

Al estar el corpus que se obtuvo del programa «Audiencia Pública» compuesto por fragmentos de material audiovisual que contaban solo en un caso con la participación de un intérprete de inglés y que dada su brevedad —no llega a cuatro minutos y medio— resultaban descontextualizadas, se consideró como alternativa la recopilación de grabaciones de juicios penales celebrados en varios juzgados de lo penal de Andalucía con el objetivo de crear el material didáctico. A continuación se recoge el proceso que se siguió para conseguir recopilar copias de las grabaciones con intérprete de procesos penales en formato audiovisual y, una vez

recopilado el corpus, cuáles fueron los criterios que se utilizaron para su categorización.

El periodo de recopilación de grabaciones de juicios penales en los que interviniera un intérprete de lengua inglesa transcurrió desde febrero de 2011 hasta finales de mayo de ese mismo año, a pesar de que por motivos de funcionamiento de la Administración de Justicia, se recibieron algunas grabaciones en el mes de septiembre de 2011 que resultaron ser inservibles. Como se ha mencionado anteriormente, la recopilación de las grabaciones resultó una de las mayores dificultades para la elaboración de este trabajo de investigación, y prueba de ello es que, a fin de obtener estas grabaciones, se tuvo que apelar a dos ámbitos muy diferentes entre sí: el periodístico y el de la Justicia.

5.1.2.1 BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN EN EL ÁMBITO PERIODÍSTICO

A pesar de no ser una fuente directa, se decidió solicitar copias de juicios en los que interviniera un intérprete de lengua inglesa a distintos grupos de comunicación, puesto que en los informativos retransmitidos por televisión o en las ediciones digitales de los periódicos se emiten imágenes reales de juicios penales; estas grabaciones debían constar en sus archivos. Por otro lado, conociendo que los medios de comunicación cuentan con autorización para obtener copias de las actas de juicios o para grabarlos directamente y posteriormente reproducirlos, parecía relativamente factible que desde una institución pública como la UGR se pudieran obtener copias de juicios en los que interviniera un intérprete de lengua inglesa o, en su caso, permiso para grabarlos. Es más, teóricamente, la recopilación de material real debía ser aún más sencilla si se consideraba que el proyecto para el que se pretendía usar estaba creado con fines científicos y didácticos y su intención última era la de mejorar el funcionamiento de la Justicia.

Así, se realizaron varias entrevistas telefónicas con diversos periódicos, el *Ideal Digital* de Granada, *El Mundo* en Madrid y el *ABC* en su sección de Andalucía. Las personas con las que se entabló comunicación apuntaron a las agencias de prensa *Atlas* o *Europapress* como las proveedoras de las imágenes de juicios que se muestran en sus ediciones. Ese mismo día se sostuvo una conversación telefónica con ambas agencias de prensa y, a indicación de las mismas, se les enviaron sendos

correos electrónicos solicitándoles «vídeos de juicios celebrados en España en lengua inglesa en los que haya traducción, en los que aparezca un intérprete, a ser posible íntegros». La agencia *Europapress* envió un presupuesto telefónico de 400 € por vídeo de juicio y el departamento de producción de la agencia *Atlas* contestó por correo electrónico indicando que disponían de un juicio de las características que se requerían y que era muy importante que se les comunicara los detalles de su uso y la difusión de las imágenes, para comunicar las tarifas que iban a aplicar. A esto se les respondió que la difusión sería dentro del ámbito académico y que tendría fines científicos. Contestaron con un presupuesto de 200 € por el vídeo del proceso judicial. A pesar del interés que podía tener el material que vendían estas agencias no se realizó su compra por varios motivos, en primer lugar, por motivos económicos; en segundo lugar, porque no era posible verificar si el material se adecuaba a las necesidades del proyecto sin pagarlo previamente; y, en tercer lugar, porque la autora de este trabajo no considera ético que estas agencias se lucren con la venta del contenido de audiencias públicas.

Igualmente, se contactó con Dña. Belén Vela del Grupo *Intereconomía*, que anteriormente emitía *Tribunal Televisión*, una cadena que contaba con el programa «Audiencia Pública », en el que se emitían juicios íntegros. Se envió un correo electrónico en el que se explicaba el proyecto de investigación que se pretendía llevar a cabo y en el que se le solicitaban de vídeos de juicios o acceso a sus fondos y por último que indicaran el procedimiento para la obtención de los juicios, si grababan en sala, si seguían algún protocolo, si el proceso requería alguna autorización, etc. No se recibió contestación.

La otra vía que se siguió fue solicitar a distintos periódicos copias de juicios que hubieran utilizado con anterioridad y que tuvieran en su videoteca. A tal efecto, el día 1 de marzo se mantuvo una entrevista telefónica con D. Carlos Morán, encargado de cubrir la sección de Justicia del periódico *El Ideal* de Granada, en la que afirmó que no había habido juicios mediáticos en Granada con intérpretes de lengua inglesa y que, por tanto, no disponían del material que se le solicitaba. El Sr. Morán aconsejó contactar con el diario *El Sur* de Málaga, puesto que al residir en esa provincia un gran número de personas de habla inglesa, era más probable que el

periódico malagueño tuviera algún archivo de un juicio en el que hubiera intervenido un intérprete de lengua inglesa. Ese mismo día se mantuvo una conversación telefónica con D. Luis Monet, del periódico *El Sur* de Málaga, que trasladó la petición a Dña. Montserrat Martín, encargada de la sección de *tribunales* del mismo periódico. La Sra. Martín no disponía del material que se le solicitaba pero aconsejó buscar un juez favorable, un caso del que se haya dictado sentencia firme o un abogado que quisiera proporcionar copia de los juicios.

La tercera vía que se utilizó fue averiguar cuál es el proceso para obtener el mismo tipo de acreditación que los periodistas y así poder grabar o acceder a las grabaciones de los juicios. A tal efecto, se realizó una consulta telefónica a D. Andrés Marín, corresponsal del periódico *El Mundo* en Huelva, en la que comentó que se acaba de acreditar para un caso muy mediático del que se han hecho eco todos los periódicos y cadenas de televisión, el caso «Mari Luz»⁸⁰, y que el encargado de acreditar a los periodistas para grabar en sala era el Gabinete de Prensa del Tribunal Superior de Justicia de Andalucía.

Así, del contacto con los medios de comunicación se obtuvo el conocimiento de que el Gabinete de Prensa del TSJA era el órgano encargado de acreditar a los periodistas para grabar en los juzgados cuando los juicios son de interés público⁸¹. El 1 de marzo de 2011 se llevó a cabo una entrevista personal con dos de los miembros del Gabinete de Prensa del TSJA en la que se les explica la situación. Los miembros del Gabinete de Prensa señalaron que no tenían registros de vídeos a los que se pudiera acceder y que sería más adecuado intentar pedir acceso a las grabaciones al personal de la Administración de Justicia. A posteriori, se les proporcionaría a los miembros de este Gabinete una primera versión de la instancia en la que se solicitaban actas de procedimientos penales en las que hubiera intervenido un intérprete que ellos, a su vez, transmitirían a la Sala de Gobierno del TSJA.

⁸⁰ Para más información véase: <http://www.elmundo.es/elmundo/2008/04/02/espana/1207128933.html>

⁸¹ Comunicación personal con D. Andrés Marín Cejudo, corresponsal del periódico *El Mundo*, Huelva (febrero de 2011).

5.1.2.2 BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN EN LA ADMINISTRACIÓN DE JUSTICIA

Para obtener copias de las actas de los juicios penales celebrados en España en los que hubiese participado un intérprete de lengua inglesa se recurrió igualmente a la Administración de Justicia, ya que esta es la institución encargada de producir y custodiar las grabaciones que resultaban de interés para este estudio.

En este sentido, el proyecto se podía ver beneficiado por la vigencia de la *Ley 13/2009 de 3 de noviembre, de reforma de la legislación procesal para la Nueva Oficina judicial*, que hizo obligatoria la grabación de los procesos penales utilizando métodos audiovisuales⁸².

A pesar de la obligatoriedad normativa de grabar los juicios penales, una de las principales dificultades a la hora de obtener copias de las actas de los mismos en formato audiovisual fue la indeterminación de la persona o institución a la que había que dirigirse para realizar la solicitud de las mismas. De acuerdo con la información obtenida del juzgado decano de Madrid⁸³, la capacidad para otorgar copias de los procesos era una potestad jurisdiccional, es decir, la solicitud de las copias debía ser dirigida al juez titular de cada sala.

Otra de las dificultades a la hora de recopilar copias de actas judiciales en formato audiovisual fue que la entrega de este tipo de material es muy controvertida. Esto se debe a que en ella aparecen datos personales y a que, como se argumenta más adelante, la capacidad de dar copia o no a aquellas personas que demuestren interés queda a la discreción exclusiva en los secretarios judiciales. Estas dificultades se vieron agravadas por la obligatoriedad de cumplir los siguientes requisitos y dictámenes legales:

⁸²Art. 743. 1 *Ley de Enjuiciamiento Criminal*

El desarrollo de las sesiones del juicio oral se registrará en soporte apto para la grabación y reproducción del sonido y de la imagen. El secretario judicial deberá custodiar el documento electrónico que sirva de soporte a la grabación. Las partes podrán pedir, a su costa, copia de las grabaciones originales.

⁸³Febrero de 2011.

- Los artículos 234 y 235 de la *Ley Orgánica del Poder Judicial*⁸⁴

De acuerdo con la esta *Ley*, los secretarios judiciales y los funcionarios competentes son los encargados de facilitar la información solicitada a los interesados, a excepción de que el juicio haya sido declarado secreto, y tanto las partes como cualquier persona que acredite un interés legítimo tiene derecho a obtener copia de los documentos que consten en los autos.

- Los artículos 1 y 11 de la *Ley Orgánica de Protección de Datos de Carácter Personal*⁸⁵

En el primero de estos artículos se expone el objetivo de la *Ley Orgánica de Protección de Datos de Carácter Personal* (LOPD): proteger las libertades públicas y los derechos fundamentales de las personas físicas en cuanto al tratamiento de sus datos personales. En el artículo 11 de dicha *Ley* se regula la transferencia de datos a terceros, en cuyo caso será necesario el consentimiento del interesado, excepto cuando *la cesión se produzca entre Administraciones públicas y tenga por objeto el tratamiento posterior de los datos con fines históricos, estadísticos o científicos*. En este caso se cumplían los requisitos, ya que la cesión

⁸⁴ Artículo 234 *Ley Orgánica del Poder Judicial*

1. Los secretarios y funcionarios competentes de la Oficina judicial facilitarán a los interesados cuanta información soliciten sobre el estado de las actuaciones judiciales, que podrán examinar y conocer, salvo que sean o hubieren sido declaradas secretas conforme a la ley. También expedirán los testimonios en los términos previstos en esta *Ley*.

2. Asimismo las partes y cualquier persona que acredite un interés legítimo tendrán derecho a obtener copias simples de escritos y documentos que consten en los autos, no declarados secretos ni reservados.

Artículo 235 *Ley Orgánica del Poder Judicial*

Los interesados tendrán acceso a los libros, archivos y registros judiciales que no tengan carácter reservado, mediante las formas de exhibición, testimonio o certificación que establezca la *Ley*.

⁸⁵ Artículo 1. *Ley Orgánica de Protección de Datos de Carácter Personal. Objeto*

La presente *Ley Orgánica* tiene por objeto garantizar y proteger, en lo que concierne al tratamiento de los datos personales, las libertades públicas y los derechos fundamentales de las personas físicas, y especialmente de su honor e intimidad personal y familiar.

Artículo 11. *Ley Orgánica de Protección de Datos de Carácter Personal. Comunicación de datos*

1. Los datos de carácter personal objeto del tratamiento sólo podrán ser comunicados a un tercero para el cumplimiento de fines directamente relacionados con las funciones legítimas del cedente y del cesionario con el previo consentimiento del interesado.

2. El consentimiento exigido en el apartado anterior no será preciso:

e) Cuando la cesión se produzca entre Administraciones públicas y tenga por objeto el tratamiento posterior de los datos con fines históricos, estadísticos o científicos.

5. Aquel a quien se comuniquen los datos de carácter personal se obliga, por el solo hecho de la comunicación, a la observancia de las disposiciones de la presente *Ley*.

6. Si la comunicación se efectúa previo procedimiento de disociación, no será aplicable lo establecido en los apartados anteriores.

de las grabaciones se produce entre la Administración de Justicia y la UGR y el tratamiento del material persigue fines exclusivamente científicos.

No obstante, en su quinto punto, el artículo obliga a la persona a la que se comuniquen los datos de carácter personal, en este caso la doctoranda, a observar lo dispuesto en la LOPD. Este punto es muy importante puesto que, como se explica más adelante, afectó al modo en el que hubo que manipular las actas obtenidas.

En el sexto punto del artículo 11 de la LOPD se establece que esta Ley no es aplicable en el caso de que el material se haya sometido antes de que se produzca su entrega a un procedimiento de disociación o anonimación. Este proceso consiste en omitir los datos personales, imágenes, nombres y apellidos, domicilio, o cualquier otro dato o circunstancia que directa o indirectamente pudiera permitir la identificación de los participantes en el proceso penal. En el caso de todas las actas de juicios que conforman el corpus excepto una, estos datos fueron eliminados una vez cedido el material, por lo que, excepto en este caso que se recibió con tratamiento de anonimación, se deben observar las exigencias que se recogen en la LOPD.

- El artículo 7 del *Real Decreto 937/2003 de modernización de los archivos judiciales*⁸⁶

Este artículo regula el acceso a la documentación de los archivos judiciales. En él se establece que podrán acceder a estos archivos aquellos que hayan sido parte en

⁸⁶Artículo 7. *Real Decreto 937/2003 de modernización de los Archivos Judiciales. Acceso a la documentación del Archivo Judicial de Gestión*

1. Quienes hubiesen sido parte en los procesos judiciales o sean titulares de un interés legítimo, de conformidad con lo dispuesto en el artículo 235 de la *Ley Orgánica 6/1985, de 1 de julio, del Poder Judicial*, podrán acceder a la documentación conservada en los archivos judiciales de gestión, mediante las formas de exhibición, testimonio o certificación legalmente prevista, salvo cuando tenga carácter reservado.

Corresponde al secretario del juzgado o tribunal respectivo facilitar a los interesados el acceso a los documentos judiciales que consten en sus archivos o procedan de éstos, en la forma y con los requisitos establecidos en el capítulo I del título I del *Reglamento 5/1995, de 7 de junio, del Consejo General del Poder Judicial*.

2. El acceso por el propio afectado a sus datos de carácter personal recogidos en el archivo judicial de gestión sólo podrá ser denegado en los supuestos previstos en la legislación vigente.

Si el acceso a documentos que contuvieran datos de carácter personal fuese solicitado por quien no hubiera sido parte en el procedimiento, sólo será concedido cuando el procedimiento hubiera concluido y exclusivamente en los supuestos previstos por el artículo 11.2 de la *Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal*, o cuando el interesado hubiera prestado su consentimiento a dicho acceso.

el proceso y que corresponde al secretario del juzgado o del tribunal entregar los documentos judiciales a los interesados. En el caso de que la persona que solicitara el acceso no hubiera sido parte en el proceso, únicamente se le entregarán los documentos si se ajusta a lo establecido en el artículo 11.2 de la LOPD, comentado anteriormente, o si se cuenta con el consentimiento de los intervinientes.

- *El Acuerdo del Tribunal Superior de Justicia de Andalucía*

El presidente del TSJA emitió un acuerdo judicial como respuesta a la primera versión de la instancia de solicitud de actas judiciales que se le presentó. Según el mismo «la petición reseñada ha de formularla ante el Secretario/a del órgano judicial correspondiente» (TSJA 2011). Por tanto se establece, una vez más, que el secretario judicial es la persona encargada de decidir sobre si se hace entrega de copia de las actas o no.

- *El Expediente gubernativo 1/2011, de 12 de abril, del secretario del juzgado de lo penal 13 de Málaga*

En este documento, argumentando diversos razonamientos jurídicos y como contestación a la primera versión de la instancia de solicitud presentada al secretario de dicho juzgado, se resuelve que es posible obtener copia de los procedimientos, siempre y cuando se soliciten los juicios exactos, indicando que «se concreten los procedimientos e intervenciones sobre los que exactamente pide el soporte de grabación» y que a través del Servicio de Informática de la Ciudad de la Justicia de Málaga o de quién corresponda se deberán eliminar de las grabaciones todos los contenidos ajenos a la participación del intérprete y omitir los datos personales y los rostros de los intervinientes para que no puedan ser identificados.

Una vez expuesta la normativa básica que hubo que estudiar e incluir en el proceso de redacción de la solicitud, en un primer lugar, se redactó una instancia con la supervisión de un experto⁸⁷ que fue presentada a varios juzgados de lo penal con el

⁸⁷Redacción de la instancia con la colaboración de Dña. Rocío Sánchez Cascajo, secretaria del juzgado decano de Carmona, Sevilla (marzo 2011).

objeto de solicitar copia de las actas de las que se interesaba. Dicha instancia estaba avalada por la directora del Departamento de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada, la Dra. Catalina Jiménez Hurtado. Posteriormente, teniendo en cuenta las exigencias legales expuestas y las contestaciones recibidas al hilo de la primera redacción de la instancia, se creó una versión definitiva⁸⁸, que se presentó ante los secretarios de varios juzgados de lo penal de Andalucía con el objeto de solicitarles copia de las actas de los procedimientos judiciales concretos que resultaban útiles para la elaboración de este proyecto.

Es importante recalcar que en el *Expediente gubernativo 1/2011, de 12 de abril, del secretario del juzgado de lo penal 13 de Málaga*, en las solicitudes presentadas se debían especificar cuáles eran los procesos de los que se requería copia, es decir, su número de procedimiento. Para ello, hubo que identificar los procedimientos en los que hubiera intervenido un intérprete de lengua inglesa celebrados en cada juzgado de lo penal. Como se explica en el siguiente párrafo, la localización de los procesos se llevó a cabo de diferentes maneras.

En el caso de algunos juzgados de lo penal de la Ciudad de la Justicia de Málaga, los propios secretarios proporcionaron los números de los procedimientos para poder solicitarlos; en esta misma línea, la Audiencia Provincial de Málaga proporcionó una lista con números de procedimientos que, en principio, cumplían las características deseadas. En otros juzgados de lo penal de Málaga el proceso fue más laborioso puesto que hubo que conseguir acceso a los guiones judiciales, examinarlos uno a uno, y una vez seleccionados aquellos juicios que resultaban interesantes para el proyecto, solicitárselos al secretario judicial correspondiente. Por último, se recurrió a la agencia de traducción Ofilingua, encargada de parte de los servicios de ITJ en Andalucía, que proporcionó una lista de los procedimientos incluidos en sus registros en los que habían participado intérpretes de lengua inglesa en los juzgados de lo penal de Sevilla y de Almería⁸⁹.

⁸⁸ Véase anexo 1.

⁸⁹ Entrevista personal y comunicaciones telefónicas con D. Melchor Fernández, director gerente de *Ofilingua* (marzo y abril de 2011).

A continuación se explica el proceso que se siguió para recopilar las actas de los procesos penales que resultaban de interés para la realización de este trabajo. El proceso se desarrolló de manera presencial, mediante visitas y entrevistas personales, excepto en el caso de Almería en el que se desarrolló telefónicamente o por fax. Para facilitar su comprensión, el desarrollo del proceso de recopilación se ha descrito por provincias.

- Los juzgados de lo penal de Granada

Durante el mes de mayo de 2011 se mantuvieron varias entrevistas con jueces y secretarios de los juzgados de lo penal de Granada⁹⁰, sin que se obtuvieran los resultados deseados.

En primer lugar se presentó por registro judicial la primera versión de la instancia de solicitud de actas al juez decano de Granada, quien emitió una resolución que trasladó a los juzgados de lo penal 3 y 6 que eran los únicos que disponían de los medios técnicos para realizar grabaciones. Dicha resolución establecía que: «examinado su contenido, con objeto de que previa calificación del interés legítimo de la solicitante y del contenido de la grabación que se realice,, [sic] remita a este Decanato, en su caso, la grabación interesada para su entrega» (Juzgado decano de Granada 2011).

Por su parte, el secretario del juzgado de lo penal nº 6 adoptó el *Acuerdo 1/2011 de 17 de marzo de 2011*, en el que accedió a facilitar el material con tres condiciones: que se comunicasen al juzgado los procedimientos que resultaban de interés para el proyecto, que la forma de acceso al material fuera por exhibición y reproducción de las mismas en el juzgado, sin poder obtener copia; y que se concertaran con el juzgado días concretos para estudiar las grabaciones. En este caso, al no poderse obtener copia de las grabaciones, no se podía trabajar con el material procedente de este juzgado.

⁹⁰Entrevistas personales con los secretarios de los juzgados de lo penal nº 2, 3, 4, 5 y 6 de Granada y con los magistrados de los juzgados de lo penal nº 1 y 6 de Granada (marzo de 2011).

Por otro lado, el magistrado del juzgado de lo penal nº 3 contestó a la instancia señalando que «no se había llevado a cabo, hasta la fecha, la grabación de juicio alguno con intérprete de habla inglesa (las grabaciones de juicios vienen produciéndose, únicamente, una o dos veces por semana desde finales del pasado mes de Junio [sic] de 2010)» (Juzgado de lo penal nº 6 de Granada 2011).

En resumen, por la circunstancia de que la mayoría de los juzgados de lo penal de Granada no contaban con sistemas de grabación de los juicios y que los que contaban con medios técnicos no habían celebrado juicios con intérprete de lengua inglesa o no tenían a bien proporcionar copia de las mismas, no se logró obtener ninguna copia de acta judicial en los juzgados de lo penal de Granada.

- Los juzgados de lo penal de Almería

A principios de marzo de 2011 se expuso el proyecto al secretario del juzgado decano de Almería⁹¹ y este consideró que, en principio, no había inconveniente en que se accediese a las actas y se hiciera copia de aquellas que resultaran adecuadas para el proyecto. Con la aprobación del juez decano de esta ciudad⁹², se solicitaron por fax los procedimientos concretos que se necesitaban, y a finales de ese mes, se recibieron 3 DVD con algunos de los señalamientos que se habían requerido.

- Los juzgados de lo penal de Sevilla

Con el objeto de obtener copias de las actas judiciales de aquellos procedimientos en los que se hubiera contado con la participación de un intérprete de lengua inglesa en los juzgados de lo penal de Sevilla, se mantuvieron varias entrevistas personales con el juez decano⁹³ en las que se expuso el proyecto de investigación, se presentó un boceto del material creado y se supervisó con él la segunda versión de la instancia de solicitud de actas judiciales. En una primera acción, este documento se dirigió a la secretaria coordinadora provincial de Sevilla, quien

⁹¹Entrevista con el secretario del juzgado decano de Almería (marzo de 2011).

⁹²Entrevista con el juez decano de Almería (18/03/2011).

⁹³ Entrevistas con el juez decano de Sevilla, D. Federico Jiménez Ballester (7/03/2011, 15/03/2011, 28/04/2011 y 4/05/2011).

contestó señalando que la petición debía ser dirigida directamente a los secretarios de juzgado⁹⁴. Así, como paso previo al envío de la instancia a los diferentes secretarios de los juzgados de lo penal de Sevilla, el juez decano adoptó el *Acuerdo 57/2011*, mediante el que daba el visto bueno al proyecto y solicitaba la colaboración de los secretarios, siempre que les pareciera oportuno. Este acuerdo fue remitido a todos los juzgados de lo penal de Sevilla. A continuación se hizo llegar la petición a los secretarios de los juzgados de lo penal de Sevilla y de ellos se obtuvieron diversas respuestas, que quedan indicadas en el cuadro 3.

- Los juzgados de lo penal de Málaga

En la Ciudad de la Justicia de Málaga se realizaron varias entrevistas y se mantuvieron diversos contactos⁹⁵ con el objeto de obtener copias de las grabaciones de los juicios para utilizarlas en el presente proyecto de investigación. A mediados de marzo de 2011, desde la Audiencia Provincial de Málaga se proporcionó una lista de procedimientos en los que había participado un intérprete de lengua inglesa. En relación a esta petición, el juez decano de Málaga esperó a que se pronunciase el TSJA en cuanto al proyecto y no consideró oportuno redactar un documento para dar su visto bueno. Por su parte, la secretaria coordinadora se opuso, en un principio, a que los secretarios entregaran copias de los procedimientos judiciales, aunque, tras conocer el acuerdo adoptado por el TSJA, dejó de oponerse.

Los procedimientos que en principio reunían las características deseadas, una vez localizados, fueron solicitados a los secretarios judiciales correspondientes

⁹⁴Entrevista con la secretaria coordinadora provincial de Sevilla, Dña. María Auxiliadora Duque Ordoñez (29/04/2011).

⁹⁵Presidente de la Audiencia Provincial de Málaga, D. Francisco Arroyo Fiestas. Entrevista (15/05/2011).
Juez decano de Málaga, D. José María Páez Martínez-Virel. Entrevista (15/05/2011).
Secretaria coordinadora provincial de Málaga, Dña. Trinidad Melgar Salgado. Entrevista (15/05/2011).
Secretario del juzgado de lo penal nº3 de Málaga. Entrevistas (07/06/2011 y 16/06/2011).
Secretaria del juzgado de lo penal nº5 de Málaga. Entrevista (14/06/2011).
Secretaria del juzgado de lo penal nº6 de Málaga. Entrevista (25/05/2011).
Secretaria del juzgado de lo penal nº8 de Málaga. Entrevistas (17/05/2011 y 31/05/2011).
Secretario del juzgado de lo penal nº9 de Málaga. Entrevistas (15/05/2011 y 31/05/2011).
Secretaria del juzgado de lo penal nº11 de Málaga. Entrevistas (15/05/2011, 9/06/2011 y 14/06/2011).
Secretario del juzgado de lo penal nº13 de Málaga. Entrevistas (15/03/2011, 17/05/2011 y 31/05/2011).

dirigiéndoles, a través del registro judicial, una instancia en la que se determinaba cuales eran exactamente esos procedimientos.

Para concluir, en la siguiente cuadro (3), se relacionan los procedimientos solicitados a los diferentes juzgados de Almería, Sevilla y Málaga, si se obtuvieron o no y, en el caso de que no hubiera sido posible obtener copia de dichos procedimientos, se expone la causa de ello.

ALMERÍA		
JUZGADO DE LO PENAL Nº	PROCEDIMIENTOS DE LOS QUE SE HA OBTENIDO COPIA	PROCEDIMIENTOS DE LOS QUE NO SE HA OBTENIDO COPIA Y MOTIVO
1	<ul style="list-style-type: none"> • C. 421/10 • PA. 284/10 • PA. 185/2009 	<ul style="list-style-type: none"> • Juicio celebrado el 3/02/2011 a las 9:30 h. Falta el número de procedimiento en la solicitud • Juicio celebrado el 29/12/2010 a las 9:30 h. Falta el número de procedimiento en la solicitud • PA. 362/10. Anulado. No existe grabación • Juicio celebrado el 10/08/2010 a las 11:15 h. Falta el número de procedimiento en la solicitud • PA. 205/09. Anulado. No existe grabación • Juicio celebrado el 24/03/2010 a las 10:00 h. Falta el número de procedimiento en la solicitud • C. 538/2008. No existe grabación • JR. 239/2009. No existe grabación
SEVILLA		
JUZGADO DE LO PENAL Nº	PROCEDIMIENTOS DE LOS QUE SE HA OBTENIDO COPIA	PROCEDIMIENTOS DE LOS QUE NO SE HA OBTENIDO COPIA Y MOTIVO
2		<ul style="list-style-type: none"> • PA 597/09. Juicio de conformidad no grabado
3		<ul style="list-style-type: none"> • PA 441/09. A la espera de las copias que han sido solicitadas por la secretaria judicial • Procedimiento sin determinar celebrado el 31 de mayo de 2011 a las 10:45h. A la espera de las copias que han sido solicitadas por la secretaria judicial
4		<ul style="list-style-type: none"> • JO 498/2010. A la espera de contestación por parte del secretario judicial
5		<ul style="list-style-type: none"> • Procedimiento 80/2010. Juicio de conformidad no grabado • Procedimiento 509/09. Juicio aplazado, no ha sido celebrado
6	<ul style="list-style-type: none"> • Procedimiento 273/10 	
7		<p>Los siguientes procedimientos se descartaron por ser juicios de conformidad en los que no intervino un intérprete o por falta de comparecencia de testigos</p> <ul style="list-style-type: none"> • PA 57/2010 • PA 471/09 • PA 409/10 • JR 354/10 • PA 176/2010 • PA 568 • PA 196/10 • Procedimiento 586/10
8		<ul style="list-style-type: none"> • Procedimiento 478/09. A la espera de la decisión del secretario judicial • PA 136/09. Aplazado • PA 69/10. Aplazado
9		<p>Sin contestación por parte de la secretaria judicial:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Procedimiento 573/2010 • Procedimiento 443/2010 • Procedimiento 354/2010 • Procedimiento 286/2010
10		<ul style="list-style-type: none"> • Procedimiento 463/2010. La secretaria judicial

		estima que se necesita el consentimiento de las partes por las características del juicio PA 286/09. No se ha grabado
11		<ul style="list-style-type: none"> • 318/2010. Sin sentencia firme A la espera de que se pronuncie el secretario judicial: <ul style="list-style-type: none"> • Procedimientos 431/2010 • Procedimiento 136/2010 • Procedimiento 475/2009
12	<ul style="list-style-type: none"> • Procedimiento 114/09 	<ul style="list-style-type: none"> • Procedimiento 458/09. Grabación defectuosa • PA 30/10. Sin intervención de intérprete
13		<ul style="list-style-type: none"> • Procedimiento 23/2011. Suspendido o anulado • Procedimiento 381/09. Suspendido o anulado A la espera de que se pronuncie el secretario judicial: <ul style="list-style-type: none"> • PA 381/09 • PA 355/09 • PA 125/09 • PA 381/09 • PA 450/09 • PA 232 /09
14		<ul style="list-style-type: none"> • PA 660/2010. No se grabó • Procedimiento 36/2011. No se grabó • Procedimiento 288/10. A la espera de la contestación de la secretaria judicial
MÁLAGA		
JUZGADO DE LO PENAL N°	PROCEDIMIENTOS DE LOS QUE SE HA OBTENIDO COPIA	PROCEDIMIENTOS DE LOS QUE NO SE HA OBTENIDO COPIA Y MOTIVO
1		No se ha obtenido respuesta del secretario del juzgado: <ul style="list-style-type: none"> • Procedimiento 223/2008 • Procedimiento 213/2010 • Procedimiento 165/2008
2		No se ha obtenido respuesta del secretario del juzgado: <ul style="list-style-type: none"> • PA 275/2008 • Procedimiento 143/2011 • Procedimiento 358/09 • Procedimiento 86/2009 • Procedimiento 617/2010 • Procedimiento 313/2010 • Procedimiento 598/2008 • Procedimiento 493/2010 • Procedimiento 564/2009
3	<ul style="list-style-type: none"> • PA 423/09 • JR 191/2010 • Procedimiento 163/2010 	No fueron grabados correctamente o no fueron grabados: <ul style="list-style-type: none"> • Procedimiento 438/08 • Procedimiento 439/08 • JR 142/09 • JR 309/2009 • Procedimiento 515/2009 • Procedimiento 319/2010 • Procedimiento 553/2010 • PA 441/09
4		No se ha obtenido respuesta del secretario del juzgado: <ul style="list-style-type: none"> • Procedimiento 450/08 • Procedimiento 20/08 • Procedimiento 92/2010
5		A la espera de que la secretaria del juzgado proporcione las copias: <ul style="list-style-type: none"> • Procedimiento 175/2010 • Procedimiento 199/2010 • Procedimiento 130/10 • Procedimiento 137/2010 • Procedimiento 582/2009 • Procedimiento 542/2010 • Procedimiento 50/2011
6		<ul style="list-style-type: none"> • Procedimiento 495/2010. No grabado
8	<ul style="list-style-type: none"> • Procedimiento 441/2010 	
9	<ul style="list-style-type: none"> • Procedimiento 124/2011 	<ul style="list-style-type: none"> • JR 209/2009 No consta en el sistema de grabación
11		<ul style="list-style-type: none"> • Procedimiento 188/2009. No se ha grabado
12	<ul style="list-style-type: none"> • Procedimiento 114/09 	No se ha obtenido respuesta de la secretaria del juzgado:

		<ul style="list-style-type: none"> • JR 13/2011 • Procedimiento 851/2010 • Procedimiento 891/2010 • Procedimiento 616/2010 • Procedimiento 242/2010 • Procedimiento 330/2010 • Procedimiento 131/2011 • Procedimiento 818/2010
13	<ul style="list-style-type: none"> • Procedimiento 183/2010 • Procedimiento 365/2010 • Procedimiento 447/2010 • Procedimiento 885/2010 • Procedimiento 169/2011 	

Cuadro 3 Juicios solicitados en varios juzgados de lo penal de Almería, Sevilla y Málaga

5.2 EL ANÁLISIS DEL CORPUS

En este epígrafe se explican las características de las copias de actas judiciales recopiladas y cuáles de ellas fueron consideradas adecuadas y seguían los criterios previamente establecidos para servir de base al material didáctico que se creó.

5.2.1 CATEGORIZACIÓN DEL CORPUS DE COPIAS DE ACTAS DE JUICIOS PENALES

A continuación se describen las características que se buscaban en el material que se iba a utilizar para crear un prototipo y las motivaciones que se pretendían cumplimentar con esos criterios.

Según se ha expuesto en los apartados anteriores, la selección debía realizarse eligiendo de entre las grabaciones de juicios penales obtenidas aquellas que contaban con la participación activa de un intérprete de lengua inglesa y que cumplían unos requisitos mínimos en cuanto a la calidad del sonido. Para tal fin se aplicaron los criterios que se exponen en los siguientes párrafos.

Como criterio general, la grabación, en primer lugar, debía ser auténtica, es decir, debía reflejar la realidad y proceder de una fuente real. En apartados anteriores se ha estudiado la influencia del uso de material real en la enseñanza de la interpretación de conferencias y en la ISP⁹⁶ y, además, cabe resaltar que la autenticidad es un criterio fundamental para la selección de la grabación puesto que este trabajo de investigación pretende crear un material didáctico a partir de la realidad. En segundo lugar, además de tratarse de material auténtico, la grabación debía tener la capacidad de mostrar el contexto judicial. En cuanto a la contextualización, en el caso de la ITJ, el conocimiento del contexto que aporta

⁹⁶ Véase capítulo 3.

este tipo de material real resulta fundamental; así, Bowen-Bailey (2006:125) otorga al contexto un papel destacado en el proceso de creación de materiales educativos para la interpretación: «As is true with interpreting, context matters, and [this] setting shaped my involvement in creating resources for interpreting education». Por su parte, Vanhecke y Lobato Patricio (2009:109-110) sostienen que el material seleccionado debe reflejar tanto realismo profesional como el realismo de la situación.

Al igual que hacen Sevilla Muñoz y Sevilla Muñoz (2003) cuando establecen criterios para la selección de textos para la enseñanza de la traducción, en este caso se precisa que las grabaciones estén completas o, lo que estos autores consideran lo mismo, que contengan una idea de pensamiento completa que permita llegar a una comprensión del discurso y que muestren el contexto de la situación comunicativa. Además los resultados del estudio de recepción previo a esta tesis doctoral (Hunt Gómez 2010), antes descritos, confirman esta teoría, puesto que los alumnos consideraron los fragmentos de juicios que se les mostraron menos útiles para su aprendizaje por su corta duración.

También se establece como criterio que el material sea adecuado al perfil de los alumnos (Sevilla Muñoz y Sevilla Muñoz 2003), en este caso estudiantes de últimos cursos de licenciatura, grado o de máster de Traducción e Interpretación.

Por otra parte, en el establecimiento de los criterios se ha teniendo en cuenta tanto algunos de los propuestos por Seleskovitch y Lederer (1989:67-72) para la selección de material pedagógico para interpretación consecutiva —actualidad y autonomía del material, longitud total de la grabación y longitud de los pasajes—, como otros ya aplicados en la catalogación de grabaciones reales que serían la base de materiales destinados a formar a futuros intérpretes de conferencias —duración del archivo, acento de los oradores y ritmo de elocución— (De Manuel Jerez 2006).

Por último, a la hora de seleccionar la grabación más adecuada para crear el prototipo se consideró que la situación que se tenía que presentar a los estudiantes,

al tratarse en muchos casos de una primera aproximación a los juicios penales, no fuese demasiado violenta o pudiese herir su sensibilidad.

Así, tras el largo y complejo proceso de recopilación explicado, se contaba con un corpus compuesto de las siguientes actas judiciales:

- Del juzgado de lo penal nº 1 de Almería se recibieron tres DVD; cada uno de ellos contiene una copia de un acta judicial. La primera de ellas, el procedimiento 421/10, no contaba con la participación de un intérprete y otra, el PA 185/2009, era prácticamente inaudible. La última copia, el procedimiento abreviado 284/10, se adecuaba a las necesidades requeridas: tenía una calidad de sonido suficiente para poder ser oída sin demasiados problemas y contaba con las declaraciones del acusado y de un testigo de una duración de algo más de 16 minutos; ambas en inglés y asistidas por un intérprete de lengua inglesa.
- Del juzgado de lo penal nº 6 de Sevilla se obtuvo una copia del procedimiento 273/2010 en el que estaba citado previamente un intérprete, sin embargo este no interviene en el proceso y se limita a permanecer de pie al lado del acusado.
- Del juzgado de lo penal nº 12 de Sevilla se obtuvo una copia del procedimiento 114/09, pero únicamente de la parte en la que intervenía el intérprete y ya sometida al proceso de anonimación, es decir con la imagen manipulada para que no se identificara a los participantes en el juicio.
- Del juzgado de lo penal nº 3 de Málaga se obtuvieron copias de tres procedimientos: el PA 423/2009 enjuiciaba un delito de estafa inmobiliaria muy complejo en el que participaron cuatro acusados, siendo dos de ellos anglófonos, el Ministerio Fiscal, la Acusación Particular, el Abogado del Estado y cuatro abogados defensores. En el PA 163/2010 el intérprete no participó activamente, puesto que el testigo al que debía asistir decidió declarar en español. Por último, en el JR 191/2010 se juzga un delito de agresión y en él se registra la declaración de un testigo de lengua inglesa de aproximadamente cuatro minutos de duración con intérprete.

- Del juzgado de lo penal nº 8 de Málaga se obtuvo una copia del procedimiento 441/2010. En este caso, los equipos de sonido no funcionaron correctamente y las declaraciones de los testigos son inaudibles.
- Del juzgado de lo penal nº 9 de Málaga se obtuvo una copia del procedimiento 124/2011 en el que el acusado declara en lengua inglesa y es asistido por un intérprete. En este procedimiento, además, uno de los testigos declara en una lengua distinta de la inglesa o la española y es asistido por otro intérprete.
- Del juzgado de lo penal nº 13 de Málaga se obtuvieron copias de cinco procedimientos. En el procedimiento 183/2010 no comparecen ni el acusado ni los testigos que debían declarar en inglés. En el procedimiento 885/2010, por presunto delito de quebrantamiento de medidas cautelares, el acusado declara en lengua inglesa asistido por un intérprete durante aproximadamente 5 minutos. En el procedimiento 169/2011, por un delito de lesiones y maltrato, el acusado declara en lengua inglesa durante 3 minutos y uno de los testigos se niega a declarar. En el JR 365/2010, por un delito de maltrato en el ámbito familiar, no comparecen ni el acusado ni los testigos, únicamente los peritos. El último de los procedimientos, el JR 477/210, por presunto delito de amenazas en el ámbito familiar, cuenta con un acusado que declara en lengua inglesa asistido por un intérprete durante 25 minutos.

Así, el corpus recopilado se componía de 15 actas de procedimientos judiciales: tres celebrados en los juzgados de lo penal de Almería, dos en Sevilla y diez en Málaga. De estas quince grabaciones, nueve eran adecuadas para ser utilizadas para crear el material didáctico (60%). Las siete grabaciones restantes no se consideraron adecuadas o bien porque tenían problemas con respecto a la calidad del audio o porque no participó en ellas un intérprete de manera activa.

Una vez que se contó con un corpus de grabaciones de juicios penales adecuadas, se seleccionó la grabación que se consideró mejor para la creación de un prototipo

de material didáctico siguiendo diversos criterios establecidos, teniendo en cuenta que «uno de los aspectos aún sin resolver y más controvertidos de la investigación empírica en traducción e interpretación estriba en la selección del material del experimento» (Orozco Jutorán 2000:148 *apud* Abuín González 2004: 21).

5.2.2 SELECCIÓN DE UN ACTA JUDICIAL PARA CREAR EL PROTOTIPO

En este apartado se presenta en forma de cuadro (4) la adecuación de las actas de juicios penales de las que se disponía a los criterios establecidos en el apartado anterior.

	P. 1 AL 284/10	P. 12 SE 114/09	P. 3. MA 423/2009	P 3. MA 191/2010	P. 9 MA 124/2011	P 13. MA 885/2010	P 13. MA 169/2011	P 13. MA 365/2010	P 13. MA 477/2010
Autenticidad	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Muestra el contexto judicial	●		●	●	●			●	●
Muestra el contexto de la situación comunicativa	●		●		●			●	●
Adecuación al perfil de los alumnos	●	●		●	●	●	●	●	●
Actualidad	●	●		●	●	●	●	●	●
Autonomía	●		●	●	●			●	●
Longitud de los pasajes	●			●	●	●		●	●
Duración del archivo	●	●	●	●	●				●
Ritmo de elocución adecuado	●	●		●	●	●		●	●
Situación no excesivamente violenta	●		●		●	●			●

Cuadro 4 Adecuación del corpus recopilado a los criterios de selección

De todas las disponibles, la grabación del PA 284/10, proporcionada por el juzgado de lo penal nº 1 de Almería, resultó ser la que mejor se ajustaba a las características fijadas. Aunque otras actas judiciales pudieran haber sido aptas para su transformación en material didáctico.

El fragmento del juicio cuenta con algo más de 16 minutos de grabación y en él se recogen las declaraciones de dos testigos de habla inglesa; por tanto, se considera que muestra el contexto de un juicio penal y que en la grabación se pueden

observar muchas de las características propias de los procesos penales en España, entre las que se encuentran el orden de intervención de los participantes en las declaraciones y la fraseología o vocabulario propios del ámbito judicial. Igualmente, durante el transcurso de la grabación se puede seguir una lógica en las declaraciones de los testigos, lo que permite que se establezca una idea de pensamiento completa.

El contenido de este juicio, si bien recoge el lenguaje propio del ámbito judicial, no entra en otros campos de especialidad ni cuenta con la presencia de peritos expertos que pueda requerir un mayor conocimiento de una determinada área temática. Por tanto, se considera adecuado al perfil de los alumnos a los que va destinado el material: alumnos de últimos cursos de licenciatura en Traducción e Interpretación con conocimientos previos de interpretación y a alumnos de másteres en esta disciplina.

En cuanto a la actualidad, la grabación seleccionada es una copia de un juicio oral celebrado en 2010, así que el material es bastante reciente y, al no preverse que en el procedimiento de los procesos judiciales se produzcan cambios profundos, resultaría difícil que el material que se creara a partir de este acta judicial quedara desfasado a corto plazo.

En lo referente a la autonomía del material, se consideró que, al ser relativamente fácil seguir el argumento del juicio a través de las declaraciones de los testigos, el material era apto para ser utilizado sin necesidad de contar con material suplementario. Sin embargo, a partir de los resultados de los grupos focales⁹⁷, se incluyó material complementario en forma de vídeo introductorio y de ejercicios relacionados con el mismo.

La longitud total de la grabación y la longitud de los pasajes —que incluyen desde respuestas que consisten en monosílabos hasta razonamientos elaborados— se consideran adecuadas. Por otra parte, el ritmo de elocución de los intervinientes no es excesivamente rápido, sobre todo si se compara con algunos fragmentos de otras

⁹⁷Véase apartado 4.4.3.

grabaciones en las que los letrados o el juez leen escritos y eso aumenta considerablemente la velocidad de elocución.

Por último, uno de los factores definitivos que hizo que se seleccionara el acta judicial del PA 284/10 procedente del juzgado de lo penal 1 de Almería fue que contaba con la intervención de dos testigos declarando en lengua inglesa, lo que expone al estudiante a una mayor variedad de idiolectos y que a través de esta grabación se podían iniciar debates relacionados con aspectos que pudieran resultar controvertidos a la hora de interpretar, tales como la traducción de insultos y el comportamiento del intérprete ante situaciones violentas o desagradables, aunque no llegan a una violencia extrema o a poder herir la sensibilidad del alumnado.

5.3 PROCESO DE CREACIÓN DEL PROTOTIPO

En este apartado se describe el proceso que se siguió para crear un prototipo de material didáctico a partir de la grabación que se consideró, como se ha expuesto, mejor adaptada a los criterios establecidos; se indica el propósito de la creación del material, tanto de manera general como en sus objetivos didácticos concretos; se detalla el proceso de creación del mismo y cómo se alcanzó un primer modelo que se adaptara a las exigencias legales antes descritas. Se finaliza este apartado con la descripción del prototipo.

5.3.1 OBJETIVOS QUE SE PRETENDEN ALCANZAR CON EL MATERIAL

El objeto principal del material que se creó consistía en formar a futuros intérpretes en ITJ en España. Para ello se fijaron una serie de objetivos didácticos concretos con la pretensión de que fueran alcanzados por los alumnos mediante la utilización de dicho material. Los objetivos didácticos específicos del material fueron establecidos aplicando el modelo de la competencia traductora y sus subcompetencias desarrollado por Kelly (2002) a la ITJ, lo que ya se ha hecho de una manera teórica (Hunt Gómez 2011:182-183) y se expone brevemente a continuación:

Según Kelly (2002), la competencia traductora tiene siete componentes: subcompetencia comunicativa y textual en al menos dos lenguas y culturas, subcompetencia cultural, competencia temática, subcompetencia instrumental

profesional, subcompetencia interpersonal, subcompetencia psicofisiológica y subcompetencia estratégica. Así, aplicando los componentes de la competencia traductora, los objetivos didácticos concretos que se pretende que el alumnado alcance son los siguientes:

- ser capaz de identificar las distintas partes que intervienen en un juicio penal y situarlas en el espacio físico (subcompetencias cultural y temática en el modelo de Kelly);
- familiarizarse con algunos aspectos referentes a cuestiones profesionales de los intérpretes que actúan en los tribunales de justicia (subcompetencias temática instrumental y profesional en el modelo de Kelly);
- mejorar las habilidades para proporcionar críticas constructivas a sus compañeros así como a recibirlas y a reconocer los fallos en su propio trabajo (subcompetencias interpersonal y psicofisiológica en el modelo de Kelly);
- dominar los instrumentos necesarios para poder desarrollar su aprendizaje de manera autónoma (subcompetencias profesional y estratégica en el modelo de Kelly)
- mejorar la técnica de interpretación bilateral o de interpretación consecutiva puesto que son las modalidades que se utilizan en la mayoría de los procesos penales con interpretación en España (subcompetencia instrumental profesional en el modelo de Kelly).

5.3.2 DETALLES DEL PROCESO DE CREACIÓN DEL PROTOTIPO

Descritos los objetivos que se pretenden alcanzar con el material, se explica el modo en el que se cumplieron los requisitos legales exigidos⁹⁸ de acuerdo con las características especiales de la grabación que se iba a utilizar. Para cumplir con dichos requisitos fue necesario someter la grabación al proceso de anonimación, es decir, la supresión de todos los datos personales que aparecieran en el material, al igual que la ocultación de los rostros de los intervinientes.

⁹⁸Véase apartado 5.1.2.

Para realizar este proceso se utilizó el programa de edición de vídeos profesional *Sony Vegas 6.0*. Este programa permitió crear una máscara sobre los rostros de las personas que aparecen en los vídeos y aplicarles el efecto de pixelado. El proceso de creación de la máscara resultó bastante complejo puesto que hubo que seleccionar una a una las caras de las personas que participaban en el juicio y aplicarles un efecto de pixelado que impidiera que fueran identificadas como se muestra en la ilustración 1. En el caso de imágenes estáticas este proceso resulta sencillo, pero al tratar imágenes en movimiento el proceso requiere mucha atención puesto que la máscara que se aplica a las caras debe seguir el movimiento de la persona⁹⁹. También permitió manipular los vídeos y eliminar de ellos cualquier nombre o dato que pudiera revelar la identidad de los intervinientes. En resumen, la grabación fue manipulada para que resultara imposible identificar a las personas que intervenían en ella.

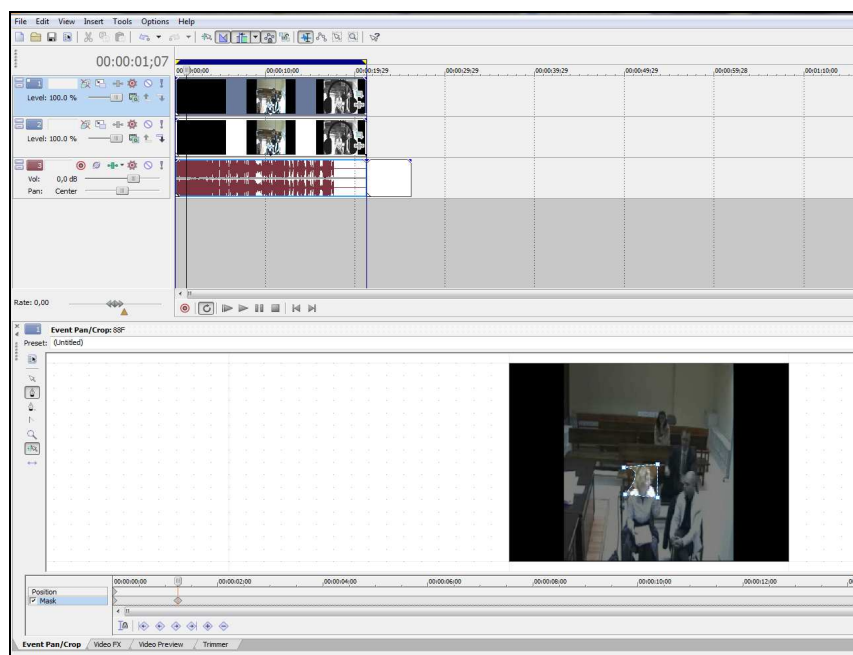


Ilustración 1 Proceso de anonimación de las actas judiciales

Ya sometida al proceso de anonimación, la grabación se trató para que el alumnado pudiera utilizarla para realizar prácticas de interpretación bilateral. Con este fin se eliminaron las actuaciones del intérprete y la grabación se dividió en fragmentos

⁹⁹ El manejo del programa *Sony Vegas 6.0* se aprendió gracias a la ayuda de D. Antonio Javier Chica Núñez y a la consulta de varios tutoriales en línea.

por intervenciones, es decir, cada vez que participaba una persona distinta se creaba un corte en el vídeo. Este proceso se realizó identificando el momento exacto en el que se iniciaba y acababa la intervención que se quería recoger y separando el material en distintos fragmentos. Los fragmentos en los que intervenía el intérprete se desecharon —puesto que el material estaba destinado a que el alumno practicara en su lugar— y se sustituyeron por un pictograma de unos auriculares superpuesto a una imagen congelada de la grabación en blanco y negro, que indicaba al usuario su turno para actuar como intérprete. Una vez sustituidas las partes en las que intervenía el intérprete se montó el material en un único vídeo con una duración total de 26 minutos y 45 segundos. Este minucioso proceso también se realizó utilizando el programa *Sony Vegas 6.0*.

Para la realización de los diferentes documentos gráficos que componen el material didáctico se ha contado con la colaboración desinteresada de Dña. Lara Salinas Alejandre, licenciada en Bellas Artes y Máster en Producción Artística y D. Alberto Martínez Martín, licenciado en Bellas Artes y técnico superior en Gráfica Publicitaria. Los programas específicos que se han utilizado han sido *Adobe Photoshop CS4*, *Adobe InDesign*, *Sony Vegas 6.0* y *Adobe Illustrator CS4*.

En general se ha optado por una línea sencilla, sobria y dinámica que no reste protagonismo al contenido del material didáctico creado. En concreto, el pictograma que se utiliza es una representación sintética que representa unos auriculares y ha sido seleccionado por tratarse de una de las principales herramientas del intérprete, y por tanto, fácil de reconocer y de relacionar. El diseño del pictograma está realizado por la superposición de figuras geométricas y tintas planas a través de las cuales se obtiene una silueta reconocible y que contiene los elementos esenciales para ser identificada fácilmente con la apariencia del objeto que más se acerque a su funcionalidad. A esto se le une que, en el desarrollo de la grabación, el cambio de imagen secuencial a imagen estática que viene dado por la interrupción de la continuidad del relato audiovisual es otro recurso formal elegido para dar paso a la intervención del intérprete. La congelación y desaturación —el paso a blanco y negro— de la imagen, así como la ausencia de sonido, son los signos que propician la atmósfera más favorable para la

concentración en el trabajo de interpretación. En resumen, la imagen estática y desaturada, en contraposición con la imagen secuencial y en color, reduce el número de elementos dinámicos y morfológicos necesarios en el momento de la interpretación. La ausencia de sonido elimina el estímulo auditivo al tiempo que indica el inicio del tiempo de intervención del intérprete. Una vez finalizado el periodo estimado para la intervención del alumno el pictograma desaparece, el vídeo se reanuda y recupera la movilidad, el color y el sonido¹⁰⁰.

Como se ha descrito, cada intervención iba seguida del pictograma de los auriculares, que permanecían en pantalla el tiempo que se estimó adecuado para que los alumnos pudieran grabar su versión de la interpretación. La estimación de este tiempo fue el resultado de las medias de tiempos obtenidas por dos doctorandos¹⁰¹ de la Facultad de Granada de Traducción e Interpretación, que poseen conocimientos de las técnicas de interpretación pero que no se han especializado en este ámbito, lo que puede situarlos en un nivel parecido al que puedan tener estudiantes de último curso de licenciatura en Traducción e Interpretación o de máster cuyo perfil de entrada no exija tener conocimientos de la disciplina.

Por otra parte, la grabación fue transcrita. El trabajo de transcripción fue realizado por la autora del trabajo utilizando un método simple: un programa de proyección de vídeo que se iba deteniendo mientras se anotaba la información correspondiente. La transcripción acompaña al material audiovisual en forma de documento en formato PDF, para que, una vez realizado el ejercicio de interpretación bilateral, el alumno la utilizara para su corrección.

En este documento las intervenciones del intérprete de la grabación original no aparecen transcritas puesto que se ha considerado que no es conveniente proporcionar un modelo, ya que se considera que «no existe la traducción perfecta, ideal o correcta» (Newmark 1995:21) y que dicho modelo podía ser entendido

¹⁰⁰ Comunicación personal con D. Alberto Martínez Martín y con Dña. Lara Salinas Alejandre, ambos licenciados en Bellas Artes y especialistas en Diseño Gráfico.

¹⁰¹ Las mediciones se hicieron con la colaboración de Dña. Silvia Martínez Martínez y D. Antonio Chica Núñez, ambos licenciados en Traducción e Interpretación por la Universidad de Granada.

como tal por parte del alumnado. Para indicar el turno en el que intervenía el intérprete aparece una versión reducida de la imagen de los auriculares que indica la intervención del intérprete en el vídeo.

Además, en la transcripción, con el objetivo de alcanzar los fines didácticos que se explican en el apartado anterior, se realizaron anotaciones, es decir, se resaltaron diversos elementos usando un código de colores —rosa para la fraseología propia de los procedimientos jurídicos, verde para la terminología específica del ámbito legal y amarillo la terminología relacionada con la violencia— como elementos que pudieran resultar conflictivos a la hora de interpretar y se incluyeron notas al pie en las que se planteaban preguntas invitando a la reflexión sobre el papel del intérprete, sobre maneras de solventar situaciones conflictivas o se recomendaban lecturas relacionadas con algún aspecto del juicio o se remitía a la legislación pertinente.

La tipografía utilizada en la transcripción del diálogo es *Franklin Gothic Medium Condensed Regular*, una tipografía *sans-serif* y de carácter neutro. En cuanto a la adecuación tipográfica, los tipos de palo seco —*sans-serif*— resultan más legibles en su versión condensada que aquellos otros con serifa. El uso de una tipografía condensada responde a su capacidad para albergar mayor número de palabras por línea, sin perder legibilidad y reduciendo el número de páginas, que en el caso de la transcripción de un diálogo podría resultar excesivo¹⁰². Además, la tipografía utilizada es óptima para la lectura en dispositivos digitales. El tamaño de la fuente empleado es de 12 puntos, que es el mínimo para garantizar la legibilidad del texto en pantallas estándar de 1024x 768 x 15 pulgadas. Y la gama cromática empleada —negro, azul y blanco— ofrece un amplio contraste y facilita la legibilidad y accesibilidad a los contenidos¹⁰³.

El objeto último de la transcripción es servir para que, una vez que hubieran grabado su interpretación, los alumnos pudieran corregir su producción y valorar la

¹⁰² Comunicación personal con D. Alberto Martínez Martín, licenciado en Bellas Artes y especialista en Diseño Gráfico.

¹⁰³ Comunicación personal con Dña. Lara Salinas Alejandre, licenciada en Bellas Artes y especialista en Diseño Gráfico.

resolución de los posibles problemas que se hayan planteado. Así, la transcripción anotada se convierte en una herramienta de autoaprendizaje y de autoevaluación a disposición del alumno.

Otro aspecto fundamental a la hora de crear el material fue la contextualización del ejercicio. En este sentido, Bowen-Bailey (2006:131) sugiere que a la hora de crear materiales se debe dar un contexto y la oportunidad de preparar el material con el que se va a trabajar: «Given that effective interpreting happens when we understand the context, resources need to provide opportunities to get background knowledge prior to attempting to work with any video». Con este fin y al no tener conocimiento de que existiera un material que se adecuara a esta necesidad y que hiciera referencia al desarrollo de un proceso penal en España, se creó el vídeo *Cómo se desarrolla un proceso penal* en el que, como su propio título indica, se explica sintéticamente el desarrollo de un proceso penal: sus distintas fases y la situación física de los intervinientes en el mismo. El vídeo se realizó a partir de diapositivas creadas con el programa de presentación *Microsoft Power Point*, a las que se les añadió una explicación en formato de audio¹⁰⁴ y que finalmente fueron montadas en formato audiovisual utilizando el programa *Sony Vegas 6.0*. Además, la redacción del texto que lo compone es adecuada para dispositivos digitales, puesto que, además de la tipografía sin remates y la elección cromática de alto contraste, se ha tenido en cuenta la redacción de contenidos para medios digitales: en el texto se han empleado menos de la mitad de las palabras que se emplearían en un texto impreso y de la locución y se muestra en pantalla solo el contenido esencial; no se hace uso de la cursiva ya que sus rayas diagonales pierden legibilidad a causa de la incompatibilidad con la retícula cuadrada del píxel y, por último, se evita el uso del subrayado que puede confundirse con enlaces en versiones digitales¹⁰⁵. Es importante recalcar que el contenido de este vídeo fue revisado por dos profesionales, de distintos ámbitos, especialistas en la materia, Dña. Paz Gómez Moreno, interprete judicial en plantilla en la Cuidad de la Justicia

¹⁰⁴La locución fue realizada por D. Antonio Chica Núñez.

¹⁰⁵ Comunicación personal con Dña. Lara Salinas Alejandre, licenciada en Bellas Artes y especialista en Diseño Gráfico.

de Málaga y por D. Francisco Javier Izquierdo Carbonero, secretario judicial del juzgado de lo penal nº 13 de Málaga.

5.4 PRIMERA VERSIÓN DEL PROTOTIPO

La primera versión del prototipo de material didáctico estaba compuesta por dos vídeos: un vídeo introductorio y otro elaborado a partir de la grabación del proceso penal seleccionado. Además se incluía la transcripción anotada del segundo de ellos.

La primera parte, el vídeo introductorio *Cómo se desarrolla un proceso penal*, tiene una duración de 4 minutos y 22 segundos. Su objetivo es familiarizar al alumnado con las características de un juicio penal y, para ello, explica el desarrollo del proceso penal, la situación física en la sala de las partes que intervienen en él y el orden en el que se desarrolla el mismo (ilustración 2). En este vídeo también se hace referencia a la legislación según la cual no resulta obligatorio para las personas casadas declarar en contra de su cónyuge, lo que es necesario para comprender el desarrollo del juicio con el que se trabajara posteriormente.

1. Apertura de la celebración del juicio

- **El Juez decide si el juicio es público o secreto**
- **El Juez abre el juicio** "se abre la vista oral JO 324/2025".
- **El Secretario lee los escritos de acusación y de defensa.**



Normalmente esta fase se evita y se le plantea al acusado una pregunta del estilo:

- "¿Sabe usted por qué está aquí?"
- "¿Conoce usted los hechos por los que está aquí?"
- "¿Conoce usted los hechos de los que se le acusan?"

- El acusado suele contestar que sí.
- En el caso de que conteste que no se procede a la lectura de los escritos.

Ilustración 2 Fotograma del vídeo *Cómo se desarrolla un juicio penal*

Visto este vídeo introductorio, se presenta el ejercicio principal (ilustración 3). El vídeo tiene 26 minutos y 46 segundos de duración y está creado a partir de la

grabación seleccionada, es decir, del acta de un juicio real celebrado en España en el que interviene un intérprete de lengua inglesa. Como se explica en el apartado anterior, este ejercicio se compone de las intervenciones de los distintos participantes del juicio a las que se les ha añadido el tiempo necesario para que los alumnos hagan las veces de intérprete.

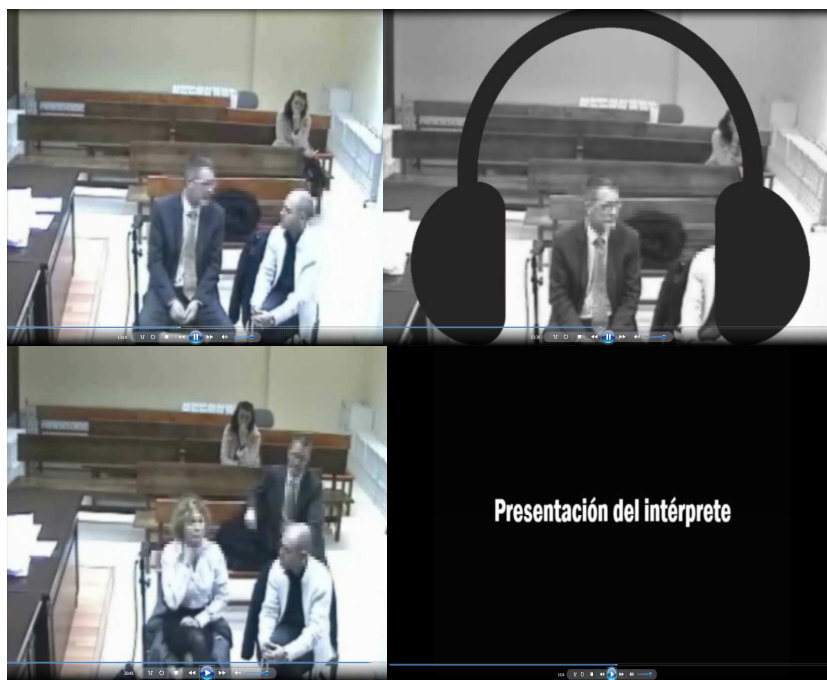


Ilustración 3 Fotogramas del material audiovisual de la primera versión

El turno del alumno para interpretar se marca con la aparición en la pantalla de una imagen de unos auriculares superpuesta a un fotograma en blanco y negro de la sala, lo que es muy fácilmente reconocible y, al ser un elemento simple, evita un gran esfuerzo cognitivo para procesar el inicio del turno de intervención. En el caso de la primera intervención, se indica que el intérprete debe presentarse, es decir, que debe describir su función a los interpretados. Esto tiene como objetivo suscitar la reflexión sobre la función del intérprete.

Una vez realizado el ejercicio de interpretación bilateral, el alumno procederá a su corrección por medio de la comprobación de su producción con la transcripción anotada que se proporciona a tal efecto. En la transcripción, como se ha señalado, se han suprimido las intervenciones del intérprete intentando no proporcionar modelos para el usuario, según la idea ya mencionada de Newmark (Newmark

1995:21). Así que, en el lugar en el que debe intervenir el intérprete, aparece la representación de unos auriculares¹⁰⁶.

Otro aspecto importante es que, con el objetivo de respetar la autenticidad del material, en la transcripción se refleja fielmente lo que dicen los participantes en el juicio: las dudas, los errores gramaticales, frases inacabadas, carraspeos, etc.

5.5 MODIFICACIONES DEL PROTOTIPO RESULTANTES DE LOS GRUPOS FOCALES

Una vez creada esta primera versión, se sometió a un proceso de validación siguiendo la técnica del grupo focal. Se llegó a la conclusión de que era fundamental que se mejoraran tres aspectos: la duración de las intervenciones, es decir, el espacio destinado a que se introdujera la versión interpretada; la calidad del sonido y la contextualización.

5.5.1 DURACIÓN DE LAS INTERVENCIONES

En la primera versión del prototipo la duración de cada fragmento se componía de la intervención del orador seguida de un espacio de tiempo destinado a que el alumno actuara como intérprete. El espacio de tiempo que se proporcionó para que se realizara la intervención del alumno se hizo de manera intuitiva y se probó con dos estudiantes de doctorado de Traducción e Interpretación¹⁰⁷.

De acuerdo con los resultados de los grupos focales, el método de asignar un tiempo determinado para las intervenciones de los alumnos en un ejercicio para la práctica de la interpretación bilateral falló, puesto que los alumnos no consideraron adecuado el tiempo que se les proporcionaba para realizar la interpretación de cada fragmento; en algunas ocasiones lo consideraban demasiado largo y en otras demasiado corto. De esta forma, dado que cada persona necesitaba una cantidad de tiempo diferente para realizar su interpretación, se consideró que la solución debería pasar por un medio que permitiera a los alumnos controlar el tiempo que se dedicaba a cada intervención.

¹⁰⁶ Véase anexo 2.

¹⁰⁷ Véase apartado 5.4.

El procedimiento que se siguió para conseguir que el tiempo de cada intervención fuera controlado por el usuario fue el siguiente: el material creado se dividió por intervenciones y se obtuvieron 123 vídeos individuales, posteriormente cada uno de estos vídeos se inserto en una diapositiva del programa *Microsoft Power Point* de manera que al cambiar de diapositiva el vídeo empezaba automáticamente, menos en el caso de la primera sobre la que habría que hacer clic para que se activara el vídeo.

Para dividir el vídeo de cerca de 27 minutos en 123 intervenciones se utilizó el programa de edición de vídeos *Sony Vegas 6.0*. Como se muestra en la ilustración 4, el proceso que se siguió fue fraccionar el vídeo por el momento exacto en que terminaba cada intervención y volver a proporcionar el formato adecuado a cada uno de los 123 fragmentos. Además, las diapositivas de los vídeos fueron insertadas una a una en cada una de las dispositivas que conforman la proyección. En este caso resultaba muy importante que los 123 vídeos y la presentación de diapositivas se guardaran en la misma carpeta puesto que si no se hacía así los enlaces no funcionaban correctamente. A partir de ahí, se creó un archivo ejecutable.

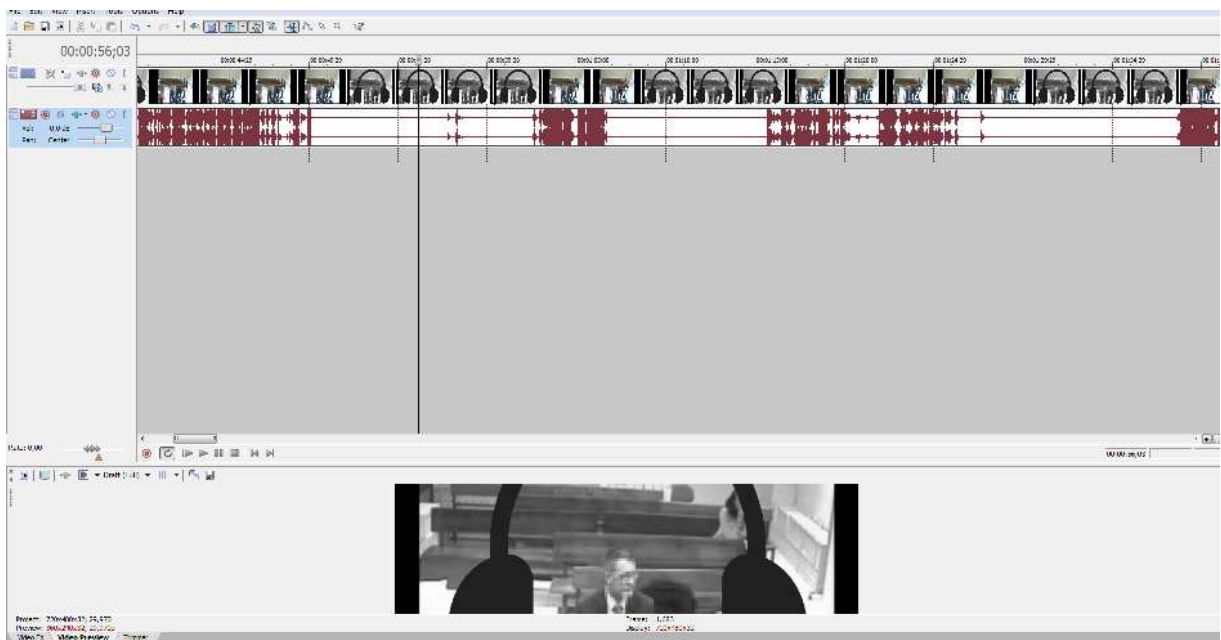


Ilustración 4 Fotogramas del proceso de elaboración del material con el programa *Sony Vegas 6*.

Al tener cada uno de los vídeos insertado en una presentación de diapositivas, el alumno puede controlar el tiempo que le dedica a cada intervención, ya que para pasar de dispositiva debe, o bien hacer clic en el botón izquierdo del ratón, o bien presionar la barra espaciadora, la tecla *Enter* o las flechas de dirección. Esto difiere de la realidad profesional, en la que el intérprete no siempre controla el tiempo de las intervenciones, pero no se debe olvidar que el material está destinado a un contexto formativo.

5.5.2 MEJORA DEL SONIDO

Uno de los mayores problemas que derivan del uso de material real en el ámbito judicial es que la calidad del sonido del mismo deja mucho que desear. La Administración de Justicia Andaluza las almacena en un formato de vídeo de poca calidad y esto se refleja negativamente en la calidad del material que se crea a partir de estas actas judiciales grabadas por la Administración. Para solucionar este problema desde su origen, es decir, en la sala en la que se celebran los juicios, se pidió permiso a los jueces para grabar, pero este fue denegado aduciendo varias razones que se recogen en el capítulo quinto.

La calidad de grabación de las actas judiciales con las que se cuenta en la actualidad para desarrollar este material, aunque audible en muchos casos, es mejorable. A pesar de que el sonido del material fuera audible, de acuerdo con los resultados de los grupos focales, la calidad del mismo, en algunos fragmentos, no era suficiente para interpretar, y esto era uno de los aspectos que más negativamente influían en el material. De acuerdo con los entrevistados en los grupos focales, en ocasiones no se entendía bien a los intervinientes y se producían interferencias de fondo. En muchos casos, a la baja calidad del sonido se sumaban aspectos derivados de situaciones que se producen en la sala: problemas de vocalización, defectos del habla, tos, ruido del teléfono, rapidez, tartamudeo, hablar sin dirigirse al micrófono, congoja al relatar un episodio de violencia, etc.

Como una primera solución al problema de la calidad del sonido, se volvió a grabar el audio siguiendo la transcripción del vídeo original y las grabaciones resultantes se superpusieron a cada uno de los 123 vídeos que se mencionan en el apartado

anterior. Para cada uno de los participantes en el juicio se utilizó la voz de una persona distinta para facilitar la diferenciación de los mismos por parte de los alumnos y, tanto en el caso del español como del inglés, se contó con la colaboración de hablantes nativos¹⁰⁸. Este proceso se realizó utilizando dispositivos de grabación para recoger los nuevos archivos de audio, que posteriormente se montaron en los vídeos utilizando el programa *Sony Vegas 6.0*. Con el objeto de mantener el carácter auténtico del material, las grabaciones de audio se realizaron de la manera más parecida posible al original, se respetaron las incorrecciones gramaticales de los participantes, las toses, las incoherencias y todos los aspectos propios del lenguaje oral y se intentó replicar la entonación del original. Sin embargo, se consideró que la manipulación del total de las pistas de audio hacía que el material se alejase de la autenticidad por lo que esta solución finalmente no se adoptó y se buscó una más adecuada. Otra posible solución consistió en subtítular aquellos archivos cuya calidad de audio planteara dificultades, pero igualmente fue desechada puesto que alejaba de la realidad la práctica.

Como se consideró que la utilización de unos archivos de audio diferentes o la posibilidad de subtítularlos alejaban el material de la realidad, se contactó con un estudio de grabación profesional para que los archivos de audio originales fueran tratados para mejorar la calidad de los mismos. La mejora de los archivos de audio fue realizada en el estudio de grabación profesional *SoundBusiness*¹⁰⁹ por D. Guillermo García Arteagoitia (Técnico de Sonido) y por D. Francisco Javier Hernández Valbuena (Profesor de Informática Musical de Garatau, Programa de Formación para Docentes del Gobierno Vasco).

Los programas específicos que utilizaron fueron los siguientes: *Logic Audio Pro* (Pro Tools) y *Weblab*. A continuación se expone la relación de las aplicaciones de los antecitados programas que se utilizaron para mejorar el audio de los archivos originales y de sus funciones:

¹⁰⁸Las voces de los intervinientes pertenecen a: D. Andrés Rodríguez Faure (juez); D. Andrés Alvial Gómez (fiscal), D. Francisco Gómez Franco (acusación particular); D. Federico Garrido La Chica (abogado de la defensa); la Dra. Judith Taylor (testigo) y D. Richard Bale (acusado).

¹⁰⁹ Soundbussines. http://www.soundbusiness.es/Sounsbusiness_estudios/Portada.html.

1. *Renaissance Vox*, cuya función es filtrar las frecuencias innecesarias y ampliar las frecuencias que pertenecen a la voz humana (ilustración 5).

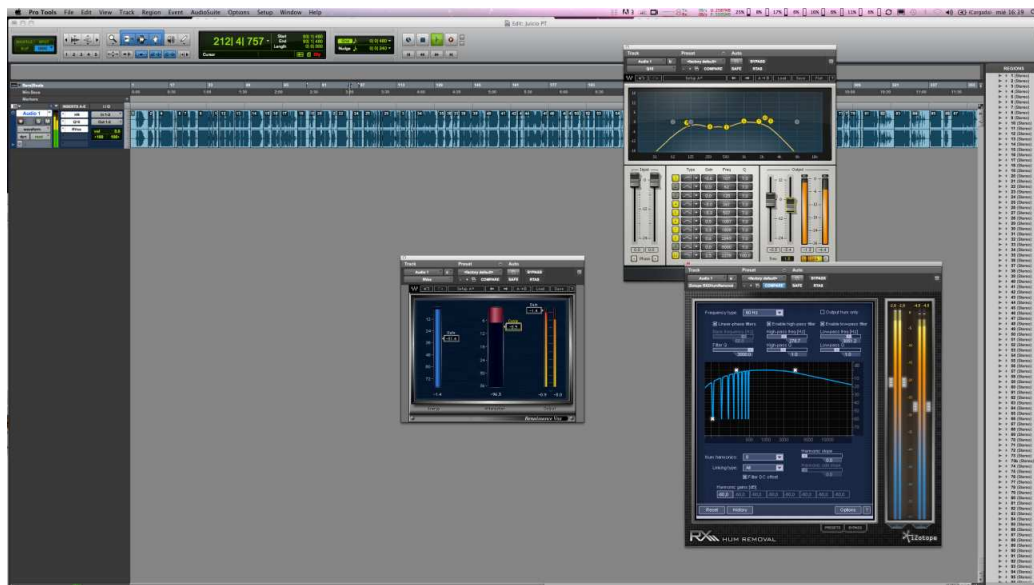


Ilustración 5 Captura de pantalla del proceso de aplicación de *Reiaissance Vox*

2. *Hum removal*. Es una aplicación que, como la anterior, elimina los ruidos de fondo, es decir, un filtro de ruidos.
3. La aplicación *Noise Gate*, es parecida a las dos anteriores, pero en este caso, crea un límite de ruido y filtra frecuencias que sobrepasen ese límite. Esto se puede aplicar a golpes, portazos, chasquidos, etc.
4. *Q10*. Esta aplicación sirve para ecualizar, es decir, ajustar dentro de determinados valores las frecuencias de reproducción de un sonido. La aplicación hace que se neutralicen los sonidos graves, agudos y medios; de esa manera se quitan golpes lejanos, chasquidos y cualquier ruido eléctrico.
5. *Vst Dynamics* es otra aplicación que tiene la función de ecualizar, pero lo hace en frecuencias distintas a las que usa la aplicación *Q10*.
6. *Voice Attenuator* es una aplicación que sirve para filtrar las voces saturadas —esto sucede cuando se acercan mucho al micrófono— o amplificar, es decir, ampliar la intensidad de las que se quedan tenues (ilustración 6).

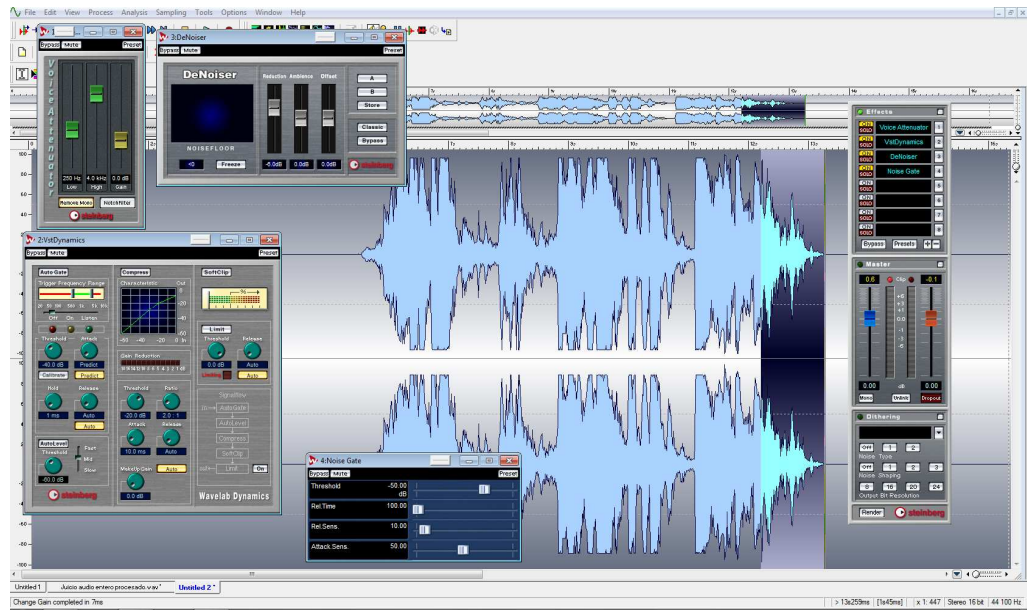


Ilustración 6 Captura de pantalla del proceso de aplicación de *Voice Attenuator*

7. *DeNoiser* es una aplicación que filtra ruidos entre fragmento y fragmento de una conversación.
8. *Fade in/Fade out* es una aplicación que hace que los cortes o salidas de vídeo no sean bruscos y que el volumen aumente o disminuya gradualmente (ilustración 7).

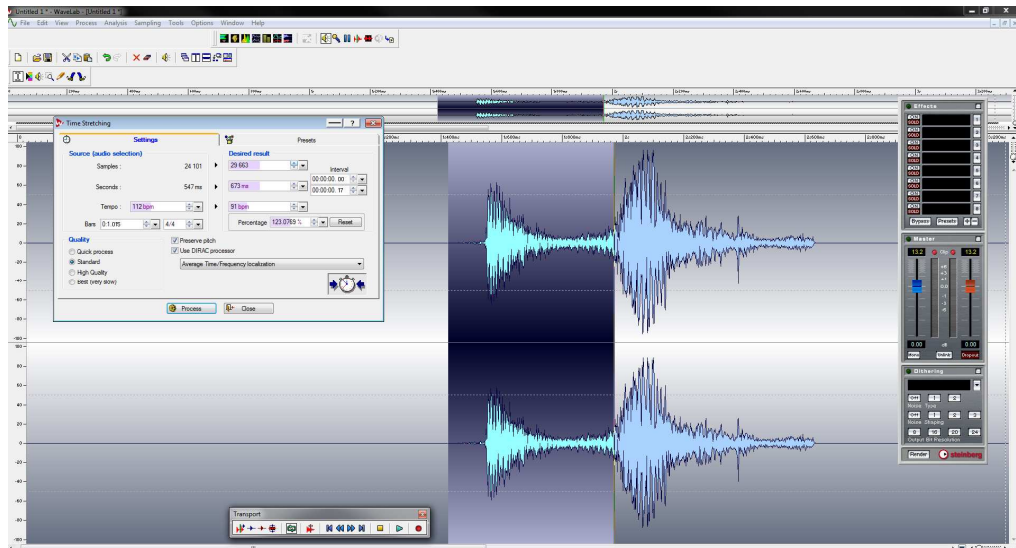


Ilustración 7 Captura de pantalla del proceso de aplicación de *Fade-in/Fade-out*

Una vez mejorado el sonido de los fragmentos de audio con la ayuda de expertos, todavía se contaba con 19 fragmentos —lo que representa un 15,4% de los 123 que conforman el ejercicio— cuya calidad de sonido era inferior a la del resto y que podrían crear más dificultades a la hora de interpretar. En el caso de estos 19

fragmentos se aplicó la primera solución considerada, es decir, se utilizó un audio diferente pero manteniendo exactamente lo que se dice en el original e intentando que la similitud entre las grabaciones fuera lo más alta posible. Al estar modificado únicamente un 15% de los archivos que conforman el prototipo se consideró que el material seguía siendo real y cumplía los objetivos que se esperaban del mismo: que el alumno fuera capaz de identificar las distintas partes que intervienen en un juicio penal y situarlas en el espacio físico, que se familiarizara con algunos aspectos referentes a cuestiones profesionales de los intérpretes que actúan en los tribunales de justicia, que mejorara sus habilidades para proporcionar críticas constructivas a sus compañeros así como a recibirlas, que fuera capaz de reconocer los fallos en su propio trabajo, de dominar los instrumentos necesarios para poder desarrollar su aprendizaje de manera autónoma y de mejorar la técnica de interpretación bilateral o de interpretación consecutiva, modalidades que se utilizan en la mayoría de los procesos penales con interpretación en España.

5.5.3 CONTEXTUALIZACIÓN

Otro aspecto de la primera versión del prototipo que, de acuerdo con los resultados de los grupos focales, necesitaba mejorarse era la contextualización del material. Como solución a este problema, además del vídeo *Cómo se desarrolla un proceso penal*, descrito en el capítulo cinco, se incluye el contexto específico sobre el material que se presenta y se señala el ámbito del vocabulario específico que aparecerá en el ejercicio. En este caso, al tratarse de un juicio de maltrato, aparecen palabras relacionadas con la violencia, así como terminología y fraseología propia de un juicio y también del ámbito legal.

5.6 DESCRIPCIÓN DEL PROTOTIPO DEFINITIVO

En este apartado se describe el prototipo que se somete a evaluación. Se trata de un prototipo de material didáctico multimedia procedente de la realidad que se presentó a los alumnos para ser evaluado y cuyo principal objetivo es la formación de intérpretes específicamente para el ejercicio profesional en los tribunales de justicia en España.

Para utilizar el material didáctico creado, solo es preciso un ordenador de características comunes en el que se pueda reproducir el vídeo y grabar a la vez su interpretación¹¹⁰ y unos auriculares, y en el caso de que sea necesario, un micrófono. En concreto, el material puede utilizarse desde cualquier ordenador con características básicas que disponga del programa *Microsoft Office PowerPoint* de uso muy extendido o de su visor de descarga gratuita *Microsoft Office PowerPoint Viewer*. Este último puede ser instalado en equipos que funcionen bajo alguna de las siguientes versiones del sistema operativo *Windows*: *Windows 7*, *Windows Server 2003 R2 (32-Bit x86)*, *Windows Server 2003 R2 x64*, *Windows Server 2008*, *Windows Vista* y *Windows XP* (Microsoft 2012). Así pues, en un principio, las necesidades técnicas son relativamente sencillas y fácilmente accesibles

Al igual que para su primera versión, los aspectos estéticos y relacionados con el diseño del material fueron realizados por dos expertos que, de manera desinteresada, se encargaron del asesoramiento tanto en lo referente a las características visuales del material como a los aspectos relacionados con la legibilidad de la tipografía utilizada¹¹¹.

El prototipo que se sometió a evaluación está formado por tres partes: una primera dedicada a la contextualización, el ejercicio de interpretación bilateral y, por último, la transcripción anotada para la corrección por parte del alumno.

5.6.1 PRIMERA PARTE: CONTEXTUALIZACIÓN, DOCUMENTACIÓN Y PREPARACIÓN

Como se ha comentado en el apartado anterior, el material creado en una primera fase necesitaba una mayor contextualización. Para ello, además del vídeo introductorio en el que se describe cómo se desarrolla un proceso penal, se proporciona a los alumnos el contexto específico del material que se les iba a presentar con antelación y algunas indicaciones léxicas que anticipan aspectos del

¹¹⁰Para realizar la grabación se puede utilizar, por ejemplo, el programa *Audacity* que puede descargarse de manera gratuita de la red.

¹¹¹D. Alberto Martínez Martín y Dña. Lara Salinas Alejandre, ambos licenciados en Bellas Artes por la Universidad de Granada y expertos en diseño gráfico.

ejercicio de interpretación bilateral. En el siguiente párrafo se describen los elementos contextualizadores de manera detallada.

Tras vídeo introductorio *Cómo se desarrolla un proceso penal* que se ha descrito anteriormente, se indica a los alumnos la contextualización concreta del material por medio de la inclusión en la transcripción anotada de una sección en la que se explican las principales características del juicio que sirve como base al material creado¹¹². Esta información es proporcionada a los alumnos antes de realizar el ejercicio de interpretación para que puedan prepararse y documentarse. En este caso, se les explica que se trata de una declaración testifical en un juicio por violencia contra la mujer en la que declaran el acusado y la víctima, que técnicamente comparece en calidad de testigo, ambos angloparlantes aunque de distintos países. Igualmente se relacionan las partes que intervienen en el juicio y se insta a los alumnos a reflexionar sobre la terminología específica que puede aparecer en el ejercicio.

5.6.2 EJERCICIO DE INTERPRETACIÓN BILATERAL CREADO A PARTIR DEL CORPUS DE MATERIAL RECOPIADO

El ejercicio de interpretación bilateral creado a partir de un juicio real celebrado en España en el que interviene un intérprete de lengua inglesa, es decir, el ejercicio principal, se compone de una serie de diapositivas que incluyen, cada una de ellas, un vídeo de la intervención de una de las partes.

El turno del alumno para interpretar se marca con la aparición en la pantalla de una imagen de unos auriculares superpuesto a un fotograma en blanco y negro de la sala (ilustración 8), lo que es muy fácilmente reconocible y, al ser un elemento simple, evita un gran esfuerzo cognitivo para procesar el inicio del turno de intervención. En el caso de la primera intervención del intérprete se le indica que debe presentarse (ilustración 9), es decir, que debe describir su función a los interpretados. Esto se hace como función pedagógica, para que el alumno se plantee cuál es la función del intérprete y su papel.

¹¹² Véase anexo 8.1.



Ilustración 8 Fotogramas del material audiovisual: una intervención



Ilustración 9 Fotogramas del material audiovisual: presentación del intérprete

Como se ha indicado, el tiempo que se dedica a cada intervención es controlado por el usuario, ya que el mismo se encarga de pasar a la siguiente diapositiva, una vez que haya terminado una intervención, presionando o bien el botón izquierdo del ratón o las flechas en el teclado. Así, tras la proyección de cada diapositiva, el alumno pasará a realizar su interpretación y a grabarla para su posterior corrección. En un principio, el alumno es el encargado de gestionar su producción y su proceso de autoaprendizaje, no obstante este aspecto se debe desarrollar con mayor profundidad teniendo en cuenta el contexto en el que se utilice y si se cuenta con la supervisión de un docente o no.

5.6.3 TERCERA PARTE: LA TRANSCRIPCIÓN ANOTADA DEL MATERIAL DIDÁCTICO

Una vez realizado el ejercicio de interpretación bilateral, el alumno procederá a su corrección utilizando la transcripción anotada que se proporciona a tal efecto. En

ella se resalta en color rojizo la fraseología propia de los procedimientos jurídicos, en color verde la terminología específica del ámbito legal y en color amarillo la terminología relacionada con la violencia. Además, la transcripción anotada incluye notas al pie en las que se plantean preguntas para que el usuario reflexione sobre el papel del intérprete o sobre posibles soluciones para situaciones conflictivas que se dan en un juicio, se recomiendan lecturas relacionadas con el tema o se proporcionan explicaciones de carácter legislativo contextualizadas en el juicio que se examina.

Otro aspecto importante es que, con el objetivo de respetar la autenticidad del material, en la transcripción se refleja fielmente lo que dicen los participantes en el juicio: las dudas, los errores gramaticales, frases inacabadas, carraspeos, etc.

6 INSTRUMENTO DE MEDIDA: DISEÑO DE UN CUESTIONARIO

En este capítulo se explica el proceso de creación de un diseño de investigación no experimental, es decir, un estudio en el cual las variables no han sido manipuladas deliberadamente y en el que solo se observan fenómenos en su ambiente natural para después analizarlos (Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista Lucio 1991:205).

Vigier Moreno (2010:378) sostiene que «la encuesta se ha convertido en la técnica de investigación más utilizada en el campo de la Sociología empírica y aplicada» y que se utiliza en multitud de estudios de diversa índole. Si se acerca la encuesta al área de estudio que se trata, este autor cita algunos ejemplos de investigaciones de corte sociológico realizadas a través de cuestionarios en el ámbito de la formación de traductores (Vigier Moreno 2010:379). De acuerdo con esta tendencia, la utilización del cuestionario como instrumento de medida en el ámbito de la formación de traductores se extrapola en este estudio al ámbito de la formación en ITJ.

Para la elaboración del instrumento de medición, la encuesta, se ha utilizado el modelo propuesto por Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista Lucio (1991:293). Dicho modelo establece que la encuesta ha de construirse siguiendo diez fases: redefiniciones fundamentales, revisión enfocada de la literatura, identificación del dominio de las variables que se pretende medir y sus indicadores, decisiones clave, construcción del instrumento, estudio piloto, versión final, entrenamiento del personal, autorizaciones y administración del instrumento.

A pesar de que estudios previos centrados en la formación de traductores hayan seguido el modelo de García Ferrando (2005:175-176) con éxito, como muestra el trabajo de Vigier Moreno (2010), se ha considerado más adecuado el modelo propuesto por Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista Lucio (1991:293) ya que resulta más didáctico e incluye algunas consideraciones más que el otro, además fue recomendado por dos expertos¹¹³. No obstante, cabe resaltar

¹¹³ Carlos González Mota, licenciado en Psicopedagogía.

que ambos modelos de elaboración de instrumentos de medida son muy similares en su esencia principal.

6.1 FASE 1: LAS REDEFINICIONES FUNDAMENTALES

En una primera fase se establecieron los propósitos, definiciones operacionales y los participantes a través de las respuestas a las preguntas planteadas por dichos autores para la consecución de esta fase. Las respuestas a dichas preguntas se exponen en la siguiente cuadro (5).

<p>1. ¿Qué va a ser medido? El interés despertado en el alumno por el material La utilidad del material percibida por el alumno Los beneficios o desventajas percibidos por el alumno La experiencia profesional de los sujetos Los datos demográficos y académicos de los sujetos</p> <p>2. ¿Quiénes van a formar parte de la muestra? Alumnos universitarios de Traducción e Interpretación en distintos momentos de su formación</p> <p>3. ¿Cuándo? A mediados del curso académico 2011-2012</p> <p>4. ¿Dónde? En laboratorios de interpretación que dispongan de un equipo informático, de proyector y, en su caso, de cabinas para poder realizar el ejercicio previo a la cumplimentación del cuestionario</p> <p>5. ¿Cuál es el objetivo de esta investigación? Analizar las opiniones de los sujetos en cuanto a la utilización de material real audiovisual para la enseñanza de la ITJ</p> <p>6. ¿Qué tipo de datos queremos obtener? Datos de naturaleza cualitativa y cuantitativa, con los que se llevaran a cabo análisis estadísticos</p>
--

Cuadro 5 Redefiniciones fundamentales del instrumento de medida

6.2 FASE 2: LA REVISIÓN ENFOCADA DE LA LITERATURA

En la segunda fase se realizó una revisión enfocada de los instrumentos utilizados para medir la eficacia de la aplicación de las TIC a la enseñanza de la Interpretación. Esta revisión se centró en el cuestionario utilizado por De Manuel Jerez (2006:457) (cuadro 6) durante los cursos 2000-2001 y 2003-2004 y en el utilizado por Hunt Gómez (2008) en un proyecto de máster sobre la aplicación de las TIC a la enseñanza de la ITJ en España

De Manuel Jerez (2006) creó un cuestionario dirigido a los estudiantes de la asignatura *Interpretación de Conferencias B/C-A Francés* de la licenciatura en Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada. Siguiendo la metodología investigación-acción, los estudiantes rellenaban un cuestionario en

forma de fichas breves tras la realización de los ejercicios; debían valorar la dificultad, la utilidad para su formación y el interés personal que suscitaba el ejercicio utilizando una escala de 1 a 5, donde 1 era la puntuación mínima y 5 la máxima. Igualmente, se pedía a los sujetos que razonaran sus respuestas brevemente. De esta manera, el cuestionario utilizado por De Manuel Jerez combina lo cualitativo con lo cuantitativo y permite tanto establecer valores medios y de desviación típica para los parámetros como explorar las causas de las distintas valoraciones mediante preguntas abiertas (De Manuel Jerez 2006:225).

ANEXO I	
FICHA DE EVALUACIÓN DE EJERCICIOS REALIZADOS EN CLASE	
ASIGNATURA: INTERPRETACIÓN DE CONFERENCIA B/C-A. FRANCÉS 4º	
CURSO ACADÉMICO:	
FECHA:	
EJERCICIO:	
CLAVE:	
LENGUA B:	LENGUA C:
Valora el ejercicio que acabas de realizar según:	
a) La dificultad (valora de 1 a 5: 1= dificultad mínima; 5 dificultad máxima).	
b) La utilidad para tu formación (1= utilidad mínima; 5 utilidad máxima)	
c) Tu interés personal (1= interés mínimo; 5 = interés máximo).	
Razona tus respuestas a las preguntas a, b y c	

Cuadro 6 Modelo de cuestionario de cursos 2000-2001 y 2003-2004 (De Manuel Jerez 2006:547)

En una propuesta teórica Hunt Gómez (2008:44) planteó un modelo simplificado y a título orientativo del cuestionario utilizado por De Manuel Jerez (2006). No obstante, aunque el cuestionario aplicado por De Manuel Jerez (2006) sirva de inspiración para este proyecto, resulta preferible la creación de un nuevo cuestionario puesto que se pretenden medir las variables de manera cuantitativa con una mayor profundidad, fragmentando el cuestionario en un mayor número de ítems para alcanzar resultados más específicos.

6.3 FASE 3: LA IDENTIFICACIÓN DEL DOMINIO DE LAS VARIABLES A MEDIR Y SUS INDICADORES

La tercera fase descrita por Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista Lucio (1991:295-296) consiste en identificar el dominio de las variables que se van a medir y sus indicadores. En esta etapa se establecen los indicadores que servirán para medir las variables que se pretende analizar, es decir, se señalan «con

precisión los componentes, dimensiones o factores que teóricamente integran la variable» (Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista Lucio 1991:295).

Las variables que se desean medir, ya enumeradas en la fase uno de la creación del cuestionario, son cinco: el interés que el material despierta en el alumno, la utilidad que el alumno encuentra en el material presentado, los beneficios o desventajas percibidos por el alumno con respecto al material, la experiencia profesional y, por último, las variables sociodemográficas de los sujetos encuestados tales como, los datos personales y académicos, haciendo especial hincapié en algunas asignaturas para comprobar la influencia que surte en los sujetos haberlas cursado. Exceptuando el caso de las variables sociodemográficas y la experiencia profesional, el objetivo principal de esta encuesta es medir la actitud de los sujetos hacia distintos aspectos del material que se les presenta.

Las actitudes están relacionadas con el comportamiento que se mantiene en torno a los objetos a los que hacen referencia, pero como bien apuntan Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista Lucio (1991:341) «las actitudes sólo son un indicador de conducta, pero no la conducta en sí». En el caso de esta encuesta se aplica el método Likert, también denominado método de evaluaciones sumarias, que consiste en presentar una serie de ítems en forma de afirmaciones para medir las reacciones del sujeto en cinco categorías en este caso. Este método, a pesar de que fue creado en 1932, es uno de los más utilizados para medir las variables que constituyen actitudes (Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista Lucio 1991:341). Así pues, en esta encuesta se aplica el método Likert a la medición de todas las variables relacionadas con la actitud de los sujetos hacia el material que se les presenta. Cada ítem tiene una puntuación de 1 a 5, siendo 1 la más baja y 5 la mayor.

Para la primera variable —el interés despertado en los alumnos por el material presentado— los indicadores evaluados son: la motivación, la novedad, la utilización de TIC, el contacto con la realidad y el autoaprendizaje.

La segunda variable —la utilidad del material para su formación percibida por el alumno— cuenta con los siguientes indicadores: la percepción de la utilidad del

material en general, la percepción por parte del alumno de la utilidad del material real para su formación, la percepción por parte del estudiante de la utilidad de ser autónomo en el aprendizaje para su formación y la percepción por parte del alumno de la utilidad de la aplicación de las TIC a la enseñanza.

La tercera variable que se pretende medir consiste en la percepción como ventajoso o no ventajoso por parte de los sujetos del material presentado para la enseñanza de la ITJ. En este caso los indicadores son: la percepción del autoaprendizaje como ventajoso o no ventajoso por parte del alumno, la percepción de la autoevaluación como ventajosa o no ventajosa según el alumno y la percepción de las TIC como ventajosas o no por este mismo colectivo.

Los indicadores planteados para medir la experiencia profesional de los sujetos, que constituyen la cuarta variable, son los siguientes: relación laboral previa con la Administración de Justicia, relación laboral previa con la interpretación, relación laboral con la ISP y relación laboral con la ITJ.

Por último, los llamados datos demográficos conforman la quinta variable. En esta ocasión los datos demográficos se dividen en dos grupos: los datos personales y los socioeducativos. Dentro del grupo de los datos personales, al ser los sujetos a los que se les administra el cuestionario alumnos universitarios, únicamente se han incluido como indicadores el sexo y la edad. En el caso de los datos socioeducativos se han incluido como indicadores si los alumnos han cursado o no asignaturas relacionadas con el Derecho, asignaturas de Lengua Inglesa, de Inglés Jurídico, de Interpretación, de ISP o de ITJ y cuál ha sido su relación laboral con la interpretación, la ISP, la interpretación en la Administración de Justicia y con la ITJ.

6.4 FASE 4: LAS DECISIONES CLAVE

La cuarta fase de la confección de un cuestionario se centra en la toma de decisiones clave. En este sentido, se adoptaron las siguientes decisiones: la creación de un nuevo instrumento de medida una vez analizados algunos utilizados previamente en áreas afines y la concreción del tipo y del formato de instrumento de medida que se va a utilizar: un cuestionario en formato impreso. Igualmente, se

ha decidido que se aplicará en periodo lectivo, en aulas provistas de los equipos necesarios para impartir asignaturas de interpretación.

En cuanto a los ítems del cuestionario, estos están destinados a medir las variables que se han especificado anteriormente y se ha decidido que sean ítems cerrados, es decir, con opciones de respuesta limitadas y definidas *a priori* por el investigador. Se ha elegido la opción de utilizar preguntas cerradas puesto que son más fáciles de codificar y preparar para su análisis, además de requerir un menor esfuerzo a los encuestados (Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista Lucio 1991:315; Way 2005). No obstante, no se debe olvidar que las respuestas cerradas también tienen desventajas: pueden introducir sesgos que no permiten expresar las opiniones exactas de las personas y obligan a que las repuestas de los participantes vayan en una dirección determinada. Ese es el motivo por el que, de manera previa a la realización de la versión final del cuestionario, se completan los datos con un grupo focal¹¹⁴, que proporciona mayor libertad a los sujetos a la hora de expresar sus opiniones. Igualmente, en la versión piloto del cuestionario se ofrece un espacio para que los sujetos expresen sus opiniones o incluyan sus comentarios, lo que también recoge datos cualitativos.

En el caso de los indicadores de las variables relacionadas con las actitudes de los sujetos se han utilizado dos ítems para su medición. El objetivo de esta duplicación consiste en la búsqueda de una respuesta similar para medir el índice de confiabilidad interna del cuestionario, es decir, comprobar que al obtener una puntuación parecida los ítems están midiendo los indicadores que se pretendían medir sin perder la representatividad del contenido de las variables.

6.5 FASE 5: LA CONSTRUCCIÓN DE LA PRIMERA VERSIÓN DEL INSTRUMENTO

La quinta fase es la construcción del instrumento de medición. En ella, las variables se fragmentan en indicadores que se pretenden medir utilizando para ello los ítems. Como se establece en el apartado anterior, cada indicador cuenta con dos ítems para medirlo. Aunque en el cuestionario los ítems referidos a un mismo indicador aparecen separados, en la siguiente cuadro (7) se sitúan uno detrás de otro

¹¹⁴ Véase apartado 4.4.3.

compartiendo la misma letra mayúscula aunque el segundo de ellos lleva un asterisco. Con excepción de las preguntas que miden datos demográficos, laborales o académicos; cada ítem cuenta con cinco respuestas:

- 1) Totalmente de acuerdo
- 2) De acuerdo
- 3) Ni acuerdo, ni desacuerdo
- 4) En desacuerdo
- 5) En total desacuerdo

Estas respuestas se pueden observar en el primer ítem del cuadro 7 que aparece a continuación, en el resto se ha obviado para evitar la redundancia.

Variable	Indicador	Ítem
Interés despertado en los alumnos por el material presentado	Motivación	A. El material multimedia me parece muy motivador 1) Totalmente de acuerdo 2) De acuerdo 3) Ni acuerdo ni desacuerdo 4) En desacuerdo 5) En total desacuerdo
		A*. En mi opinión, el material presentado resulta motivador
	Novedad	B. El material presentado no me parece en absoluto novedoso
		B*. El material presentado me parece novedoso
	Percepción del material como novedoso	C. Los materiales didácticos innovadores resultan más atractivos para los alumnos
		C*. El material presentado me resulta innovador
	Uso de las TIC	D. Me resulta interesante que las nuevas tecnologías se apliquen a los materiales didácticos
		D*. Los alumnos se sienten más atraídos por los materiales didácticos que utilizan las nuevas tecnologías
	Contacto con la realidad	E. No me resulta interesante que se utilice material procedente de la realidad en el aula
		E*. El uso de material real hace que el interés del alumnado aumente
Autoaprendizaje	F. Me resulta interesante que el material se pueda usar de manera autónoma	
	F*. La posibilidad de ser autónomo en su aprendizaje resulta motivadora para el alumno	
Utilidad del material para su formación percibida por el alumno	Utilidad del material audiovisual percibida por el alumno para su formación	G. El material audiovisual presentado resulta muy útil para mi formación
		G*. El material audiovisual presentado de me parece valioso para mi formación
	Utilidad del uso de material real para su formación / Contacto con la realidad	H. El uso de material procedente de la realidad influye negativamente en mi formación
		H*. El contacto con la realidad es perjudicial para mi formación
	Utilidad de la autonomía del estudiante para su formación	I. La posibilidad de utilizar el material didáctico de manera autónoma es beneficiosa para mi formación
		I*. Un método de enseñanza que facilite el autoaprendizaje representa una ventaja para el alumno
	Utilidad del uso de las TIC percibida por el estudiante para su formación	J. La aplicación de las nuevas tecnologías a los materiales didácticos es negativa para mi formación
		J*. Es fundamental para su formación que el alumno utilice los nuevos medios tecnológicos
Percepción como ventajoso o no ventajoso de los sujetos del material presentado para la enseñanza de ITJ	Percepción como ventajoso o no ventajoso del autoaprendizaje	K. La posibilidad de aprender de manera autónoma es una ventaja para el alumno
		K*. La posibilidad de aprender de manera autónoma es beneficiosa para la formación de los alumnos
	Percepción como ventajosa o no ventajosa de la autoevaluación	L. La posibilidad de autoevaluarse perjudica la formación del alumno
		L*. Un método de enseñanza que facilite la autoevaluación representa una ventaja para el alumno
	Percepción como ventajoso o no ventajoso del uso de las TIC	M. El uso de las nuevas tecnologías en los materiales didácticos representa una ventaja para el alumno
		M*. El uso de las nuevas tecnologías resulta beneficioso para el alumno
La experiencia profesional de los sujetos	Relación laboral con la interpretación	N. ¿Has trabajado como intérprete alguna vez?
	Relación laboral con la ISP	Ñ. ¿Has trabajado alguna vez como intérprete en los servicios públicos?
	Relación laboral con interpretación en la	O. ¿Has trabajado alguna vez como intérprete en la Administración de Justicia?

	Administración de Justicia	
	Relación laboral con la ITJ	P. ¿Has trabajado alguna vez como intérprete en los tribunales de justicia?
Datos demográficos	Edad	Q. Señale su rango de edad 1) Más de 25 2) 24-25 3) 22-23 4) 20-21 5) Menos de 20
	Sexo	R. Indique su sexo 1) Mujer 2) Hombre
Datos académicos	Asignaturas cursadas de Lengua Inglesa	S. ¿Has cursado alguna asignatura de Lengua Inglesa en tus estudios universitarios? 1) Sí 2) No
	Asignaturas cursadas de Inglés Jurídico	T. ¿Has cursado alguna asignatura específica de Inglés Jurídico?
	Asignaturas cursadas de Derecho	U. ¿Has cursado alguna asignatura relacionada con el Derecho?
	Asignaturas cursadas de Interpretación	V. ¿Has cursado alguna asignatura específica de Interpretación?
	Asignaturas cursadas de Interpretación en los Servicios Públicos	W. ¿Has cursado alguna asignatura específica de Interpretación en los Servicios Públicos?
	Asignaturas cursadas de Interpretación en los tribunales de justicia	X. ¿Has cursado alguna asignatura específica de Interpretación en los tribunales de justicia?

Cuadro 7 Ítems duplicados de la 5 fase de construcción de la primera versión de un instrumento de medición

En esta quinta fase, para la formulación de las preguntas se han seguido algunas de las diez sugerencias propuestas por Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista Lucio (1991:319-322):

1. Redactar preguntas claras, precisas y comprensibles para los encuestados. Evitar términos confusos, ambiguos y de doble sentido.
2. Redactar las preguntas de la manera más breve posible.
3. Formular las preguntas en un vocabulario simple, directo y familiar para los participantes.
4. No redactar preguntas que incomoden al encuestado, ni que sean percibidas como amenazantes o que hagan sentir al encuestado que se le enjuicia.
5. Redactar preguntas que se refieran a un solo aspecto o a una relación lógica.
6. No redactar preguntas que induzcan a la respuesta.
7. No redactar preguntas que se apoyen en instituciones, ideas respaldadas socialmente o en que hayan sido comprobadas.
8. No redactar preguntas que nieguen el asunto que se interroga.
9. No hacer preguntas racistas ni sexistas, ni que ofendan a los participantes.

Igualmente se ha tenido en cuenta la sugerencia de Oppenheim (2000:109) en cuanto a no superar las 20 palabras por pregunta y las de Blaxter, Hughes y Tight (2000:219) sobre la mejor manera de formular preguntas.

Dentro de esta quinta fase de construcción del instrumento se incluye el proceso de codificación, necesario para poder analizar los datos cuantitativamente. Con este propósito se le ha asignado una letra del alfabeto a cada indicador.

A las preguntas del cuestionario se les aplicaron dos tipos diferentes de niveles de medición: a las preguntas comprendidas entre la A y la M se les aplicó un nivel de medición ordinal, es decir, que unas categorías tienen mayor valor que otras y que los números indican un valor jerárquico; en este tipo de medición ordinal hay varias categorías que mantienen un orden de mayor a menor o de menor a mayor. Sin embargo aquellas comprendidas entre la N y la Y —que son las que aparecen al final del cuestionario y están destinadas a medir los datos demográficos, laborales y

académicos— llevan aplicado un nivel de medición nominal, es decir, no se les aplica una jerarquía o un orden determinado, los números únicamente sirven para clasificar.

En la primera parte del cuestionario —de la pregunta A a la M—, los ítems destinados a medir las actitudes de los sujetos hacia el material didáctico están elaborados de acuerdo al método Likert, es decir, se presenta una afirmación y se solicita al sujeto que, de acuerdo con su reacción, seleccione una única categoría de las cinco que se presentan. Cada una de estas categorías tiene asignado un valor, y de este modo, se puede obtener una puntuación respecto a cada ítem y otra puntuación global con respecto a la actitud del sujeto hacia el material. En este caso, los ítems, las afirmaciones o preguntas, siguiendo las recomendaciones relacionadas anteriormente, no superan las 20 palabras y únicamente expresan relaciones lógicas¹¹⁵.

Como se ha descrito en las fases cuarta y quinta, el primer grupo de preguntas —de la A a la M— se ha duplicado con el objeto de comprobar la confiabilidad interna del cuestionario por medio de la aplicación del procedimiento de las mitades partidas, en el que se divide el instrumento de medición en dos partes equivalentes. Al analizar los datos se comprobará si las respuestas de una mitad del cuestionario son similares a las obtenidas por la otra mitad; según el resultado se considera confiable o no el instrumento de medida y se verifica si los ítems funcionan de la manera deseada, es decir, si dos ítems que preguntan lo mismo obtienen resultados parecidos. De este sistema se han excluido las preguntas demográficas y las relacionadas con la experiencia laboral.

En esta quinta fase se incluyeron en el estudio piloto del cuestionario los resultados obtenidos tras administrar la primera versión a dos grupos de alumnos que participaron en unas entrevistas colectivas por medio de la técnica del grupo focal¹¹⁶. Dichos grupos focales se realizaron, entre otros fines, con el objetivo de mejorar el cuestionario y de medir su confiabilidad. Para medir la confiabilidad interna del cuestionario se aplicó el proceso que se describe a continuación.

¹¹⁵ Una copia de la primera versión del cuestionario está disponible en el anexo 3.

¹¹⁶ Véase el apartado 4.3.3.

De acuerdo con Ruiz Bolívar (2002) este es el procedimiento que debe seguirse para calcular el coeficiente de confiabilidad interna por el método de las dos mitades, corregido por la fórmula de Spearman-Brown:

La estimación de la confiabilidad a través del método de dos mitades, consiste en: (a) dividir los ítems de la prueba en dos partes iguales; (b) correlacionar las puntuaciones totales de las dos mitades; (c) multiplicar el coeficiente obtenido por 2 y dividir por el término 1 (uno) más la correlación de las dos mitades, como se expresa en la fórmula que aparece más abajo

$$r_{tt} = \frac{2r_{bb}}{1 + r_{bb}}$$

En donde: r_t = coeficiente de confiabilidad,
 r_{hh} = correlación entre las dos mitades.

En la siguiente cuadro (8) se muestran las puntuaciones obtenidas en el cuestionario que se administró en los grupos focales. El cuadro consta de 26 ítems en los que los pares representan la duplicación de los impares.

El cálculo de la correlación lineal de las puntuaciones obtenidas por las dos mitades del documento se realizó utilizando el programa *MATLAB* para tareas de cálculo complejas con la ayuda de D. Federico Garrido La Chica. De acuerdo con la aplicación de la fórmula descrita a los datos expuestos, el coeficiente de confiabilidad interna obtenido por la primera versión del cuestionario es de 0'895, lo que se interpreta como un rango con magnitud muy alta puesto que se incluye entre 0,81-1,00 y, además, resulta aceptable para una escala de actitud ya que es superior a 0'81 (Ruiz Bolívar 2002).

El diseño del cuestionario con duplicación de preguntas estaba destinado a medir la coherencia interna del mismo. Teniendo en cuenta que los encuestados encuentran el cuestionario repetitivo y que en algunos casos los sujetos se cansan de contestar preguntas que son muy similares, en el cuadro 8 se analizan los resultados obtenidos por los ítems propuestos y por su duplicación. Una vez hecho esto, se seleccionó el ítem que arroja un resultado mejor.

	Ítems																										Total	I Par	I-Impar
	A	A*	B	B*	C	C*	D	D*	E	E*	F	F*	G	G*	H	H*	I	I*	J	J*	K	K*	L	L*	M	M*			
Sujeto	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26			
1	4	4	4	4	4	4	5	4	5	4	5	4	5	4	4	4	5	5	4	5	5	4	4	5	5	5	115	56	59
2	4	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	4	5	4	5	5	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	116	57	59
3	5	5	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	126	64	62
4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	129	65	64
5	4	5	4	5	5	5	4	5	5	5	4	5	4	5	4	5	5	3	4	5	5	5	3	3	5	5	117	61	56
6	4	4	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	5	4	5	4	4	4	4	4	4	102	51	51
7	3	3	2	4	4	5	5	4	5	4	5	4	4	4	5	5	5	5	5	4	5	4	4	5	4	4	111	55	56
8	2	2	4	4	4	4	5	4	4	4	5	3	5	4	4	4	5	4	4	4	5	4	3	3	4	4	102	48	54
9	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	5	5	127	63	64
10	1	1	3	3	3	5	5	5	5	5	5	5	2	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	112	58	54
TOTAL	39	42	47	45	46	44	44	47	45	46	44	43	46	39	42	47	45	46	44	44	47	45	46	44	43	46			

Cuadro 8 Cuadro que muestra las puntuaciones obtenidas por los ítems en los cuestionarios administrados para determinar la confiabilidad interna del instrumento de medición

Variable: Interés despertado en el alumno por el material			
Ítem	Indicadores	Puntuación	Ítem seleccionado
El material multimedia presentado me parece muy motivador	Motivación	3,7	En mi opinión, el material presentado resulta motivador
En mi opinión, el material presentado resulta motivador		3,9	
El material presentado no me parece en absoluto novedoso	Novedad	3,9	El material presentado me parece novedoso.
El material presentado me parece novedoso		4,2	
El material presentado me resulta innovador	Percepción del material como novedoso	4,2	Los materiales didácticos innovadores resultan más atractivos para los alumnos
Los materiales didácticos innovadores resultan más atractivos para los alumnos		4,7	
Me resulta interesante que las nuevas tecnologías se apliquen a los materiales didácticos	Utilización de las TIC	4,7	Me resulta interesante que las nuevas tecnologías se apliquen a los materiales didácticos
Los alumnos se sienten más atraídos por los materiales didácticos que utilizan las nuevas tecnologías		4,5	
No me resulta interesante que se utilice material procedente de la realidad en el aula	Contacto con la realidad	4,8	No me resulta interesante que se utilice material procedente de la realidad en el aula
El uso de material real hace que el interés del alumnado aumente		4,6	
Me resulta interesante que el material se pueda usar de manera autónoma	Autoaprendizaje	4,7	Me resulta interesante que el material se pueda usar de manera autónoma
La posibilidad de ser autónomo en su aprendizaje resulta motivadora para el alumno		4,4	
Variable: Utilidad del material percibida por el alumno			
Ítem	Indicadores	Puntuación	Ítem seleccionado
El material audiovisual presentado resulta muy útil para mi formación	Percepción de la utilidad del material en general	4,3	El material audiovisual presentado me parece valioso para mi formación
El material audiovisual presentado me parece valioso para mi formación		4,4	
El uso de material procedente de la realidad influye negativamente en mi formación	Percepción por parte del alumno de la utilidad del material	4,6	El contacto con la realidad es perjudicial para mi formación
El contacto con la realidad es perjudicial para mi		4,7	

formación	real para su formación		
Ítem	Indicadores	Puntuación	Ítem seleccionado
La posibilidad de utilizar el material didáctico de manera autónoma es beneficiosa para mi formación	Percepción por parte del estudiante de la utilidad de ser autónomo en el aprendizaje para su formación	4,8	La posibilidad de utilizar el material didáctico de manera autónoma es beneficiosa para mi formación
Un método de enseñanza que facilite el autoaprendizaje representa una desventaja para el alumno		4,5	
La aplicación de las nuevas tecnologías a los materiales didácticos es negativa para mi formación	Percepción del alumno de la utilidad de la aplicación de las TIC a la enseñanza	4,7	La aplicación de las nuevas tecnologías a los materiales didácticos es negativa para mi formación
Es fundamental para su formación que el alumno utilice los nuevos medios tecnológicos		4,6	
Variable: Beneficios o desventajas percibidos por el alumno con respecto al material			
Ítem	Indicadores	Puntuación	Ítem seleccionado
La posibilidad de aprender de manera autónoma es una ventaja para el alumno	Percepción del autoaprendizaje como ventajoso o no ventajoso por parte del alumno	4,8	La posibilidad de aprender de manera autónoma es una ventaja para el alumno
La posibilidad de aprender de manera autónoma es beneficiosa para la formación de los alumnos		4,4	
Un método de enseñanza que facilite la autoevaluación representa una ventaja para el alumno	Percepción de la autoevaluación como ventajoso o no ventajosa según el alumno	4,1	La posibilidad de autoevaluarse perjudica la formación del alumno
La posibilidad de autoevaluarse perjudica la formación del alumno		4,3	
El uso de las nuevas tecnologías resulta beneficioso para el alumno	Percepción de las TIC como ventajosas o no de acuerdo con el alumno	4,6	El uso de las nuevas tecnologías en los materiales didácticos representa una ventaja para el alumno
El uso de las nuevas tecnologías en los materiales didácticos representa una ventaja para el alumno		4,6	

Cuadro 9 Proceso por el que se selecciona uno de los ítems duplicados

En el cuadro anterior (9) se ilustra el proceso por el cual se decidió, una vez comprobada la confiabilidad del cuestionario y el buen funcionamiento de los ítems, eliminar aquel que obtuvo la puntuación más baja, es decir, que funcionara peor. Consecuentemente con este proceso, la versión del cuestionario utilizada para el pilotaje del estudio quedó reducida.

Según los resultados obtenidos en los dos grupos focales¹¹⁷ la redacción de las preguntas es clara y no presenta ambigüedades. Igualmente, los sujetos sugirieron que se estableciera un espacio para que pudieran expresarse libremente. La información obtenida de los grupos focales, al igual que todas las consideraciones prácticas y teóricas anteriormente expuestas, se han tenido en consideración para la elaboración del cuestionario que se usa en la fase piloto.

Una vez finalizadas estas cinco primeras fases de creación del instrumento de medición se elaboró su primera versión, es decir, el cuestionario. Esta primera versión fue modificada a partir de los resultados que se obtuvieron en los dos grupos focales que se realizaron para medir su validez. Es decir que tanto las consideraciones prácticas y teóricas sobre la elaboración de un instrumento de medición como la información obtenida de dichos grupos focales, fueron tenidas en consideración a la hora de elaborar y posteriormente perfeccionar el cuestionario hasta alcanzar su versión definitiva, que es la que se utiliza en la fase piloto. El cuestionario definitivo se encuentra recogido en el anexo 4.

6.6 FASE 6: EL ESTUDIO PILOTO

La sexta fase de la confección del cuestionario supone la realización de un estudio piloto que «consiste en administrar el instrumento a personas con características semejantes a las de la muestra objetivo de la investigación» (Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista Lucio 1991:306). Según estos autores, en el estudio piloto no solo se analiza el instrumento de medición, sino también las condiciones de aplicación y los procedimientos involucrados.

¹¹⁷ Véase apartado 4.3.3.

El estudio piloto tuvo lugar en la UPF (ilustración 10). El cuestionario se pasó a un grupo de 13 alumnos de la asignatura *Tècniques d'Expressió Oral-Llengua-Idioma* de carácter obligatorio de tercer curso de grado en Traducción e Interpretación, impartida por la Dra. Julie Boéri y D. Miquel Jelelaty Obei¹¹⁸.



Ilustración 10 Grupo de alumnos de tercer curso de grado en Traducción e Interpretación de la UPF, durante la realización del estudio piloto

Los datos obtenidos resultaron satisfactorios, por lo que se incluyen en los resultados generales que se analizan más adelante en el séptimo capítulo. Los datos han sido analizados con el programa SPSS, que es un programa estadístico muy utilizado en el ámbito de las Ciencias Sociales y resulta muy adecuado el análisis de datos, la identificación de tendencias y la realización de predicciones.

6.7 FASE 7: LA VERSIÓN FINAL

Los resultados del estudio piloto fueron satisfactorios, por lo que, en esta fase, no se realizaron modificaciones del cuestionario ni del material didáctico que se pretendía evaluar.

6.8 FASE 8: EL ENTRENAMIENTO DEL PERSONAL

En este apartado se recoge lo establecido para el entrenamiento del personal que se encargaría del desarrollo del estudio. Como en el resto de las fases de creación de un

¹¹⁸ La selección y captación de sujetos del estudio científico se recoge en el apartado 4.3.2.

instrumento de medida, se siguieron los criterios e instrucciones de Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista Lucio (1999:308):

- a. La importancia de su participación y su papel en el estudio
- b. El propósito del estudio
- c. Las personas o instituciones que realizan la investigación
- d. La calendarización y tiempos de estudio
- e. La confidencialidad que deben guardar de la investigación y de los participantes
- f. La manera en la que deben presentarse si van a entrevistar o tener contacto con los participantes
- g. El respeto y la sensibilidad que deben tener hacia los participantes
- h. No discutir ni molestar a los participantes
- i. Establecimiento de confianza
- j. Uso de nombres y cartas que los identifiquen
- k. El instrumento de medición y las condiciones de administración

Cabe resaltar que en todos los casos el cuestionario fue administrado por la autora de la presente tesis.

6.9 FASE 9: LAS AUTORIZACIONES

Este apartado se dedica a las autorizaciones necesarias para el desarrollo del estudio. En todas las ocasiones en las que se administró el cuestionario se contó con el consentimiento del profesor responsable de los estudiantes al igual que con el de los propios participantes, a los que, antes del inicio del estudio, se les pidió que colaboraran voluntariamente con el mismo.

6.10 FASE 10: LA ADMINISTRACIÓN DEL CUESTIONARIO

La décima y última de las fases que proponen Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista Lucio (1999:308) está dedicada a la administración del cuestionario. En este caso, se trata de un cuestionario autoadministrado, es decir, los propios sujetos lo reciben y marcan las respuestas.

La administración del cuestionario se realizó a grupos intermedios, de entre 13 y 21 sujetos, en aulas de universidades que, en principio, disponían de las condiciones necesarias para la utilización del material audiovisual y la posterior administración del instrumento de medición. Aquellos alumnos que no pudieron asistir a la sesión quedaron excluidos del estudio. Las instrucciones fueron leídas a los participantes en voz alta antes de la administración del cuestionario.

El estudio pretende servir como sondeo sobre la percepción de los alumnos del material audiovisual creado entre una muestra de alumnos de Traducción e Interpretación, en ningún caso se ha pretendido realizar un estudio que abarcase de manera representativa la recepción del material en el total del ámbito universitario de España. No obstante, el estudio tuvo lugar en ocho grupos de tres universidades distintas, en los que se incluyen grupos de grado, licenciatura y máster y que incluyó un número de 127 sujetos.

El cuestionario se ha administrado en varios grupos además de en el grupo del estudio piloto —cuyos datos se analizaron a su término y resultaron ser positivos—. Los grupos que participaron en el estudio son los siguientes:

- Grupo compuesto por los alumnos de la asignatura *Interpretación 2 del Máster en Estudios de Traducción* de la UPF (febrero de 2012), que contó con 13 sujetos y se desarrolló de manera óptima (ilustración 11).



Ilustración 11 Alumnos del grupo del Máster en Traducción e Interpretación de la UPF

- Grupo de la asignatura opcional *Interpretación de Conferencias B-A Inglés* de cuarto de Licenciatura en Traducción e Interpretación de la UGR (febrero de 2012). Este grupo contó con 14 sujetos (ilustración 12). El estudio se produjo a los pocos días que se instalara un novedoso equipo de interpretación en la Facultad de Traducción e Interpretación (Universidad de Granada 2012a) y los ordenadores de las cabinas no tenían instalado ningún programa de visualización

de dispositivas y de creación de presentaciones de diapositivas. La instalación de los programas requería asistencia técnica que no se pudo conseguir en ese momento. Como solución los alumnos realizaron el estudio utilizando sus propios ordenadores portátiles y, salvo una excepción en la que hubo que instalar un visor de *PowerPoint* para equipos Mac, el estudio se desarrolló con normalidad.



Ilustración 12 Alumnos del grupo de 4º curso de Licenciatura en Traducción e Interpretación de la UGR

En la UPO el estudio se desarrolló en cinco grupos de la asignatura *Interpretación Simultánea B-A (Inglés)* con carácter obligatorio de cuarto curso de la Licenciatura en Traducción e Interpretación de la UPO —denominados MT1, MT1 desdoble, MT2, MT3 y MT4. Estos grupos contaron con 20, 19, 13, 18 y 18 sujetos respectivamente. Todos los grupos realizaron la prueba y cumplieron un cuestionario en un laboratorio de idiomas en el que contaban con ordenadores, auriculares y programas de grabación.

- Grupo MT4 (marzo de 2012). Este grupo contó con 15 sujetos (ilustración 13).



Ilustración 13 Alumnos del grupo MT4 de 4º curso de Licenciatura en Traducción e Interpretación de la UPO

- Grupo MT1 (marzo de 2012 en horario de mañana). Este grupo contó con 20 sujetos (ilustración 14).



Ilustración 14 Alumnos del grupo MT1 de 4º curso de Licenciatura en Traducción e Interpretación de la UPO

- Grupo MT1- desdoble (12 de marzo de 2012 en horario de tarde). En el grupo había 19 sujetos (ilustración 15).

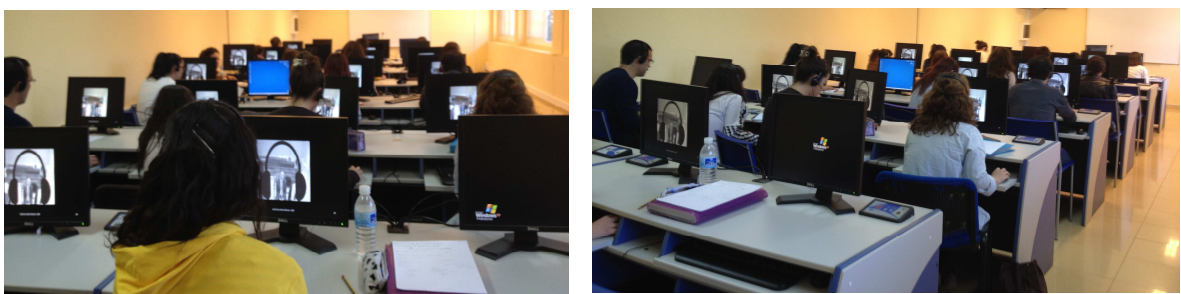


Ilustración 15 Alumnos del grupo MT1-desdoble de 4º de Licenciatura en Traducción e Interpretación de la UPO

- Grupo MT3 (marzo en horario de tarde) y que contó con 18 sujetos (ilustración 16).

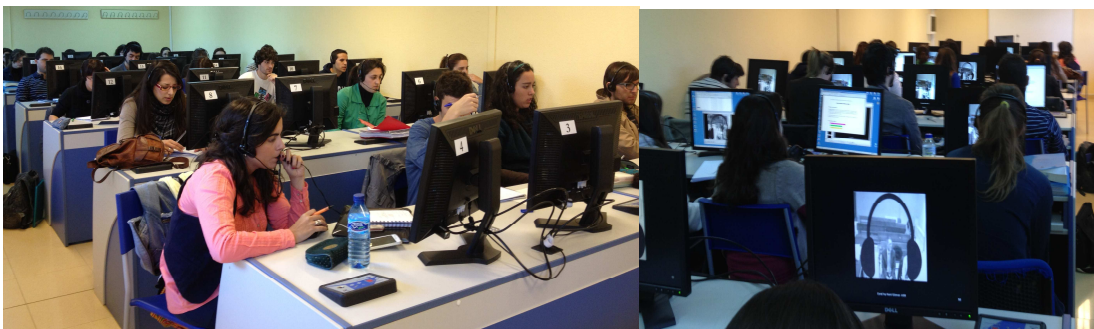


Ilustración 16 Alumnos del grupo MT3 de 4º curso de la Licenciatura en Traducción e Interpretación de la UPO

- Grupo MT2 (marzo de 2012) que contó con 13 sujetos (ilustración 17).

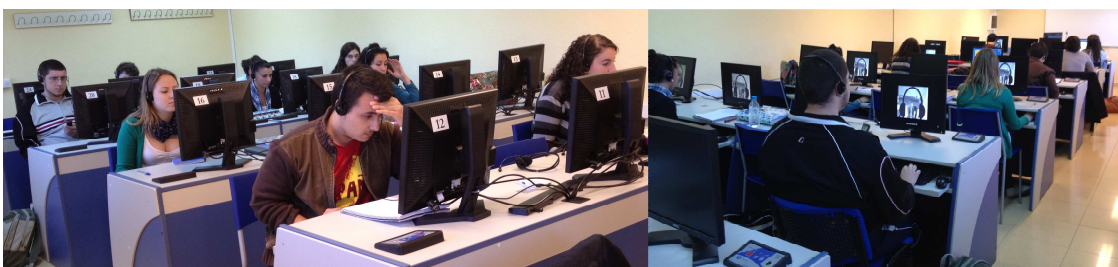


Ilustración 17 Alumnos del grupo MT2 de 4º curso de Licenciatura en Traducción e Interpretación de la UPO

Como ya se ha mencionado con anterioridad, en un principio el estudio iba a tener lugar en dos universidades más: en la UAB y en la UA, pero no fue posible por motivos de índole organizativa o técnica¹¹⁹.

¹¹⁹ Véase apartado 4.3.2.

PARTE III: RESULTADOS DEL ESTUDIO

7 ANÁLISIS DE RESULTADOS

En este capítulo se presentan y analizan los datos obtenidos tras la realización del estudio en ocho grupos académicos de facultades de Traducción e Interpretación de tres universidades españolas: la UPF, la UPO y la UGR. Las particularidades del desarrollo del estudio en los distintos grupos aparecen recogidas en el capítulo anterior. Con una metodología que ya aplicó Way (2005:301), los datos recabados en el estudio piloto han sido incluidos en el estudio definitivo al ser considerados válidos.

Como se ha explicado anteriormente, el estudio consistió en que los alumnos probaran un material didáctico multimedia creado a partir de la realidad para la formación en ITJ y, una vez lo hubieran hecho, rellenaran un cuestionario de percepción sobre el mismo. El objetivo de dicho cuestionario consistió en recabar datos que posteriormente analizaron con el programa estadístico SPSS en cuanto a la percepción del prototipo de material en términos de motivación de utilidad y de beneficios que reportaba para su formación.

La estructura de este capítulo se divide en siete apartados; el primero está dedicado al análisis de los datos demográficos recabados de los sujetos: la edad y el sexo. El segundo apartado estudia su experiencia laboral previa en ámbitos relacionados con la ITJ. El tercero analiza la formación académica que los sujetos han recibido durante sus estudios universitarios en materias afines o relacionadas con la ITJ. Los resultados que han ofrecido los sujetos en cuanto a su percepción del material se incluyen en el cuarto apartado. Los apartados quinto, sexto y séptimo estudian la influencia de diferentes parámetros sobre la percepción del material por parte de los sujetos

7.1 DATOS DEMOGRÁFICOS

En primer lugar se muestran los datos referidos a la edad y al sexo de los sujetos. En ambos casos, en un primer lugar se exponen y analizan en su conjunto y después se señalan las peculiaridades de los distintos grupos.

Los datos referidos a la edad se exponen en el cuadro 10. En él se muestran tanto el porcentaje obtenido por la totalidad de los sujetos que participaron en el estudio como los porcentajes obtenidos por cada segmento de edad de cada grupo académico. Al no contar con ningún sujeto con menos de 20 años se ha eliminado dicha categoría.

Grupos	Fragmentos de edad				
	20-21	22-23	24-25	Más de 25	No contesta
1. UPO MT1	23,8%	71,4%	4,8%	0%	0%
2. UPO MT1-2	21,1%	63,2%	5,3%	10,5%	0%
3. UPO MT2	50%	50%	0%	0%	0%
4. UPO MT3	47,1%	52,9%	0%	0%	0%
5. UPO MT4	33,3%	46,7%	13,3%	6,7%	0%
6. UGR	35,7%	64,3%	0%	0%	0%
7. UPF MÁSTER	0%	33,3%	20,0%	40,0%	6,7%
8. UPF GRADO	0%	69,2%	7,7%	15,4%	7,7%
TOTAL	33,6%	50,8%	5,5%	8,6%	1,6%

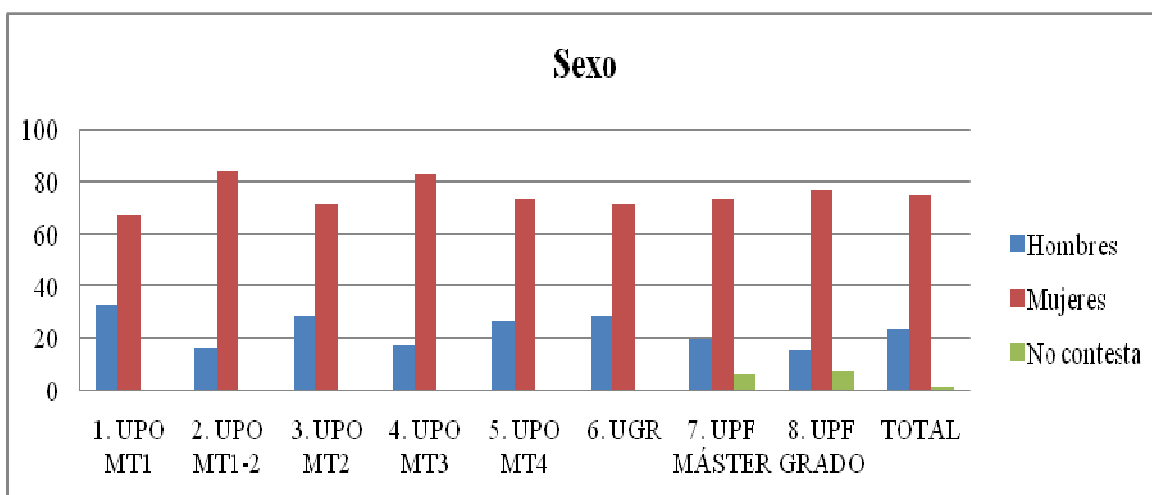
Cuadro 10 Edad de los sujetos del estudio

Los datos totales muestran que un 50,8 % de los sujetos tenía entre 22 y 23 años, un 33,6 % entre 20 y 21 años, un 8,6% más de 25 años y un 5,5% entre 24 y 25 años. Dos de los sujetos que participaron en el estudio no contestaron, lo que representa un 1,6% del total. Se observa que aproximadamente la mitad de los sujetos que participaron en el estudio tenía una edad comprendida entre los 22 y los 23 años. Por otra parte, un tercio de los sujetos contaba con una edad de entre 20 y 21 años. Si se suman estas dos cifras se obtiene que un 84,4% de los sujetos de estudio tenía una edad comprendida entre los 20 y los 23 años de edad. La gran presencia de sujetos cuyas edades están comprendidas en esta franja de edad seguramente se pueda explicar porque siete de los grupos académicos en los que se llevó a cabo el estudio eran de los últimos cursos de grado o de licenciatura que suelen contar con alumnos que se encuadran en dicha franja de edad. Se observa claramente que, en los porcentajes obtenidos por cada grupo académico, el fragmento de edad más numeroso es el de 22-23 años, excepto en el grupo UPF Máster en el que es el de más de 25, lo que resulta lógico puesto que para acceder a un posgrado antes hay que obtener un título y esto requiere un mínimo de edad. Además esta franja de edad, 22-23 años, está presente en todos los grupos. Cabe observar que el

grupo UPO MT1-2 mostró un 50% de los sujetos en el grupo de edad de 20-21 y otro 50% en el de 22-23.

Quizás también por contar con una mayoría de alumnos de grado y de licenciatura, la franja de edad de más de 25 años solo está presente en cinco grupos y, a excepción del grupo de posgrado UPF Máster, únicamente en dos de ellos se supera ligeramente el 10% de sus integrantes. El segmento que comprende a los sujetos con edades de 24 y 25 años está presente en seis grupos con porcentajes no muy elevados a excepción del grupo UPF Máster en el que representa un 20%. Cabe destacar que tanto en el grupo UPF Máster como en el grupo UPF Grado un porcentaje de sujetos ligeramente superior al 5% no proporcionó datos sobre su edad.

De acuerdo con los resultados totales obtenidos de los sujetos que participaron en el estudio, un 75% de los mismos eran mujeres, un 23,4% hombres y un 1,6% no contestó. Por lo tanto, hay una clara mayoría de mujeres entre los sujetos, una tendencia que, como se aprecia en la gráfica 3, se repite en todos los grupos. Lo que casa a la perfección con la generalmente mayor presencia femenina en estudios de Traducción e Interpretación.



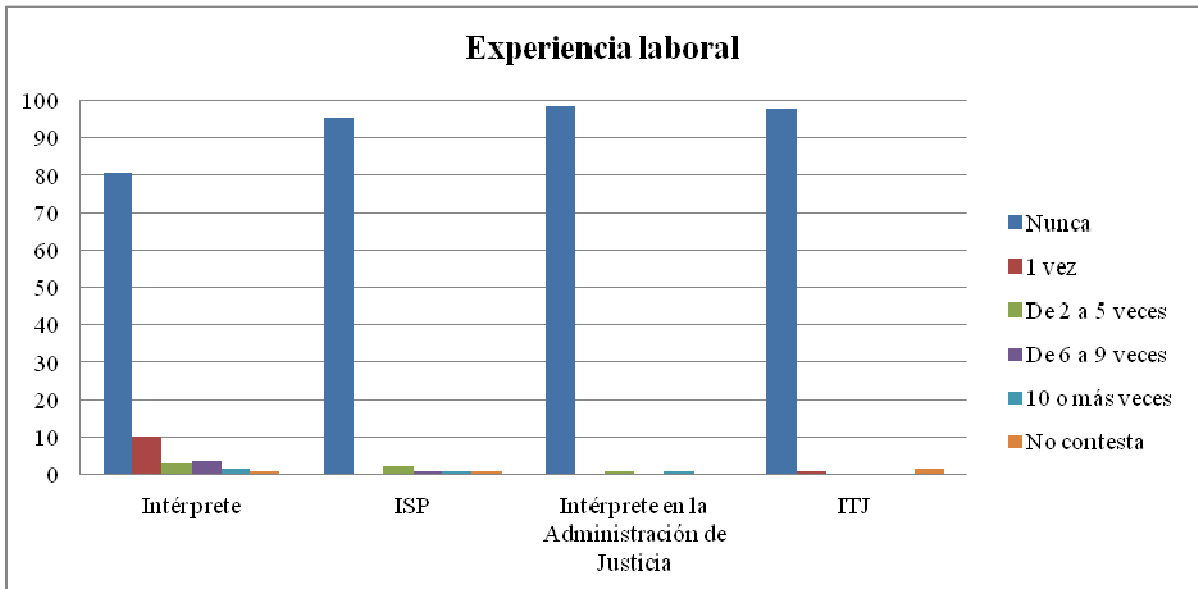
Gráfica 2 Sexo de los sujetos del estudio (%)

7.2 EXPERIENCIA LABORAL

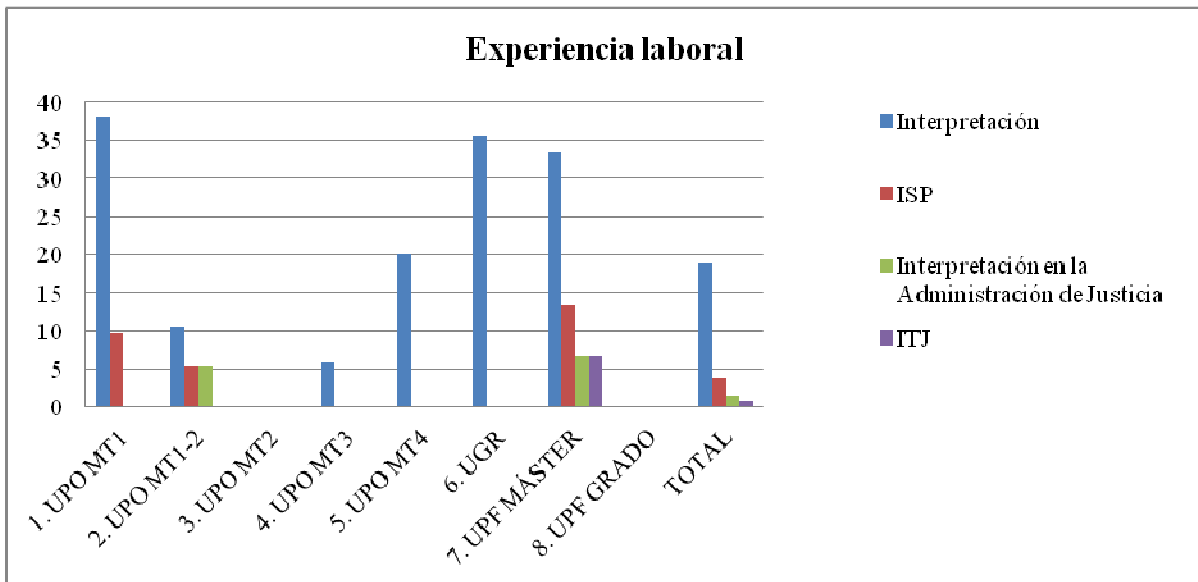
Una vez expuestos los datos demográficos, se pasa a estudiar la experiencia laboral de los sujetos que participaron en el estudio en relación con cuatro ámbitos. Del más general al más específico estos ámbitos son: la interpretación, la ISP, la interpretación para la Administración de Justicia y, específicamente, la ITJ. Los resultados obtenidos se plasman en cuadros y gráficas en las que se muestran tanto los porcentajes para cada una de las posibles respuestas —*Nunca, 1 vez, De 2 a 5 veces, De 6 a 9 veces, 10 o más veces*— de los grupos académicos, como el porcentaje del conjunto. En los cuadros también se incluye una columna que indica el porcentaje de sujetos que no proporcionó información y, como ya se ha hecho en apartados anteriores, aparecen reflejadas únicamente aquellas categorías que fueron escogidas como respuesta por parte de los sujetos.

En las dos gráficas siguientes (3 y 4) se muestran sintéticamente los resultados del estudio en cuanto a la experiencia laboral de los sujetos. La gráfica 3 recoge los resultados del conjunto del grupo para cada uno de los ámbitos laborales estudiados. En la mayoría de los casos la experiencia laboral de los sujetos es nula o muy escasa, además se observa que cuanto más específica es la disciplina, menor es la experiencia laboral de los sujetos. Esta circunstancia estaría en relación con que los sujetos no hubiesen finalizado sus estudios universitarios o porque no hubieran tenido la oportunidad de incorporarse al mercado laboral. La gráfica 4 muestra los datos recabados sobre la experiencia laboral de los sujetos por grupo; en ella se muestra que los grupos UPO MT2 y UPF Grado son los únicos cuyos sujetos carecen de experiencia laboral en todos los ámbitos estudiados y que el grupo UPF Máster es el único cuyos componentes cuentan con experiencia laboral en todos ellos. El número de alumnos con experiencia laboral en interpretación en los grupos UGR y UPO MT1 es reseñable, ya que más de un 30% y casi un 40%, respectivamente, cuenta con experiencia laboral como intérprete a pesar de no haber completado sus estudios. En el caso de la ISP únicamente los grupos UPO MT1, UPO MT1-2 y UPF Máster contaban con sujetos que hubieran trabajado en este campo; en el caso de la interpretación en la Administración de Justicia solo los grupos UPO MT1-2 y UPF Máster, y en el caso de la ITJ únicamente se pueden encontrar sujetos con experiencia en el grupo UPF Máster.

Resulta notable la diferencia entre la experiencia laboral de los sujetos en el ámbito de la interpretación y de los demás, ya que mientras que en la primera, en algunos casos, el porcentaje de sujetos con experiencia laboral roza el 40%, en el resto de los ámbitos laborales no alcanza el 15%.



Gráfica 3 Experiencia laboral por ámbitos del grupo completo (%)



Gráfica 4 Experiencia laboral por grupos académicos (%)

En los siguientes párrafos se expone un estudio más detallado de cada uno de los ámbitos laborales que se examinan en este trabajo de investigación.

En el siguiente cuadro (11) se representan los porcentajes de las respuestas obtenidas en relación a la experiencia laboral de los sujetos en el campo de la interpretación. Un 80,5% del total de los mismos contesta que nunca ha trabajado como intérprete, un 10,2% que una vez, un 3,9% entre 6 y 9 veces, un 3,1% entre 2 y 5 veces y, por último, un 1,6% ha trabajado como intérprete 10 o más veces. La suma de los porcentajes de los sujetos que cuentan con experiencia laboral es un 18,8% y en la mayoría de los casos esta es limitada.

Grupo	¿Has trabajado como intérprete alguna vez?					
	Nunca	1 vez	De 2 a 5 veces	De 6 a 9 veces	10 o más veces	No contesta
1. UPO MT1	61,9	23,8	4,8	9,5	0	0
2. UPO MT1-2	89,5	0	5,3	5,3	0	0
3. UPO MT2	100	0	0	0	0	0
4. UPO MT3	94,1	5,7	0	0	0	0
5. UPO MT4	80	6,7	6,7	6,7	0	0
6. UGR	64,3	35,7	0	0	0	0
7. UPF MÁSTER	66,7	6,7	6,7	6,7	13,3	0
8. UPF GRADO	92,3	0	0	0	0	7,7
TOTAL	80,5	10,2	3,1	3,9	1,6	0,8

Cuadro 11 Experiencia laboral previa como intérprete de los sujetos (%)

En los resultados, se observa una clara predominancia del grupo de sujetos que no cuentan con experiencia laboral como intérprete. Esto puede deberse, como se ha indicado, a que muchos de ellos están cursando sus estudios universitarios y no cuentan con la preparación para incorporarse al mercado laboral. Sin embargo, aunque se pueda suponer que el grupo académico que deba contar con un mayor porcentaje de sujetos con experiencia laboral en interpretación sería el grupo de posgrado, es decir el grupo UPF Máster, se observa que el grupo académico cuyos componentes cuentan con mayor experiencia laboral es el de la UGR, que muestra un porcentaje ligeramente mayor que el del grupo de posgrado. No obstante, se debe puntualizar que aunque el porcentaje total de los sujetos del grupo UPF Máster sea inferior al del grupo UGR, la experiencia laboral de los sujetos del grupo UPF Máster es superior en número de veces por sujeto.

El siguiente ámbito laboral que se analiza es el de la experiencia laboral de los sujetos en ISP. De acuerdo con los datos obtenidos, plasmados en el cuadro 12, un elevado porcentaje de sujetos contesta que nunca había trabajado como intérprete en los servicios públicos, concretamente un 95,3%. Los sujetos que han trabajado como intérprete en los servicios públicos suman un 3,9%, de los que un 2,3 % ha trabajado como intérprete en los servicios públicos de 2 a 5 veces; un 0,8% 6 y 8 veces y un 0,8 % lo ha hecho 10 o más veces.

Grupo	¿Has trabajado alguna vez como intérprete en los servicios públicos?					
	Nunca	1 vez	De 2 a 5 veces	De 6 a 9 veces	10 o más veces	No contesta
1. UPO MT1	90,5	0	4,8	4,8	0	0
2. UPO MT1-2	94,7	0	5,3	0	0	0
3. UPO MT2	100	0	0	0	0	0
4. UPO MT3	100	0	0	0	0	0
5. UPO MT4	100	0	0	0	0	0
6. UGR	100	0	0	0	0	0
7. UPF MÁSTER	86,7	0	6,7	0	6,7	0
8. UPF GRADO	92,3	0	0	0	0	7,7
TOTAL	95,3	0	2,3	0,8	0,8	0,8

Cuadro 12 Experiencia laboral previa como intérprete en los servicios públicos (%)

Los resultados muestran que, en cinco de los ocho grupos académicos, los sujetos no cuentan con ningún tipo de experiencia laboral en el ámbito de la ISP. Los grupos que sí cuentan con experiencia son el grupo de posgrado UPF Máster, y los grupos MT1 y MT1-2 de la UPO. El grupo UPF Máster es el que contaba con una experiencia laboral más amplia por sujeto, lo que era previsible. En términos generales, se puede concluir que la experiencia laboral en ISP de los sujetos que participan en el estudio es bastante escasa o, en la mayoría de las ocasiones, nula.

Otro aspecto que se analiza es la experiencia laboral como intérprete en la Administración de Justicia. Al igual que en el caso anterior, un elevado porcentaje de sujetos contestó que nunca había trabajado como intérprete en la Administración de Justicia, concretamente un 98,4%. Los sujetos que sí habían trabajado en este ámbito representan el 1,6%; de estos 0,8% lo habían hecho entre 2 y 5 veces y otro tanto 10 o más veces (cuadro 13).

¿Has trabajado alguna vez como intérprete en la Administración de Justicia?			
Grupo	Nunca	De 2 a 5 veces	10 o más veces
1. UPO MT1	100	0	0
2. UPO MT1-2	94,7	5,3	0
3. UPO MT2	100	0	0
4. UPO MT3	100	0	0
5. UPO MT4	100	0	0
6. UGR	100	0	0
7. UPF MÁSTER	93,3	0	6,7
8. UPF GRADO	100	0	0
TOTAL	98,4	0,8	0,8

Cuadro 13 Experiencia laboral previa como intérprete en la Administración de Justicia (%)

Los resultados muestran claramente que los únicos grupos académicos cuyos sujetos contaban con experiencia laboral en el ámbito de la interpretación en la Administración de Justicia son los grupos UPO MT1-2 y UPF Máster. En el grupo UPO MT1-2 un 5,3% de los sujetos había actuado como intérprete en la Administración de Justicia y en el grupo UPF Máster un 6,7 % lo había hecho 10 o más veces.

Los resultados de las respuestas obtenidas por la última pregunta del cuestionario relacionada con la experiencia laboral, que se centran en ITJ, muestran que un elevado número de sujetos no contaba con experiencia laboral en este ámbito, un 97,7%. Como se presenta en el cuadro 14, aquellos sujetos que sí contaban con experiencia representan un 0,8% del total y habían trabajado en el ámbito de la ITJ una vez. Hay un 1,6% del total de los sujetos que no señaló ninguna de las posibles respuestas.

¿Has trabajado alguna vez como intérprete en los tribunales de justicia?			
Grupo	Nunca	1 vez	No contesta
1. UPO MT1	100	0	0
2. UPO MT1-2	100	0	0
3. UPO MT2	100	0	0
4. UPO MT3	100	0	0
5. UPO MT4	100	0	0
6. UGR	100	0	0
7. UPF MÁSTER	93,3	6,7	0
8. UPF GRADO	84,6	0	15,4
TOTAL	97,7	0,8	1,6

Cuadro 14 Experiencia laboral previa como intérprete en los tribunales de justicia (%)

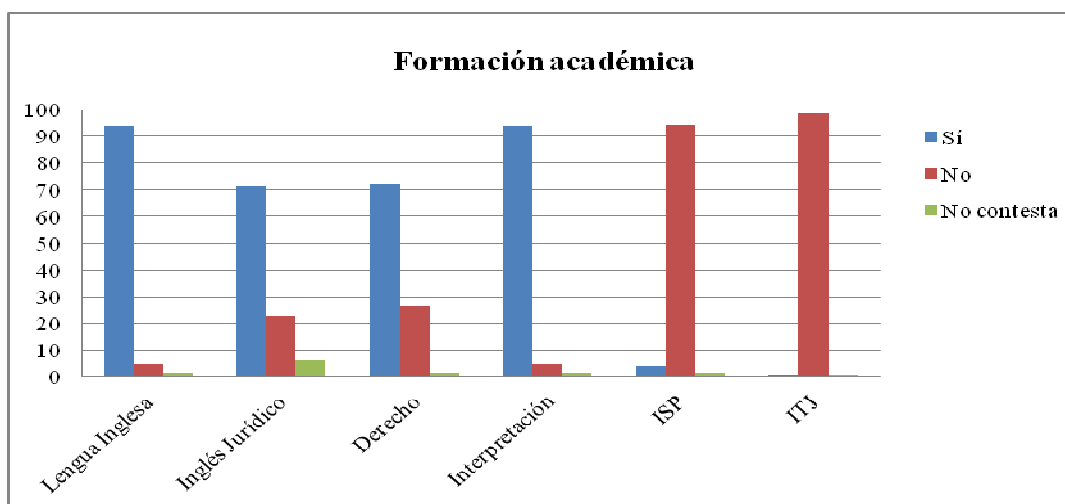
En los resultados, se observa que el único grupo en el que alguno de sus integrantes había trabajado como intérpretes en los tribunales de justicia es el grupo UPF Máster. El resto de los grupos académicos están compuestos por sujetos que no contaban con ningún tipo de experiencia académica en este ámbito, lo que quizás pueda achacarse a la misma razón expuesta antes de que al no haber terminado los estudios los sujetos no se

han incorporado al mercado laboral. También se debe señalar que un 15,4% de los sujetos del grupo UPF Grado no contestó a este ítem en el cuestionario.

7.3 FORMACIÓN ACADÉMICA

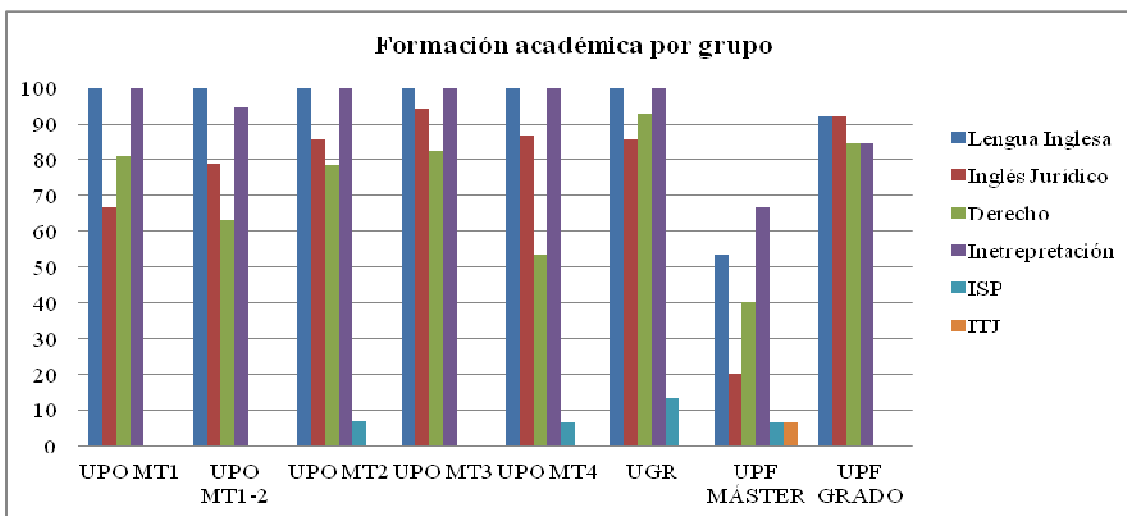
Una vez expuestos los datos demográficos y los relacionados con la experiencia laboral de los sujetos, se pasa a tratar los datos referidos a su formación académica. Las asignaturas sobre las que se pretende recabar información son las siguientes: Lengua Inglesa, Inglés Jurídico, asignaturas relacionadas con el Derecho, asignaturas específicas de Interpretación, de ISP y de ITJ. Cada una de estas materias se estudia de manera independiente en los siguientes epígrafes. Las posibles respuestas son —sí o no—. Si procede, en dichos cuadros se ha incluido una columna que indica el porcentaje de sujetos que no proporcionó información y aparecen reflejadas únicamente aquellas categorías que fueron escogidas como respuesta por parte de los sujetos.

Como se puede apreciar en la gráfica 5, en términos generales, la mayoría de los sujetos ha cursado asignaturas de Lengua Inglesa y de Interpretación. En el caso de asignaturas de Inglés Jurídico o de Derecho más de la mitad de los sujetos contaba con formación en ambas materias. Sin embargo en el caso de la ISP y de la ITJ el número de sujetos que había recibido formación en esos ámbitos es muy escaso.



Gráfica 5 Formación académica (%)

Los resultados obtenidos en cada uno de los grupos académicos en cuanto a la formación previa que han recibido sus sujetos por asignaturas afines o relacionadas con el material que se presentaba se exponen en la gráfica 6.



Gráfica 6 Formación académica por grupo (%)

En ella, se observa que todos los grupos académicos habían recibido formación en Lengua Inglesa, Inglés Jurídico, Derecho e Interpretación; y que solo un pequeño porcentaje de sujetos de los grupos UPO MT2, UPO MT4, UGR y UPF Máster habían recibido formación en ISP. Cabe destacar que el único grupo que cuenta con sujetos que habían recibido formación en ITJ es el grupo UPF Máster. Por lo general, la formación de los grupos de grado y de licenciatura es bastante similar, mientras que la formación de los sujetos del grupo UPF Máster muestra una diferencia más marcada con el resto de los grupos. En el caso de los grupos UPO es de esperar que se diera esta circunstancia, puesto que todos siguen el mismo plan de estudios; sin embargo, a pesar de ello, se aprecian leves diferencias entre los distintos grupos académicos. El grupo de la UGR cuenta con el mayor número de sujetos que han cursado asignaturas de ISP. En los siguientes apartados se expone un análisis más detallado de la formación previa de los sujetos que participan en el estudio por materias.

Según los datos recogidos, del total de los sujetos que participan en el estudio, un 93,8% había cursado asignaturas de Lengua Inglesa dentro de sus estudios universitarios. Como se muestra en el cuadro 15, el único grupo académico cuyos sujetos afirman no haber recibido formación académica reglada de Lengua Inglesa en sus estudios

universitarios es el grupo UFP Máster, del que el 40% de los sujetos no ha cursado asignaturas de esta materia. Cabe destacar que un 7,7% de los sujetos del grupo UFP Grado no contesta a este ítem, como tampoco lo hizo el 6,7% de los del grupo UFP Máster. En el caso del grupo UFP Máster la cantidad de sujetos con formación específica en esta materia es ligeramente inferior a la que no dispone de ella, lo que puede deberse a que los requisitos de acceso al máster están abiertos a titulados universitarios de cualquier disciplina (Universidad Pompeu Fabra 2012) y no necesariamente debe incluir Lengua Inglesa en el plan de estudios.

Grupo	¿Has cursado alguna asignatura de Lengua Inglesa en tus estudios universitarios?		
	Sí	No	No contesta
1. UPO MT1	100	0	0
2. UPO MT1-2	100	0	0
3. UPO MT2	100	0	0
4. UPO MT3	100	0	0
5. UPO MT4	100	0	0
6. UGR	100	0	0
7. UPF MÁSTER	53,3	40	6,7
8. UPF GRADO	92,3	0	7,7
TOTAL	93,8	4,7	1,6

Cuadro 15 Formación académica en Lengua Inglesa (%)

En el cuadro 16 se presentan los porcentajes referidos a la formación académica de los sujetos en cuanto a asignaturas de Inglés Jurídico. Los resultados generales arrojan que un 71,1% del total había recibido formación específica en dicha materia.

Grupo	¿Has cursado alguna asignatura específica de Inglés Jurídico?		
	Sí	No	No contesta
1. UPO MT1	66,7	33,3	0
2. UPO MT1-2	78,9	21,1	0
3. UPO MT2	85,7	14,3	0
4. UPO MT3	94,1	5,9	0
5. UPO MT4	86,7	13,3	0
6. UGR	85,7	14,3	0
7. UPF MÁSTER	20,0	73,3	6,7
8. UPF GRADO	92,3	0	7,7
TOTAL	71,1	22,7	6,3

Cuadro 16 Formación académica en Inglés Jurídico (%)

En todos los grupos académicos el porcentaje de sujetos que ha recibido formación en esta materia supera el 65%, con la excepción del grupo UFP Máster en el que solo un 20% de los sujetos cuenta con formación en Inglés Jurídico. Cabe señalar que un 7,7% y un 6,7% de los sujetos de los grupos UFP Grado y UFP Máster, respectivamente, no proporcionan información sobre su formación académica en esta materia. Los resultados muestran que todos los grupos han recibido formación específica en Inglés Jurídico y

que en todos ellos, menos en el grupo UPF Máster, el número de sujetos con formación era superior a los que no contaban con ella.

Otro aspecto de la formación académica de los sujetos que se pretende analizar era su formación en Derecho. Así, a la pregunta *¿Has cursado alguna asignatura relacionada con el Derecho?* un 71,9% del total de los sujetos contestó afirmativamente.

Grupo	¿Has cursado alguna asignatura relacionada con el Derecho?		
	Sí	No	No contesta
1. UPO MT1	81,0	19,0	0
2. UPO MT1-2	63,2	36,8	0
3. UPO MT2	78,6	21,4	0
4. UPO MT3	82,4	17,6	0
5. UPO MT4	53,3	46,7	0
6. UGR	92,9	7,1	0
7. UPF MÁSTER	40,0	53,3	6,7
8. UPF GRADO	84,6	7,7	7,7
TOTAL	71,9	26,6	1,6

Cuadro 17 Formación académica relacionada con el Derecho (%)

Como refleja el cuadro 17, todos los grupos académicos muestran que un número de sujetos superior al 50% ha cursado asignaturas relacionadas con el Derecho, excepto el grupo UPF Máster en el que el porcentaje es del 40%. El porcentaje más alto lo obtuvo el grupo UGR con un 92,9% de los sujetos que han cursado asignaturas afines, seguido por el grupo UPO MT3 con un 82,4%, esta diferencias porcentuales pueden deberse a los distintos planes de estudio. Al igual que en el caso de las asignaturas de Inglés Jurídico, un 7,7% y un 6,7% de los sujetos de los grupos UPF Grado y UPF Máster, respectivamente, no proporcionan información sobre su formación académica en esta materia, lo que supone un 1,6% del total. Así, se aprecia que en todos los grupos la cantidad de sujetos que cuentan con formación relacionada con el Derecho es superior a los que no, excepto en el grupo UPF Máster. Como en anteriores ocasiones, esta situación puede estar causada por la aceptación de titulados de cualquier ámbito académico entre su alumnado (Universidad Pompeu Fabra 2012).

En el siguiente cuadro, 18, se plasman los porcentajes referidos a la formación académica de sujetos en el ámbito de la interpretación. En términos generales, la mayoría de los sujetos ha recibido formación específica en dicha disciplina; no obstante, 4,7 % no la ha recibido. Cabe destacar que un 1,6% del total de los sujetos no proporciona información al respecto. En uno de los grupos UPO, concretamente en el MT1-2, un 5,3% de los sujetos señala la opción correspondiente a no haber recibido

formación específica en Interpretación y en ambos grupos UPF también se contaba con sujetos con la misma circunstancia: un 26,7% de los componentes del grupo UPF Máster y un 7,7% del grupo UPF Grado no habían recibido instrucción en esta materia.

Grupo	¿Has cursado alguna asignatura específica de Interpretación?		
	Sí	No	No contesta
1. UPO MT1	100	0	0
2. UPO MT1-2	94,7	5,3	0
3. UPO MT2	100	0	0
4. UPO MT3	100	0	0
5. UPO MT4	100	0	0
6. UGR	100	0	0
7. UPF MÁSTER	66,7	26,7	6,7
8. UPF GRADO	84,6	7,7	7,7
TOTAL	93,8	4,7	1,6

Cuadro 18 Formación académica específica en Interpretación (%)

Los resultados reflejan que todos los grupos académicos los sujetos han cursado alguna asignatura específica de interpretación excepto algunos sujetos de los grupos UPF y un porcentaje muy pequeño de sujetos del grupo UPO MT1-2. Esto resulta sorprendente puesto que el grupo MT1-2 está compuesto por alumnos de la asignatura *Interpretación Simultánea B-A inglés*, por lo que necesariamente todos los sujetos que participaron tienen que haber cursado asignaturas específicas de interpretación y, en el caso de los grupos de la UPF, el de grado está compuesto por alumnos de asignaturas muy relacionadas con la materia, y el grupo de posgrado era de una asignatura de interpretación.

El siguiente aspecto que se expone es el referido a la formación específica en ISP de los sujetos que participaron en el estudio. En términos generales, la gran mayoría de los sujetos no ha recibido formación de este tipo, solo un 3,9% del total afirma haber sido instruido en esta materia. En el cuadro 19 se muestra que únicamente han recibido formación específica en ISP algunos sujetos de los grupos UPO MT2, UPO MT4, UGR y UPF Máster. En ningún caso el porcentaje de los sujetos que ha cursado asignaturas específicas de ISP supera el 15%.

Grupo	¿Has cursado alguna asignatura específica de ISP?		
	Sí	No	No contesta
1. UPO MT1	0	100	0
2. UPO MT1-2	90	100	0
3. UPO MT2	7,1	92,2	0
4. UPO MT3	0	100	0
5. UPO MT4	6,7	93,3	0
6. UGR	14,3	85,7	0
7. UPF MÁSTER	6,7	86,7	6,7
8. UPF GRADO	0	100	0
TOTAL	3,9	94,5	1,6

Cuadro 19 Formación académica específica en ISP (%)

En el cuadro, observa que una gran mayoría de los sujetos no han recibido formación académica en ISP en ninguno de los grupos académicos en los que se realizó el estudio. Como ya se ha comentado, en aquellos grupos con sujetos que sí cuentan con formación en el ámbito, su porcentaje es muy bajo. Estos resultados quizás se originen en la falta de oferta de formación específica en ISP que padecen las Facultades en las que se realizó el estudio. En la licenciatura de Traducción e Interpretación de la UGR sí se imparte una asignatura específica de ISP, de segundo ciclo, denominada *Interpretación Social* (Abril Martí y Stévaux 2012). Probablemente este sea el motivo por el que el porcentaje de alumnos con formación en este ámbito es algo superior en la UGR. Resulta curioso que a pesar de que no se recoja en su plan de estudios¹²⁰ (BOE 2004), varios sujetos de los grupos UPO MT2 y UPO MT4 hayan recibido formación en el ámbito de la ISP a través de alguna asignatura específica.

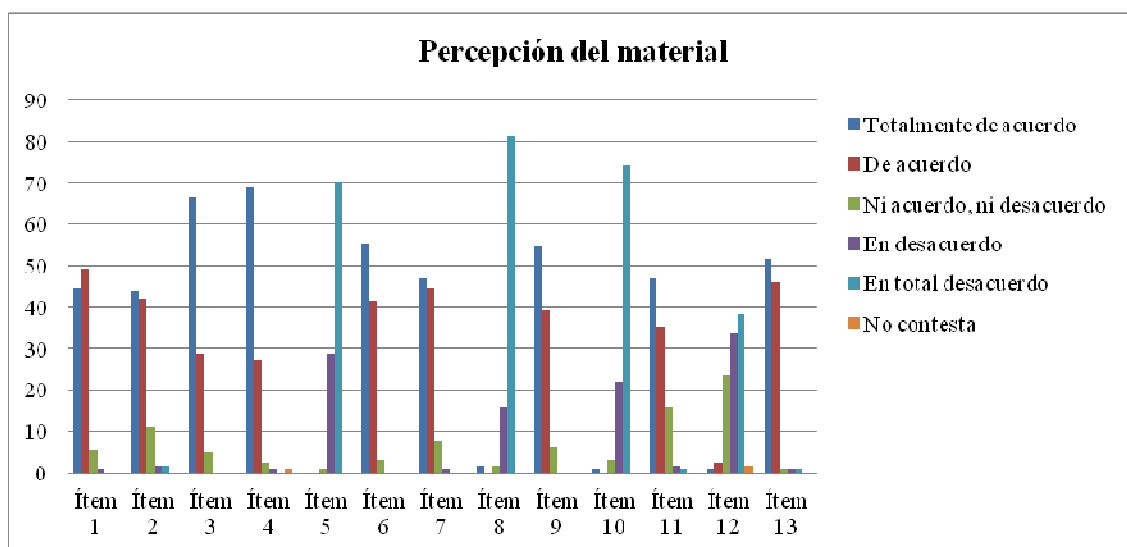
El último aspecto académico que se mide de los sujetos es su formación previa en ITJ. Como se muestra en la gráfica 17, de entre todos los sujetos que realizan el estudio únicamente un 6,7% del grupo UPF Máster cuenta con formación específica en dicha materia, lo que representa un 0,8% del total. Así, según los datos recogidos cerca del total de los sujetos que participan en el estudio no han recibido formación específica en ITJ, de lo que se desprende que probablemente no exista formación específica en ITJ reglada en las facultades en las que se desarrolló el estudio.

¹²⁰ El plan de estudios aparece en la página web de la Facultad de Humanidades de la UPO-

7.4 PERCEPCIÓN DEL MATERIAL

En este apartado se analizan los datos sobre la percepción del material que se obtuvieron mediante el cuestionario. Dicho cuestionario pretende medir la percepción por parte de los sujetos en cuanto a la motivación, el interés y los beneficios que representa el material para su formación en el ámbito de la ITJ. El contenido del apartado se divide en dos partes: en la primera se describe la percepción del material del conjunto de los sujetos a través de los resultados obtenidos por 13 ítems diseñados con ese fin siguiendo una metodología de escala Likert de percepción. La escala Likert mide la percepción del material en un rango con una puntuación máxima de 5 —totalmente de acuerdo— y una puntuación mínima de 1 —en total desacuerdo—. En la segunda parte se plasman las medias obtenidas por cada ítem de acuerdo con el grupo académico al que pertenecen.

Los resultados de la percepción del material por grupos académicos se recogen en la gráfica 7. Inmediatamente después se realiza un análisis detallado de cada uno de los ítems que componen la parte dedicada a medir la percepción del cuestionario.



Gráfica 7 Percepción del material (%)

En la gráfica 7 se observa que, en términos generales, en todos los ítems menos en los invertidos —5, 8, 10 y 12— predominan las respuestas en las que los sujetos están de acuerdo o totalmente de acuerdo. En los ítems invertidos, predominan las respuestas en total desacuerdo o en desacuerdo.

1. Las respuestas obtenidas por el primer ítem — *En mi opinión, el material presentado resulta motivador*— han sido las siguientes: un 44,5% de los sujetos se muestran totalmente de acuerdo, un 49,2% de acuerdo, un 5,5% ni de acuerdo ni en desacuerdo y un 0,8% en desacuerdo. De estos datos se puede inferir que casi la totalidad de los sujetos considera acertado o muy acertado afirmar que el material resultaba motivador, por lo que el resultado es satisfactorio.
2. En el segundo ítem —*El material presentado me parece novedoso*— un 43,8 % de los sujetos manifiesta estar totalmente de acuerdo, un 42,2% de acuerdo, un 10,9% ni acuerdo, ni desacuerdo; un 1,6% en desacuerdo y otro 1,6% en total desacuerdo. Al igual que en el ítem anterior, casi la totalidad de los sujetos está de acuerdo o muy de acuerdo en que el material les parece novedoso, lo que constituye un resultado altamente satisfactorio.
3. En el tercer ítem —*Los materiales didácticos innovadores resultan más atractivos para los alumnos*— un 66,4 % de los sujetos se muestra totalmente de acuerdo con dicha afirmación, un 28,9% de acuerdo y un 4,7% ni de acuerdo, ni en desacuerdo. Así que más de un 90% de los sujetos está totalmente de acuerdo o de acuerdo en que los materiales didácticos innovadores resultan más atractivos al alumnado. Esto se considera un resultado muy satisfactorio. Cabe destacar que en este ítem no se obtuvieron respuestas que conllevaran una apreciación negativa.
4. En el cuarto ítem —*Me resulta interesante que las nuevas tecnologías se apliquen a materiales didácticos*— el 68,8 % de los sujetos manifiesta estar totalmente de acuerdo, el 27,3% de acuerdo, el 2,3% ni de acuerdo, ni en desacuerdo y aquellos que se muestran en desacuerdo y los que no contestan obtuvieron una cifra de 0,8% por grupo. El resultado de este ítem, al igual que los anteriores, resultó satisfactorio, ya que casi la totalidad de los sujetos consideran interesante que se apliquen las TIC a los materiales didácticos.
5. En el quinto ítem —*No me resulta interesante que se utilice material procedente de la realidad en el aula*— el 70,3% se mostró totalmente en desacuerdo, el 28,9% en desacuerdo y el 0,8% ni de acuerdo ni en desacuerdo; no se obtuvieron resultados positivos. Hay que tener en cuenta que este ítem está invertido y se buscan resultados negativos. En este caso el resultado también es satisfactorio puesto que

casi la totalidad de los sujetos considera interesante que se utilice material procedente de la realidad.

6. En el sexto ítem —*Me resulta interesante que el material se pueda usar de manera autónoma*— el 55,5% de los sujetos manifiesta estar totalmente de acuerdo, el 41,4% de acuerdo y un 3,1 % ni de acuerdo, ni en desacuerdo. En el caso de este ítem también se obtiene un resultado muy satisfactorio porque una cifra superior al 90% de los sujetos considera interesante la posibilidad de utilizar el material autónomamente.
7. En el séptimo ítem —*El material audiovisual presentado me parece valioso para mi formación*—, un 46,9% se muestra totalmente de acuerdo, un 44,5% de acuerdo, un 7,8% ni de acuerdo, ni en desacuerdo y un 0,8% en desacuerdo. Al igual que en el caso de los ítems anteriores, el resultado de este ha sido satisfactorio.
8. En el octavo ítem —*El contacto con la realidad es perjudicial para mi formación*— un 81,3% de los sujetos se muestra en total desacuerdo, un 15,6% en desacuerdo, un 1,6% ni de acuerdo ni en desacuerdo y el mismo porcentaje totalmente de acuerdo. Casi la totalidad de los sujetos que participan en el estudio respondieron que están totalmente en desacuerdo o en desacuerdo con que el contacto con la realidad fuera perjudicial para su formación. Este resultado es satisfactorio.
9. En el noveno ítem —*La posibilidad de utilizar el material de manera autónoma es beneficiosa para mi formación*— el 54,7% de los sujetos afirma estar totalmente de acuerdo, el 39,1% de acuerdo y un 6,3% ni de acuerdo ni en desacuerdo. En este caso las respuestas ofrecidas por los sujetos también han sido muy satisfactorias, al igual que las de los ítems precedentes.
10. En el décimo ítem —*La aplicación de las nuevas tecnologías a los materiales didácticos es negativa para mi formación*— un 74,2% de los sujetos se muestra en total desacuerdo, un 21,9% en desacuerdo, un 3,1% ni de acuerdo ni en desacuerdo y un 0,8% totalmente de acuerdo. Este ítem está invertido; así pues, lo que se pretende obtener es una respuesta en la que los sujetos estén en desacuerdo o totalmente en desacuerdo. En este caso el resultado es satisfactorio puesto que casi la totalidad de los sujetos está en desacuerdo o en total desacuerdo.

11. En el undécimo ítem —*La posibilidad de aprender de manera autónoma es una ventaja para el alumno*— el 46,9% de los sujetos manifiesta estar totalmente de acuerdo, el 35,2% de acuerdo, el 15,6% ni de acuerdo ni en desacuerdo, el 1,6% en desacuerdo y el 0,8 % en total desacuerdo. A pesar de que más del 80% de los sujetos están de acuerdo o totalmente de acuerdo y de que, por tanto, los resultados son satisfactorios, en este ítem se presenta un mayor porcentaje de sujetos que no estaban ni de acuerdo ni en desacuerdo con la afirmación en relación a los ítems anteriores.
12. En el duodécimo ítem— *La posibilidad de autoevaluarse perjudica la formación del alumno*— el 38,3% de los sujetos se muestra en total desacuerdo, el 33,6% en desacuerdo, el 23,4% ni de acuerdo, ni en desacuerdo, el 1,6% no contesta y el 0,8% totalmente de acuerdo. Se debe tener en cuenta que se trata de un ítem invertido y que, al igual que en los ítems 5, 8 y 10, se espera que los sujetos estén en desacuerdo con la afirmación. Si se tiene en cuenta esto, con unas cifras de más de un 70% de los sujetos en desacuerdo o en total desacuerdo, el resultado de este ítem se puede considerar satisfactorio. Resulta destacable en este caso que el porcentaje de sujetos que no está ni de acuerdo ni en desacuerdo con que la posibilidad de autoevaluarse perjudicara su formación ascendiera a más del 20%. Lo que puede deberse a que no están habituados a autoevaluarse y desconozcan el procedimiento.
13. En el decimotercer y último ítem —*El uso de las nuevas tecnologías en los materiales didácticos representa una ventaja para el alumno*— el 51,6% de los sujetos afirma estar totalmente de acuerdo, el 46,1% de acuerdo y los porcentajes que obtienen los grupos de sujetos que no están ni de acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo o en total desacuerdo son de 0,8% cada uno. Así, pues los resultados obtenidos se consideran satisfactorios.

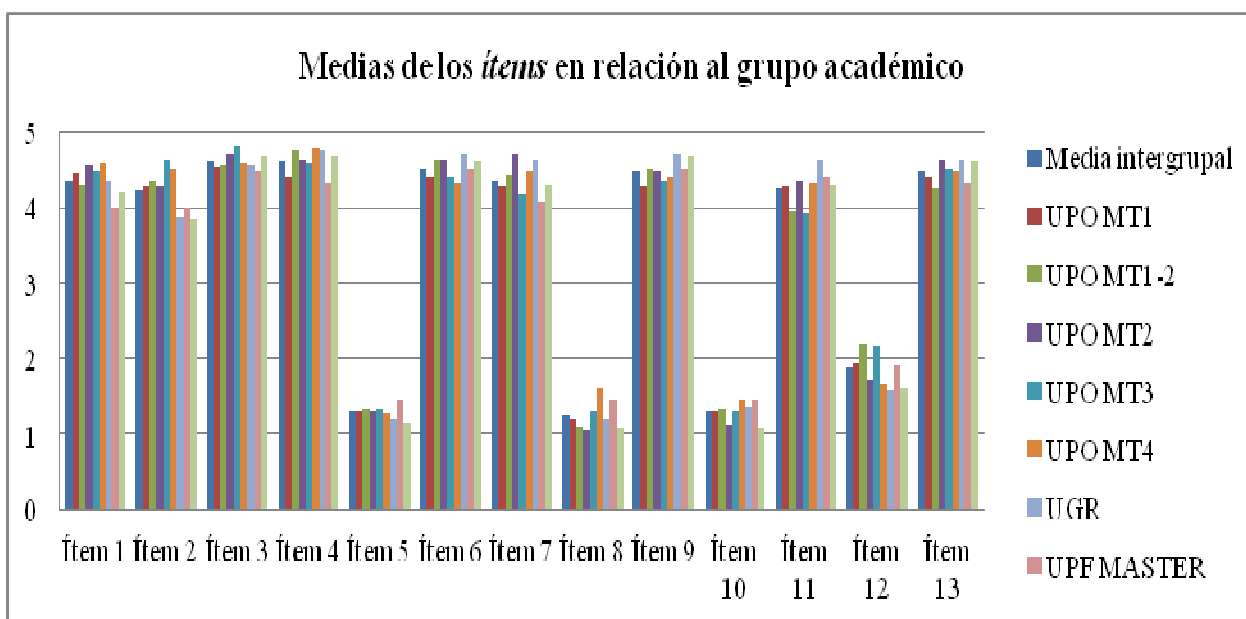
A continuación se pasa a exponer la segunda parte de este apartado en la que, en un primer lugar, se analiza la media obtenida en el caso de cada ítem por la totalidad de los sujetos que participan en el estudio y, seguidamente, se pasa a realizar un análisis más detallados de la percepción del material por parte de los sujetos en relación al grupo académico al que pertenecen. En todos los casos se sigue la escala Likert de 1 a 5

anteriormente descrita. En el cuadro 19 se plasma tanto la media obtenida por todos los sujetos que participan en el estudio como las medias obtenidas para cada ítem según el grupo de acuerdo con los resultados de los cuestionarios.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
MEDIA TOTAL	4,37	4,25	4,62	4,62	1,30	4,52	4,37	1,25	4,48	1,31	4,26	1,89	4,47
De UPO MT1	4,45	4,30	4,55	4,40	1,30	4,40	4,30	1,20	4,30	1,30	4,30	1,95	4,40
UPO MT1-2	4,32	4,37	4,58	4,79	1,32	4,63	4,42	1,11	4,53	1,32	3,95	2,21	4,26
UPO MT2	4,57	4,29	4,71	4,64	1,29	4,64	4,71	1,07	4,50	1,14	4,36	1,71	4,64
UPO MT3	4,47	4,65	4,82	4,59	1,35	4,41	4,18	1,29	4,35	1,29	3,94	2,18	4,53
UPO MT4	4,60	4,53	4,60	4,80	1,27	4,33	4,47	1,60	4,40	1,47	4,33	1,67	4,47
UGR	4,36	3,86	4,57	4,79	1,21	4,71	4,64	1,21	4,71	1,36	4,64	1,57	4,64
UPF MASTER	4,00	4,00	4,47	4,33	1,47	4,53	4,07	1,47	4,53	1,47	4,40	1,93	4,33
UPF GRADO	4,23	3,85	4,69	4,69	1,15	4,62	4,31	1,08	4,69	1,08	4,31	1,62	4,62

Cuadro 20 Medias de los ítems 1 al 13 en relación a la pertenencia a los distintos grupos académicos

En la gráfica 8 se recogen las medias obtenidas por los diferentes grupos académicos y ellas no se observan grandes variaciones.



Gráfica 8 Medias de los ítems 1 al 13 por grupo académico

A continuación se analizan los resultados expuestos de manera más detallada. En ningún caso, la desviación de la media intergrupala, es decir, la cifra en la que difiere la media del grupo de la media de todos los grupos, supera el medio punto, por lo que se puede afirmar que se los grupos presentan similitudes y cierto grado de homogeneidad entre ellos.

1. En el caso del primer ítem —*En mi opinión, el material presentado resulta motivador*— las medias obtenidas por todos los grupos son iguales o superiores a 4,00. El grupo UPO MT4 obtiene la media más alta con 4,60, seguido por el grupo UPO MT2 que alcanza una media de 4,57. El grupo UPO MT3 obtiene una media de 4,18 y el MT1 de 4,45. El grupo de la UGR obtiene una media de 4,36 y el grupo MT1-2 de 4,32. El grupo UPF Grado alcanza una media de 4,23. La media más baja es la del grupo UPF Máster con 4,00.
2. En el caso del segundo ítem —*El material presentado me parece novedoso*— todas las medias son superiores a 4,00 excepto la de los grupos UGR y UPF Grado que son de 3,86 y 3,85 respectivamente. La media más alta es la obtenida por el grupo UPO MT3 con 4,65, seguida por la del grupo UPO MT4 de 4,53. El resto de los grupos alcanza medias que oscilan entre los 4,30 y 4,35 puntos.
3. El tercer ítem —*Los materiales didácticos innovadores resultan más atractivos para los alumnos*— obtiene en todos los grupos puntuaciones por encima de los 4,50 puntos excepto en el caso del grupo UPF Máster, con una media de 4,47.
4. En el cuarto ítem —*Me resulta interesante que las nuevas tecnologías se apliquen a los materiales didácticos*— todos los grupos obtienen medias superiores a 4,50 a excepción de los grupos UPF Máster y UPO MT1, con unas medias de 4,33 y 4,40 respectivamente. La media más alta es la alcanzada por el grupo MT4 con 4,80, seguida muy de cerca por los grupos UPO MT1 y UGR, ambos con una media de 4,79. Los grupos restantes obtiene unas medias que oscilan entre 4,59 y 4,69.
5. El quinto ítem —*No me resulta interesante que se utilice material procedente de la realidad en el aula*— es un ítem invertido; es decir, las cifras más bajas son las que indican una mejor percepción del material. En este caso, ninguna de las medias fue superior a 1,50. La media más baja la obtiene el grupo UPF Grado con 1,15 y la más alta el grupo UPF Máster con 1,47. El resto de los grupos alcanzan medias comprendidas entre 1,21 y 1,35.
6. El sexto ítem —*Me resulta interesante que el material se pueda usar de manera autónoma*— obtiene en todos los grupos medias por encima de los 4,5 puntos, con la excepción de los grupos UPO MT3, UPO MT1 y UPO MT4. Estos últimos grupos obtienen unas medidas de 4,41; 4,40 y 4,33 respectivamente. La media más alta la alcanza en grupo de la UGR con 4,71, seguido por el grupo UPO MT2 con

4,64, el grupo UPO MT1-2 con 4,63, el grupo UPF Grado con 4,62 y, por último, el grupo UPF Máster con 4,53.

7. En el séptimo ítem —*El material audiovisual presentado me parece valioso para mi formación*— todas las medias son superiores a 4. El grupo que obtiene la media más alta es el UPO MT2 con 4,71, seguido por el grupo UGR con 4,64. El que obtiene la media más baja es el UPF Máster con 4,07 y la segunda más baja es la del grupo UPO MT3 con 4,18. Las medias del resto de los grupos oscilan entre 4,30 y 4,47.
8. El octavo ítem —*El contacto con la realidad es perjudicial para mi formación*— está invertido, por lo tanto, cuanto más bajos sean los resultados, mejor será la percepción del material. Este ítem obtiene una media inferior a 1,50 en todos los grupos excepto en el UPO MT4 con una media de 1,60. La media más baja la alcanza el grupo UPO MT2 con 1,07 seguida por el grupo UPF Grado con 1,08. Las medias del resto de los grupos oscilan entre 1,11 y 1,47.
9. En el caso del *noveno* ítem —*La posibilidad de utilizar el material didáctico de manera autónoma es beneficiosa para mi formación*— todos los grupos obtienen medias iguales o superiores a 4,50 excepto los grupos UPO MT4, UPO MT3 y IPO MT1 cuyas medias son 4,40; 4,35 y 4,30 respectivamente. La media más alta la alcanza el grupo UGR con una puntuación de 4,71 seguido por el grupo UPF Grado con 4,69. Los grupos UPF Máster y UPO MT1-2 obtienen ambos una puntuación de 4,53 y el grupo UPO MT2 de 4,50.
10. El *décimo* ítem —*La aplicación de las nuevas tecnologías a los materiales didácticos es negativa para mi formación*—, al igual que el quinto y el octavo, se trata de un ítem invertido, cuanto menor puntuación obtengan los grupo, mejor es la percepción. En él todos los grupos obtienen medias inferiores a 1,50. La media más baja es la del grupo UPF Grado con 1,08 seguido por el grupo UPO MT2 con 1,14. Ambos grupos, el UPO MT4 y el UPF Máster obtienen la misma cifra, 1,47, que representa la media más alta. El resto de los grupos alcanza medias entre 1,29 y 1,36.
11. El *undécimo* ítem —*La posibilidad de aprender de manera autónoma es una ventaja para el alumno*— obtiene una media igual o superior a 4,00 en todos los grupos excepto en los grupos UPO MT1-2 y UPO MT3 en los que la media era de

3,95 y 3,94 respectivamente. El grupo que alcanza la media más alta es UGR con 4,64, seguido por UPF Máster con 4,40. El resto de los grupos obtiene medias que oscilan entre 4,30 y 4,36.

12. En el caso del duodécimo ítem —*La posibilidad de autoevaluarse perjudica la formación del alumno*— se trata de los resultados obtenidos por un ítem invertido. En todos los casos las medias obtenidas por los ítems son inferiores a 2,00, excepto en el de los grupos UPO MT1-2 y UPO MT3 con medias de 2,21 y 2,18 respectivamente. La media más baja la obtiene el grupo UGR con 1,57. Los restantes grupos presentan medias comprendidas entre 1,62 y 1,95.

13. Por último, el decimotercer ítem —*El uso de las nuevas tecnologías en los materiales didácticos representa una ventaja para el alumno*— obtiene una media superior a 4,00 en todos los grupos. La media más alta, 4,64, se da en dos grupos, el UGR y el UPO MT2. La segunda media más alta la alcanza el grupo UPF Grado y es de 4,62. La media más baja es la del grupo UPO MT1-2 con 4,26. El resto de los grupos obtiene medias comprendidas entre 4,33 y 4,53.

7.5 PERCEPCIÓN DEL MATERIAL RELACIONADA CON LOS DATOS

DEMOGRÁFICOS

En este apartado se presentan los resultados obtenidos por los ítems destinados a medir la percepción del material que se relacionan con los datos demográficos de los sujetos que han participado en el estudio piloto, es decir, la edad y el sexo.

En primer lugar se plasma en forma de cuadro con un breve comentario las medias de las respuestas obtenidas clasificadas por segmento de edad (cuadro 22). Los segmentos que se contemplan son los siguientes: más de 25, 23-24, 22-23, 20-21, menos de 20 y no contesta. El segmento de edad de menos de 20 no aparece en los cuadros puesto que no se contó con sujetos dentro de esos grupos en el estudio. Las puntuaciones varían entre 1 y 5, siendo 5 la puntuación más acorde con el ítem y 1 la menos acorde. Se debe tener en cuenta que hay algunos ítems que están invertidos —5, 8, 10 y 12—, en los que se busca que el sujeto esté en desacuerdo con la afirmación.

	20-21	22-23	24-25	Más de 25	No contesta
1. En mi opinión, el material presentado resulta motivador	4,40	4,43	4,18	4,00	4,00
2. El material presentado me parece novedoso	4,44	4,22	4,29	4,09	2,00
3. Los materiales didácticos innovadores resultan más atractivos para los alumnos	4,74	4,58	4,43	4,55	4,00
4. Me resulta interesante que las nuevas tecnologías se apliquen a los materiales didácticos	4,79	4,57	4,14	4,73	3,50
5. No me resulta interesante que se utilice material procedente de la realidad en el aula	1,19	1,32	1,71	1,36	1,50
6. Me resulta interesante que el material se pueda usar de manera autónoma	4,63	4,45	4,29	4,82	4,00
7. El material audiovisual presentado me parece valioso para mi formación	4,44	4,40	4,14	4,36	3,00
8. El contacto con la realidad es perjudicial para mi formación	1,19	1,25	1,43	1,36	1,50
9. La posibilidad de utilizar el material didáctico de manera autónoma es beneficiosa para mi formación	4,53	4,48	4,00	4,73	4,00
10. La aplicación de las nuevas tecnologías a los materiales didácticos es negativa para mi formación	1,19	1,37	1,57	1,18	2,00
11. La posibilidad de aprender de manera autónoma es una ventaja para el alumno	4,30	4,17	4,43	4,55	4,00
12. La posibilidad de autoevaluarse perjudica la formación del alumno	1,88	1,91	2,14	1,89	3,00
13. El uso de las nuevas tecnologías en los materiales didácticos representa una ventaja para el alumno	4,53	4,46	3,14	4,47	4,00

Cuadro 21 Ítems del 1 al 13 en relación a los segmentos de edad de los sujetos del estudio

Una vez expuestos los resultados se pasa a describirlos de manera más detallada.

1. En el caso del primer ítem —*En mi opinión, el material presentado resulta motivador*— las medias obtenidas por todos los fragmentos de edad son iguales o superiores a 4,00. El de 22-23 años obtiene la media más alta con 4,43, seguido por el de sujetos de 20-21 años que alcanza una media de 4,40. El grupo formado por sujetos de 24-25 años presenta una media de 4,18 y tanto el grupo de sujetos que no da datos en cuanto a su edad como el de mayores de 25 años obtienen medias de 4,00. Por tanto no se aprecian diferencias de más de un punto entre las medias obtenidas por los distintos fragmentos de edad.
2. En el caso del segundo ítem —*El material presentado me parece novedoso*— todas las medias son superiores a 4,00 excepto la de aquellos sujetos que no proporcionan datos en cuanto a su edad, cuya media es de 2,00, con más de dos puntos de diferencia con respecto a los demás grupos. El fragmento de edad de 20-21 años obtiene la media más elevada con un 4,44; seguido por el de 24-25 años con una media de 4,29 y del de 22-23 años con de 4,22. Por último, el grupo formado por sujetos de más de 25 años presenta una media de 4,09. En este ítem, al contrario que en el caso anterior, se encuentra una diferencia

considerable entre las medias que muestran los grupos que sí contestaron y el que no lo hizo, que obtiene una media de 2,00 puntos mientras que el resto se encontraba alrededor de 4.

3. El tercer ítem —*Los materiales didácticos innovadores resultan más atractivos para los alumnos*— obtuvo en todos los grupos de edad una media superior a 4,40 salvo en el grupo que no ofrece datos en lo referente a la edad cuya media es de 4,00. La media más alta es la obtenida por el grupo de sujetos de 20 y 21 años que es de 4,74. Los grupos formados por sujetos de 22-23 años, 24-25 años y de más de 25 alcanzan unas medias muy similares: 4,58; 4,43 y 4,55, respectivamente. En este caso no se encuentran diferencias entre las medias de más de un punto y la media del grupo que no contesta sigue siendo la más baja.
4. En el cuarto ítem —*Me resulta interesante que las nuevas tecnologías se apliquen a los materiales didácticos*— todos los grupos alcanzan puntuaciones media-altas. El grupo 20-21 años y el de más de 25 años de edad presentan medias muy similares; de 4,79 y 4,73 respectivamente. El grupo formado por sujetos de 22-23 años alcanza una media de 4,57; seguido por el de 24-25 años con una media de 4,14. La media más baja para este ítem es la del grupo de sujetos que no ofrece datos en lo referente a la edad —que es de 3,50—, lo que supone una diferencia de más de un punto con la media más alta que es la que alcanzó el grupo del fragmento de edad de 22-23.
5. El quinto ítem —*No me resulta interesante que se utilice material procedente de la realidad en el aula*— es un ítem invertido; es decir, en este caso, las cifras más bajas son las que indican una mejor percepción del material. En este caso ninguna de las medias es superior a 1,75. Así, las medias más bajas las obtienen los grupos de edad de 20-21, 22-23 y más de 25 años con unas medias de 1,11; 1,32 y 1,36 respectivamente. El grupo de sujetos de 24-25 años obtuvo la media más alta con 1,71. No se encuentran diferencias relevantes entre las medias.
6. El sexto ítem —*Me resulta interesante que el material se pueda usar de manera autónoma*— obtiene en todos los grupos de edad puntuaciones altas. El grupo de edad de más de 25 años alcanza una media de 4,82; el de 20-12 presenta una media de 4,63; el de 22-23 una de 4,45, el de 24-25 una de 4,29 y, el grupo que

no proporciona datos en cuanto a la edad de los sujetos que lo formaba alcanza la media más baja con un 4,00.

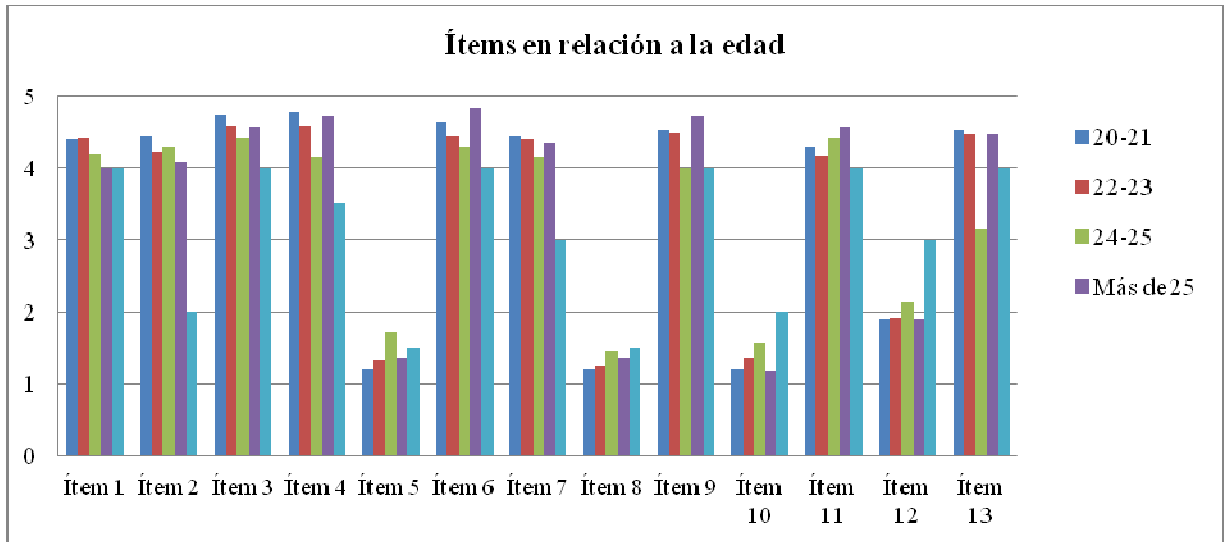
7. En el séptimo ítem —*El material audiovisual presentado me parece valioso para mi formación*— todas las medias son superiores a 4,00 excepto la del grupo formado por sujetos que no contestan que fue de 3,00. Los grupos formados por sujetos de 20-21 años y de 22-23 alcanzan una medias muy similares; de 4,44 y 4,40 respectivamente. El grupo de más de 25 años de edad obtiene una media ligeramente inferior, de 4,36. Por último, el grupo de sujetos de 24 y 25 años presenta una media de 4,14.
8. El octavo ítem —*El contacto con la realidad es perjudicial para mi formación*— está invertido por lo tanto cuanto más bajos sean los resultados, mejor será la percepción de los alumnos del material. Este ítem presenta una media igual o inferior a 1,50 en todos los grupos. El grupo formado por los sujetos que no dieron información en cuanto a su edad obtiene la media más alta con 1,50; a este lo sigue el grupo de edad de entre 24 y 25 años con una media de 1,43. Después se encuentra el grupo de más de 25 años que alcanza una media de 1,36, el de sujetos de 22 y 23 años con una media de 1,25 y, por último, el de 20-21 años con una media de 1,19.
9. En el caso del noveno ítem —*La posibilidad de utilizar el material didáctico de manera autónoma es beneficiosa para mi formación*— todos los grupos obtienen medias iguales o superiores a 4,00. La media más alta la alcanza el grupo formado por sujetos de más de 25 años con 4,73, seguido por los grupos de 20-21 años y de 22-23 que obtienen medias de 4,53 y 4,48 respectivamente. Tanto el grupo de entre 24 y 25 años como el que está compuesto por sujetos que no contestan obtienen una media de 4,00.
10. El décimo ítem —*La aplicación de las nuevas tecnologías a los materiales didácticos es negativa para mi formación*—, al igual que el quinto y el octavo, se trata de un ítem invertido, cuanto menor puntuación obtengan los grupo, mejor es la percepción. En él todos los grupos presentan medias inferiores a 1,50 con la excepción de los grupos formados por sujetos de 24 y 25 años y el de aquellos que no contestan. Estos últimos grupos obtienen medias de 1,57 y 2,00

respectivamente. El grupo de sujetos de 22 y 23 años presenta una media de 1,27, el de sujetos de 20 y 21 años de 1,19 y el de más de 25 de 1,18.

11. El undécimo ítem —*La posibilidad de aprender de manera autónoma es una ventaja para el alumno*— presenta una media igual o superior a 4,00 en todos los grupos de edad. El grupo de más de 25 años obtiene la media más alta con 4,55, seguido por el formado por sujetos de 24-25 años con una media de 4,43, al que sigue el formado por sujetos de 20 y 21 años de edad con una media de 4,30. El grupo de 22 y 23 años presenta una media de 4,17 y el compuesto por sujetos que no ofrecen datos con respecto a su edad alcanza una media de 4,00.
12. En el caso del duodécimo ítem —*La posibilidad de autoevaluarse perjudica la formación del alumno*— se trata de los resultados obtenidos por un ítem invertido. Los grupos de edad de 20-21 y de más de 25 son los que presentan unas puntuaciones más bajas en sus medias con 1,88 y 1,89, respectivamente. La siguiente puntuación es la de la media obtenida por el grupo formado por sujetos de 22 y 23 años, de 1,91. El grupo de sujetos de 24 y 25 años muestra una media ligeramente superior: 2,14 y el grupo no contesta presenta una media de 3,00. Este ítem muestra una mayor diferencia entre las medias obtenidas por los grupos de edad.
13. Por último el decimotercer ítem —*El uso de las nuevas tecnologías en los materiales didácticos representa una ventaja para el alumno*— obtiene una media igual o superior a 4,00 en todos los grupos de edad. El grupo de 20 y 21 años alcanza una media de 4,53, el de más de 25 de 4,47, el de 22-23 de 4,46, el de 24-25 de 4,41 y el que no contesta de 4,00. Se muestran puntuaciones altas en todos los grupos.

En la siguiente gráfica (9) se puede observar que las medias obtenidas por los distintos fragmentos de edad no muestran grandes diferencias dentro de cada ítem. En los resultados existe una leve tendencia a que el grupo de los sujetos que no proporciona información en lo referente a su edad sea el que arroje puntuaciones más bajas, o más alta en el caso de tratarse de ítems invertidos. Lo contrario sucede con el grupo de sujetos con edades comprendidas entre 20 y 21 años, excepto en el caso de los ítems 6, 9, 10 y 11 en el que lo hace el grupo formado por sujetos de más de 25 años. Según

estos resultados los sujetos de más edad son los que valoran más positivamente los aspectos relacionados con la autonomía en su aprendizaje.



Gráfica 9 Ítems del 1 al 13 en relación a la edad

Una vez analizados los ítems y su relación con la edad, se pasa a plasmar la relación de los ítems con el sexo de los encuestados en el cuadro 22. Al igual que las exposiciones anteriores las medias se encuadran entre 5,00 y 1,00. En cuanto al parámetro de sexo hay dos categorías: mujeres y hombres. Las mujeres suponen un 75% del total de los sujetos, los hombres un 23,4%. Aquellos sujetos que no contestan suponen un 1,6% del total. En términos generales, la media del total del grupo, muestra que no existen grandes diferencias en las medias obtenidas por los ítems destinados a medir la percepción del material en relación al sexo de los sujetos.

		Media Total	UPO MT1	UPO MT1-2	UPO MT2	UPO MT3	UPO MT4	UGR	UPF MASTER	UPF GRADO
1	M	4,38	4,5	4,31	4,6	4,43	4,64	4,5	3,82	4,2
	H	4,37	4,29	4,33	4,5	4,67	4,5	4	4,33	4,5
2	M	4,25	4,57	4,38	4,2	4,57	4,45	3,8	3,82	3,9
	H	4,27	3,51	4,33	4,5	5	4,75	4	4,33	4
3	M	4,63	4,71	4,69	4,6	4,79	4,45	4,5	4,36	4,8
	H	4,57	4,14	4	5	5	5	4,75	4,67	4
4	M	4,67	4,79	4,75	4,6	4,64	4,73	4,9	4,18	4,7
	H	4,47	3,57	5	4,75	4,33	5	4,5	4,67	5
5	M	1,28	1,14	1,31	1,3	1,29	1,36	1,2	1,55	1,1
	H	1,37	1,71	1,33	1,25	1,67	1	1,25	1,33	1
6	M	4,51	4,43	4,69	4,5	4,43	4,27	4,7	4,45	4,6
	H	4,53	4,29	4,33	5	4,33	4,5	4,75	4,67	4,5
7	M	4,49	4,5	4,44	4,8	4,21	4,45	4,7	3,73	4,3
	H	4,33	3,86	4,33	4,5	4	4,5	4,5	5	4,5
8	M	1,3	1,14	1,13	1,1	1,29	1,82	1,3	1,64	1,1
	H	1,1	1,29	1	1	1,33	1	1	1	1
9	M	4,43	4,29	4,56	4,4	4,36	4,18	4,7	4,36	4,6
	H	4,64	4,29	4,33	4,75	4,33	5	4,75	5	5
10	M	1,31	1,21	1,13	1,2	1,29	1,64	1,4	1,64	1,1
	H	1,33	1,57	2,33	1	1,33	1	1,25	1	1
11	M	4,2	4,5	3,81	4,2	3,93	4,09	4,8	4,36	4,1
	H	4,4	3,86	4,67	4,75	4	5	4,25	4,33	5
12	M	1,94	1,86	2,25	1,8	2,21	1,82	1,5	2,09	1,7
	H	1,8	2,29	2	1,5	2	1,25	1,75	1,67	1,5
13	M	4,44	4,57	4,25	4,6	4,5	4,36	4,7	4,09	4,5
	H	4,53	4,38	4,33	4,75	4,67	4,75	4,5	5	5

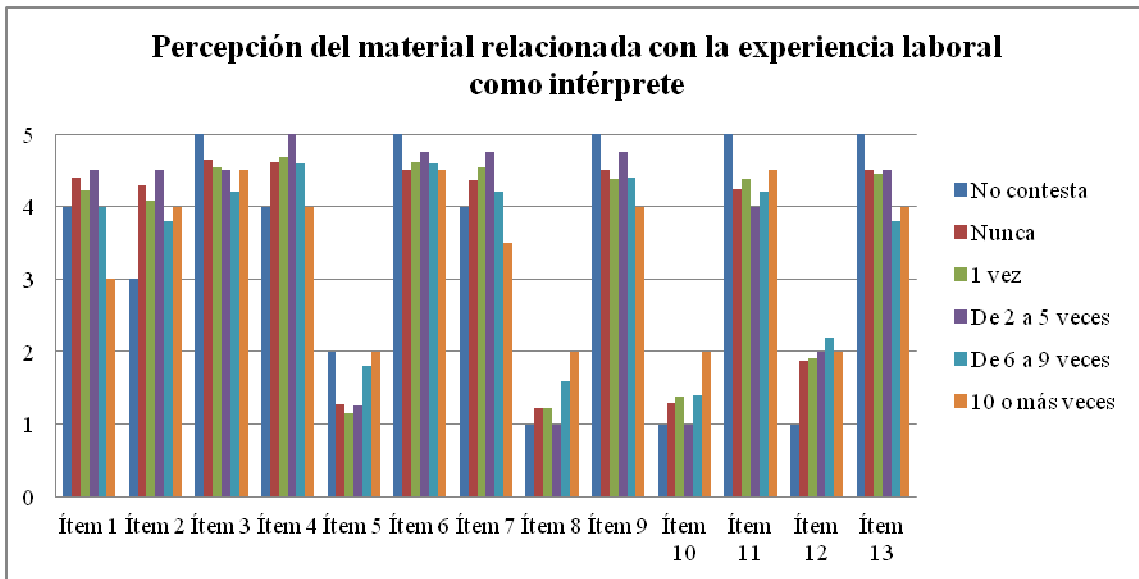
Cuadro 22 Ítems del 1 al 13 en relación al sexo de los sujetos del estudio

7.6 PERCEPCIÓN DEL MATERIAL RELACIONADA CON LA EXPERIENCIA LABORAL

En este apartado se exponen los resultados referentes a la percepción del material por parte de los sujetos en cuanto a su relación con su experiencia laboral previa en distintos ámbitos: el de la interpretación, el de la ISP, el de la interpretación en la Administración de Justicia y el de la ITJ.

Los ítems diseñados para medir la influencia que ejerce la experiencia laboral previa sobre la percepción del material se exponen en forma de pregunta y son los siguientes: *¿Has trabajado como intérprete alguna vez?, ¿Has trabajado alguna vez como intérprete en los Servicios Públicos? ¿Has trabajado alguna vez como intérprete en la Administración de Justicia? y por último, ¿Has trabajado alguna vez como intérprete en los tribunales de justicia?. Como opciones de respuesta se contemplan las siguientes: nunca, una vez, de 2 a 5 veces, de 6 a 9 veces, 10 o más veces.*

En la gráfica 10, aparecen reflejadas las medias obtenidas por los sujetos en los ítems que miden la percepción del material de acuerdo con su experiencia laboral como intérprete. Se observa que la experiencia laboral de los sujetos es, en la gran mayoría de los casos, nula o muy escasa. El 80,5% de los sujetos no ha trabajado nunca como intérprete y del 19,5% que sí lo ha hecho, más de la mitad ha trabajado como intérprete una única vez y solo un 1,6% lo ha hecho 10 o más veces.



Gráfica 10 Ítems 1 al 13 en relación a la experiencia laboral como intérprete

Las diferencias entre las medias de los grupos para cada ítem no superan un punto, excepto en el caso del segundo ítem. En los ítems 2, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12 y 13 se encuentran diferencias entre las medias obtenidas iguales o superiores a medio punto. En el caso del primer ítem —*En mi opinión, el material presentado resulta motivador*— se observa una diferencia de más de un punto y medio; en concreto el grupo de sujetos que tenía experiencia una mayor experiencia laboral como intérprete, era el que encontraba el material menos motivador.

El cuadro 23 presenta las medias obtenidas de los datos que relacionan la experiencia laboral como intérprete en los servicios públicos de los encuestados con su percepción del material. La experiencia laboral de los sujetos, que aparece recogida en el apartado 7.2.2, es nula en la mayoría de los casos (96,1%). De los sujetos que cuentan con experiencia laboral en ISP, únicamente un 0,8% ha trabajado 10 o más veces como intérprete en este ámbito. Resulta notable que el ítem 1 es el que presenta mejor percepción, ya que todos los sujetos han otorgado puntuaciones superiores a 4,00. Se aprecia que en el caso de los sujetos que cuentan con una experiencia laboral de 10 o más veces como intérprete en los servicios públicos las respuestas son siempre las más acordes con lo que se espera, salvo en el ítem 12.

	No contesta	Nunca	De 2 a 5 veces	De 6 a 9 veces	10 o más veces
1. En mi opinión, el material presentado resulta motivador	5,00	4,35	4,67	5,00	5,00
2. El material presentado me parece novedoso	5,00	4,25	3,33	5,00	5,00
3. Los materiales didácticos innovadores resultan más atractivos para los alumnos	5,00	4,62	4,00	5,00	5,00
4. Me resulta interesante que las nuevas tecnologías se apliquen a los materiales didácticos	5,00	4,66	4,00	-	5,00
5. No me resulta interesante que se utilice material procedente de la realidad en el aula	1,00	1,28	2,33	2,00	1,00
6. Me resulta interesante que el material se pueda usar de manera autónoma	4,00	4,52	4,33	5,00	5,00
7. El material audiovisual presentado me parece valioso para mi formación	5,00	4,39	3,67	4,00	5,00
8. El contacto con la realidad es perjudicial para mi formación	1,00	1,22	2,67	1,00	1,00
9. La posibilidad de utilizar el material didáctico de manera autónoma es beneficiosa para mi formación	5,00	4,49	3,67	5,00	5,00
10. La aplicación de las nuevas tecnologías a los materiales didácticos es negativa para mi formación	1,00	1,30	2,33	1,00	1,00
11. La posibilidad de aprender de manera autónoma es una ventaja para el alumno	5,00	4,25	4,00	4,00	5,00
12. La posibilidad de autoevaluarse perjudica la formación del alumno	2,00	1,89	2,33	1,00	1,89
13. El uso de las nuevas tecnologías en los materiales didácticos representa una ventaja para el alumno	5,00	4,47	4,00	5,00	5,00

Cuadro 23 Ítems 1 al 13 en relación a la experiencia laboral como intérprete en los servicios públicos

En el cuadro 24 se exponen las valoraciones obtenidas por los sujetos sobre la percepción del material de acuerdo con su experiencia laboral como intérpretes en la Administración de Justicia. En este caso la experiencia laboral de los sujetos es aún más escasa: un 98,4% de los sujetos no contaba con ningún tipo de experiencia laboral en la Administración de Justicia y del 1,6% restante la mitad contaba con una experiencia en este ámbito de 2 a 5 intervenciones y la otra mitad de 10 o más veces.

	Nunca	De 2 a 5 veces	10 o más veces
1. En mi opinión, el material presentado resulta motivador	4,37	5,00	5,00
2. El material presentado me parece novedoso	4,25	4,00	5,00
3. Los materiales didácticos innovadores resultan más atractivos para los alumnos	4,62	4,00	5,00
4. Me resulta interesante que las nuevas tecnologías se apliquen a los materiales didácticos	4,61	5,00	5,00
5. No me resulta interesante que se utilice material procedente de la realidad en el aula	1,30	2,00	1,00
6. Me resulta interesante que el material se pueda usar de manera autónoma	4,52	5,00	5,00
7. El material audiovisual presentado me parece valioso para mi formación	4,37	5,00	5,00
8. El contacto con la realidad es perjudicial para mi formación	1,24	3,00	1,00
9. La posibilidad de utilizar el material didáctico de manera autónoma es beneficiosa para mi formación	4,48	4,00	5,00
10. La aplicación de las nuevas tecnologías a los materiales didácticos es negativa para mi formación	1,31	2,00	1,00
11. La posibilidad de aprender de manera autónoma es una ventaja para el alumno	4,25	2,00	5,00
12. La posibilidad de autoevaluarse perjudica la formación del alumno	1,90	1,00	1,00
13. El uso de las nuevas tecnologías en los materiales didácticos representa una ventaja para el alumno	4,46	5,00	4,47

Cuadro 24 Ítems 1 al 13 en relación a la experiencia laboral como intérprete en la Administración de Justicia

En la mayoría de los ítems las medias muestran una diferencia igual o superior a medio punto pero inferior a un punto, excepto en los ítems 4 y 6 que no llegaron a alcanzar el medio punto de diferencia entre las medias obtenidas por los diferentes grupos de acuerdo con su experiencia laboral previa en la Administración de Justicia. Cabe destacar dos factores: que el ítem 8 obtuvo una diferencia superior a un punto entre las medias de los grupos de sujetos y que en todos los casos, a excepción de los ítems 11 y 13, las puntuaciones obtenidas por el grupo con más experiencia laboral resultaron ser satisfactorias, por lo que parece que la experiencia laboral influye positivamente en la percepción del material.

El último parámetro que se tiene en cuenta para medir la influencia de la experiencia laboral en la percepción del material por parte de los sujetos es si han trabajado alguna vez como intérpretes en los tribunales de justicia. En ese sentido, en el cuadro 25, se exponen las medias obtenidas por los sujetos sobre la percepción del material de acuerdo con su experiencia laboral previa como intérpretes en los tribunales de justicia. Este ítem —¿Has trabajado alguna vez como intérprete en los tribunales de justicia?—

es el que cuenta con solo 0,8% de sujetos con experiencia laboral que, además, consiste en una única intervención. La comparación entre las medias referidas a la percepción del material muestra diferencias iguales o superiores a un punto excepto en los ítems 2 y 4. Cabe destacar que en los ítems 1, 5, 7, 9, 10, 11, 12 y 13 se obtuvieron diferencias iguales o superiores a medio punto entre los diferentes grupos de acuerdo con su experiencia laboral previa como intérprete en los tribunales de justicia. Es destacable que, al igual que en los dos epígrafes anteriores, las puntuaciones obtenidas por el grupo con más experiencia laboral resultaron ser las máximas, y mínimas en los ítems invertidos.

	No contesta	Nunca	1 vez
1. En mi opinión, el material presentado resulta motivador	4,50	4,37	5,00
2. El material presentado me parece novedoso	3,50	4,26	5,00
3. Los materiales didácticos innovadores resultan más atractivos para los alumnos	5,00	4,61	5,00
4. Me resulta interesante que las nuevas tecnologías se apliquen a los materiales didácticos	4,00	4,62	5,00
5. No me resulta interesante que se utilice material procedente de la realidad en el aula	1,50	1,30	1,00
6. Me resulta interesante que el material se pueda usar de manera autónoma	5,00	4,51	5,00
7. El material audiovisual presentado me parece valioso para mi formación	4,50	4,37	5,00
8. El contacto con la realidad es perjudicial para mi formación	1,00	1,26	1,00
9. La posibilidad de utilizar el material didáctico de manera autónoma es beneficiosa para mi formación	5,00	4,47	5,00
10. La aplicación de las nuevas tecnologías a los materiales didácticos es negativa para mi formación	1,00	1,91	1,00
11. La posibilidad de aprender de manera autónoma es una ventaja para el alumno	4,50	4,15	5,00
12. La posibilidad de autoevaluarse perjudica la formación del alumno	1,00	1,91	1,00
13. El uso de las nuevas tecnologías en los materiales didácticos representa una ventaja para el alumno	4,50	4,46	5,00

Cuadro 25 Ítems 1 al 13 en relación a la experiencia laboral como intérprete en los tribunales de justicia

7.7 PERCEPCIÓN DEL MATERIAL RELACIONADA CON LA FORMACIÓN ACADÉMICA

Una vez presentados los resultados obtenidos en cuanto a la percepción del material por parte de los sujetos según su edad, sexo y experiencia laboral en ámbitos relacionados, se pasa a exponer en este apartado los resultados de la percepción del material según la formación académica recibida por los sujetos en asignaturas relacionadas con el material presentado.

Los ítems diseñados para medir la influencia que ejerce la formación académica recibida sobre la percepción del material se exponen a continuación: *¿Has cursado alguna asignatura de Lengua Inglesa en tus estudios universitarios?*, *¿Has cursado alguna asignatura específica de Inglés Jurídico?*, *¿Has cursado alguna asignatura relacionada con el Derecho?*, *¿Has cursado alguna asignatura específica de Interpretación?*, *¿Has cursado alguna asignatura específica de Interpretación en los Servicios Públicos?*, y por último, *¿Has cursado alguna asignatura específica de Interpretación en los tribunales de justicia?*. Las opciones de respuesta que se contemplan son dos: *sí* y *no*. A estas respuestas hay que añadirles otra categoría para los sujetos que no proporcionan información en cuanto a su formación académica: *no contesta*. Así pues hay tres categorías que son las que se han seguido para crear los grupos.

Las medias de los resultados obtenidos por los grupos en relación a su formación académica se recogen en seis apartados, uno para cada parámetro cuya influencia se pretende analizar.

El cuadro 26, que aparece a continuación, muestra las medias obtenidas por los sujetos en los ítems del 1 al 13 en función de que hubieran cursado alguna asignatura de Lengua Inglesa o no durante sus estudios universitarios. Según los datos recogidos anteriormente, un 93,8% de los sujetos contaba con formación académica en Lengua Inglesa, un 4,7 % no había recibido formación académica en esta materia durante sus estudios universitarios y un 1,6% de los sujetos no proporcionó información al respecto. Los resultados para los ítems 1, 3, 5, 6 y 10 muestran una desviación de la media menor o igual a medio punto entre ellos; el ítem 2 muestra una diferencia muy marcada entre

aquellos que han cursado asignaturas de Lengua Inglesa y los que no proporcionan información al respecto, de más de dos puntos y por último los ítems 4, 7 y 12 muestran una desviación de más de un punto. De los resultados se extrae que, por lo general, las respuestas de aquellos sujetos que contaban con formación en Lengua Inglesa eran más positivas en lo referente a la percepción del material. Esto puede deberse a que aquellos sujetos que no habían recibido formación en Lengua Inglesa, podían tener mayores dificultades para comprender el material y por tanto su percepción sería peor, para contrastar esta suposición serían necesarios estudios ulteriores.

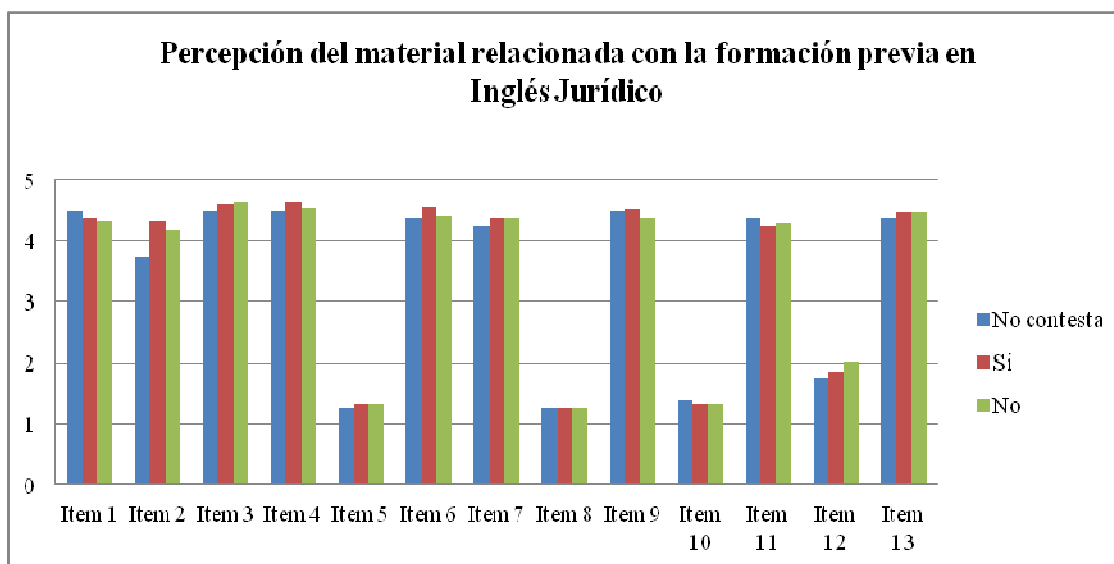
	No contesta	Sí	No
1. En mi opinión, el material presentado resulta motivador	4,00	4,41	3,83
2. El material presentado me parece novedoso	2,00	4,30	4,00
3. Los materiales didácticos innovadores resultan más atractivos para los alumnos	4,00	4,64	4,33
4. Me resulta interesante que las nuevas tecnologías se apliquen a los materiales didácticos	3,50	4,66	4,17
5. No me resulta interesante que se utilice material procedente de la realidad en el aula	1,50	1,28	1,83
6. Me resulta interesante que el material se pueda usar de manera autónoma	4,00	4,53	4,67
7. El material audiovisual presentado me parece valioso para mi formación	3,00	4,43	3,67
8. El contacto con la realidad es perjudicial para mi formación	1,50	1,23	1,67
9. La posibilidad de utilizar el material didáctico de manera autónoma es beneficiosa para mi formación	4,00	4,50	4,33
10. La aplicación de las nuevas tecnologías a los materiales didácticos es negativa para mi formación	2,00	1,29	1,50
11. La posibilidad de aprender de manera autónoma es una ventaja para el alumno	4,00	4,25	4,50
12. La posibilidad de autoevaluarse perjudica la formación del alumno	3,00	1,87	2,00
13. El uso de las nuevas tecnologías en los materiales didácticos representa una ventaja para el alumno	4,00	4,50	4,00

Cuadro 26 Ítems 1 al 13 en relación a la formación universitaria en Lengua Inglesa

A continuación, se analiza la relación entre haber cursado alguna asignatura de Inglés Jurídico y la percepción del material presentado. En este caso, un 71,1% de los sujetos había recibido clases de Inglés Jurídico específicamente y un 22,7% no. Un 6,3% de los sujetos no contestó.

Por regla general, la diferencia de las medias obtenidas por los sujetos en sus respuestas a las preguntas no está demasiado marcada, excepto en el caso del ítem 2 en el que, a pesar de presentarse alguna diferencia, esta no superó el punto. En este caso se observa que los resultados en cuanto a la percepción del material son similares entre aquellos que cuentan con conocimientos de Inglés Jurídico y los que no (gráfica 11). Quizás esto

se deba a que el material presentado era asequible y había sido diseñado con la hipótesis de que para muchos sujetos sería el primer contacto con la ITJ.



Gráfica 11 Ítems 1 al 13 en relación a la formación universitaria específica en Inglés Jurídico

El cuadro 27 contiene las medias obtenidas por los sujetos en relación a su percepción del material; los encuestados han sido agrupados según hubieran cursado asignaturas relacionadas con el Derecho o no y hubieran contestado. De los sujetos del estudio un 71,9% ha cursado asignaturas relacionadas con el Derecho, un 26,6% no y un 1,6 % no contestó.

En este caso, se dan diversos grados de variación con respecto a la media. Los ítems 3, 6 y 10 mostraron variaciones con respecto a la media superiores a medio punto pero que no alcanzan un punto; los ítems 4, 7 y 9 mostraron una variación situada entre uno y dos puntos y, por último, cabe destacar la variación de 2,41 puntos que obtiene el segundo ítem. Al igual que en el apartado precedente, en el que no se encontraban diferencias notables entre aquellos sujetos que habían cursado asignaturas de Inglés Jurídico y aquellos que no, se observa que no se producen grandes diferencias entre los sujetos que cuentan con formación académica relacionada con el Derecho y los que no, salvo para el ítem 9. En el caso de aquellos que habían cursado asignaturas relacionadas con el Derecho, la percepción del ítem 9 —*La posibilidad de utilizar el material de manera*

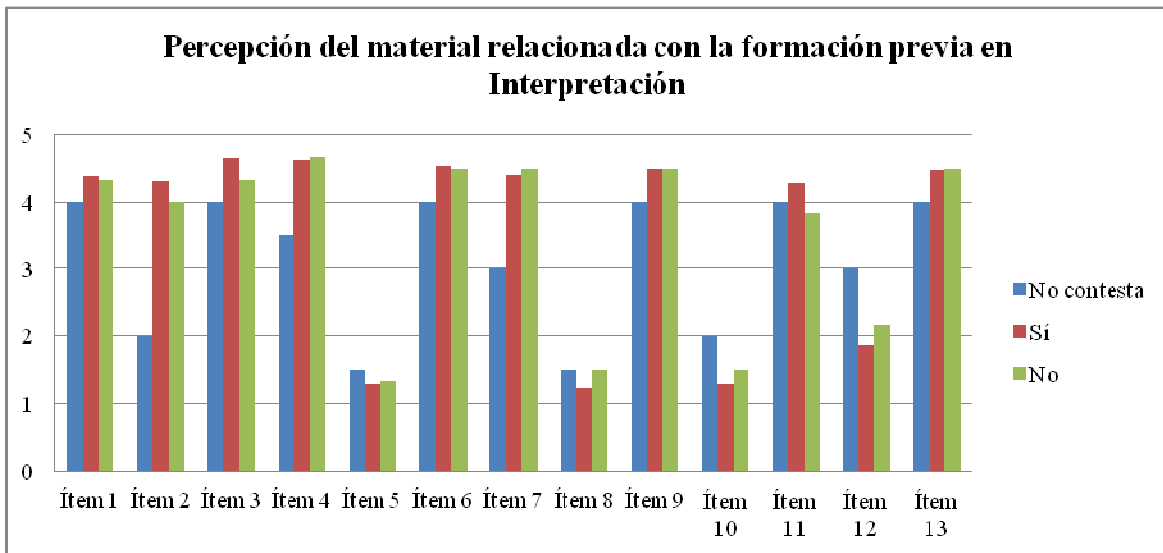
autónoma es beneficiosa para mi formación— alcanzó un resultado dos puntos superior al de aquellos que de aquellos carecían de ella.

	No contesta	Sí	No
1. En mi opinión, el material presentado resulta motivador	4,00	4,34	4,50
2. El material presentado me parece novedoso	2,00	4,24	4,41
3. Los materiales didácticos innovadores resultan más atractivos para los alumnos	4,00	4,62	4,65
4. Me resulta interesante que las nuevas tecnologías se apliquen a los materiales didácticos	3,50	4,63	4,65
5. No me resulta interesante que se utilice material procedente de la realidad en el aula	1,50	1,34	1,21
6. Me resulta interesante que el material se pueda usar de manera autónoma	4,00	4,50	4,62
7. El material audiovisual presentado me parece valioso para mi formación	3,00	4,36	4,50
8. El contacto con la realidad es perjudicial para mi formación	1,50	1,28	1,15
9. La posibilidad de utilizar el material didáctico de manera autónoma es beneficiosa para mi formación	4,00	4,27	2,24
10. La aplicación de las nuevas tecnologías a los materiales didácticos es negativa para mi formación	2,00	1,32	1,26
11. La posibilidad de aprender de manera autónoma es una ventaja para el alumno	4,00	4,27	4,24
12. La posibilidad de autoevaluarse perjudica la formación del alumno	3,00	1,87	1,88
13. El uso de las nuevas tecnologías en los materiales didácticos representa una ventaja para el alumno	4,00	4,50	4,41

Cuadro 27 Ítems 1 al 13 en relación a la formación universitaria relacionada con el Derecho

En el siguiente parámetro que se mide es la percepción del material según los sujetos hayan o no recibido formación específica en Interpretación. En este caso un 93,8% sí la había recibido, un 4,7% no contaba con esta formación y un 1,6% no contestó.

Este parámetro muestra diversas variaciones con respecto a la media obtenida para cada grupo: los ítems 3, 6, 9 y 13 muestran una desviación de la media igual o superior a medio punto pero inferior a un punto. Los ítems 4, 7 y 12 presentan una desviación de la media superior a un punto pero inferior a dos. Cabe destacar la desviación obtenida por el ítem 2 que alcanzó los 2,30 puntos. Aunque no se observen grandes diferencias entre los resultados de percepción en los grupos con formación en interpretación, se puede afirmar de acuerdo con los resultados que aquellos que cuentan con ella tenían una visión ligeramente más positiva del material (gráfica 12).



Gráfica 12 Ítems 1 al 13 en relación a la formación universitaria relacionada con la Interpretación

El cuadro 28 recoge las medias obtenidas por los sujetos en lo referente a la percepción del material según hayan o no recibido formación específica en ISP. En este caso un 94,5% de los sujetos no había recibido formación específica, un 3,9% sí lo había hecho y un 1,6% no contestó. En este caso, aproximadamente la mitad de los ítems muestra una desviación de la media de entre medio y un punto: 2, 3, 4, 5, 10, 11 y 12. Por su parte, los ítems 1, 7 y 13 muestran una desviación de entre uno y dos puntos. En general aquellos sujetos que cuentan con formación en ISP tienen una percepción más positiva del material.

	No contesta	Sí	No
1. En mi opinión, el material presentado resulta motivador	3,00	4,40	4,40
2. El material presentado me parece novedoso	3,50	3,40	4,30
3. Los materiales didácticos innovadores resultan más atractivos para los alumnos	4,00	4,60	4,63
4. Me resulta interesante que las nuevas tecnologías se apliquen a los materiales didácticos	4,00	4,80	4,62
5. No me resulta interesante que se utilice material procedente de la realidad en el aula	2,00	1,20	1,30
6. Me resulta interesante que el material se pueda usar de manera autónoma	4,50	4,80	4,51
7. El material audiovisual presentado me parece valioso para mi formación	3,00	4,80	4,38
8. El contacto con la realidad es perjudicial para mi formación	1,50	1,00	1,26
9. La posibilidad de utilizar el material didáctico de manera autónoma es beneficiosa para mi formación	4,50	4,80	4,47
10. La aplicación de las nuevas tecnologías a los materiales didácticos es negativa para mi formación	2,00	1,20	1,31
11. La posibilidad de aprender de manera autónoma es una ventaja para el alumno	4,50	4,80	4,23
12. La posibilidad de autoevaluarse perjudica la formación del alumno	2,00	1,40	1,91
13. El uso de las nuevas tecnologías en los materiales didácticos representa una ventaja para el alumno	4,00	5,00	4,45

Cuadro 28 Ítems 1 al 13 en relación a la formación universitaria relacionada con la ISP

El último parámetro cuyos resultados se muestran referidos a la percepción del material en este apartado es la formación académica de los sujetos en ITJ (cuadro 29). Únicamente un sujeto había recibido formación en este ámbito, lo que representa un 0,8% del total de los que participaron en el estudio y aunque no sea un porcentaje muy alto, puede servir para inferir que existe una falta de oferta formativa en los centros en los que se llegó a realizar el estudio.

	No contesta	Sí	No
1. En mi opinión, el material presentado resulta motivador	4,00	4,00	4,38
2. El material presentado me parece novedoso	3,00	4,00	4,26
3. Los materiales didácticos innovadores resultan más atractivos para los alumnos	4,00	5,00	4,62
4. Me resulta interesante que las nuevas tecnologías se apliquen a los materiales didácticos	3,00	4,00	4,63
5. No me resulta interesante que se utilice material procedente de la realidad en el aula	2,00	1,00	1,30
6. Me resulta interesante que el material se pueda usar de manera autónoma	4,00	5,00	4,52
7. El material audiovisual presentado me parece valioso para mi formación	3,00	5,00	4,38
8. El contacto con la realidad es perjudicial para mi formación	2,00	1,00	1,25
9. La posibilidad de utilizar el material didáctico de manera autónoma es beneficiosa para mi formación	4,00	5,00	4,48
10. La aplicación de las nuevas tecnologías a los materiales didácticos es negativa para mi formación	2,30	1,00	1,30
11. La posibilidad de aprender de manera autónoma es una ventaja para el alumno	4,00	5,00	4,25
12. La posibilidad de autoevaluarse perjudica la formación del alumno	3,00	1,00	1,89
13. El uso de las nuevas tecnologías en los materiales didácticos representa una ventaja para el alumno	4,00	5,00	4,47

Cuadro 29 Ítems 1 al 13 en relación a la formación universitaria relacionada con la ITJ

7.8 CUMPLIMIENTO DE LOS OBJETIVOS DEL ESTUDIO

En este epígrafe se describe el grado de cumplimiento que se ha alcanzado de los objetivos que se plantean en el apartado 4.2, recogidos en el capítulo de metodología.

El primer objetivo consistía en comprobar el grado de interés despertado en los sujetos por el material didáctico multimedia extraído de la realidad. El grado de interés se ha medido con los seis primeros ítems que están destinados a medir la variable *interés* por medio de seis indicadores: motivación, novedad, percepción del material como novedoso, uso de las TIC, contacto con la realidad y autoaprendizaje. En general, el interés que demostraron los sujetos por el material se puede considerar alto o muy alto de acuerdo con la escala que se aplica en el cuestionario. En los ítems 1, 2, 3, 4 y 6, que miden el interés, casi la totalidad de los sujetos estaban totalmente de acuerdo o muy de acuerdo con lo que se exponía, por lo que el material despertó un interés muy elevado en términos de motivación, de novedad, y el uso de las TIC y el autoaprendizaje resultaban interesantes. El ítem 5, destinado a medir el interés suscitado entre los sujetos el uso del material real, obtuvo un resultado muy satisfactorio ya que casi la totalidad de los sujetos estaba en total desacuerdo o en desacuerdo con la afirmación que sostenía,

que estaba invertida. Así, el prototipo resultó muy interesante a los sujetos de acuerdo con los resultados del cuestionario.

El segundo objetivo consistía en comprobar el grado de utilidad percibido por los sujetos en cuanto al material didáctico multimedia extraído de la realidad. El grado de utilidad percibido por los sujetos en lo referente a su formación fue la siguiente variable que se ha medido. La utilidad se ha medido a través de los siguientes indicadores: la percepción de la utilidad del material audiovisual, de la utilización de material real, de la posibilidad de utilizar el material de forma autónoma y de la aplicación de las TIC a los materiales didácticos. Estos indicadores se miden a través de los ítems 7, 8, 9 y 10; en el caso de los ítems 7 y 9 los resultados fueron muy satisfactorios, ya que en ambos casos más de un 90% de los sujetos consideraron que el material presentado era valioso para su formación y que la posibilidad de usarlo de manera autónoma también lo era. Los ítems 8 y 10 son ítems invertidos por lo que los resultados que se esperaban de ellos son negativos. El ítem 8 contaba con más del 80% de los sujetos en total desacuerdo con que el contacto con la realidad es perjudicial para su formación y el ítem 10 con más de un 90% en desacuerdo o en total desacuerdo con que la aplicación de las TIC a los materiales didácticos fuera negativa para su formación. En términos generales se puede afirmar que los resultados obtenidos por el prototipo de acuerdo con el cuestionario en cuando a la percepción de la utilidad para su formación de los alumnos son muy satisfactorios.

El tercer objetivo consistía en comprobar los beneficios o desventajas percibidos por los sujetos del método de enseñanza de la ITJ que se propone. Así, se midió si el material era percibido como ventajoso o no para la enseñanza de la ITJ a través de tres indicadores: la percepción como ventajoso del autoaprendizaje, de la autoevaluación y del uso de las TIC, por medio de los ítems 11, 12 y 13. En el caso del ítem 11, se midió si el aprendizaje autónomo se considera como una ventaja para la formación de los sujetos, en este caso un 80% estaba de acuerdo o totalmente de acuerdo con que es beneficioso y se observa un 15,6% de sujetos que no están ni de acuerdo ni en desacuerdo con dicha afirmación, lo que es un porcentaje más elevado que en las categorías anteriores. El ítem 12 estaba destinado a medir si la autoevaluación perjudica la formación de los alumnos; en este caso algo más de un 70% se mostró en desacuerdo

o completamente en desacuerdo y un 23,4% no afirmó estar ni de acuerdo ni en desacuerdo. El último ítem, el 13, mide la percepción del uso de las TIC como ventaja en el aprendizaje; en este caso más de un 90% de los encuestados estaba de acuerdo o absolutamente de acuerdo con que lo es. En términos generales se puede afirmar que los resultados obtenidos en cuanto a la percepción del material como ventajoso para la enseñanza de la ITJ son satisfactorios.

El cuarto objetivo consistía en medir los datos personales, la experiencia laboral y la formación académica relacionada con la ITJ y cruzar los datos con aquellos obtenidos referidos a la percepción del material. Los datos personales de edad y sexo de los sujetos se han recopilado, junto con los referidos a su experiencia laboral y a su formación académica.

El fragmento de edad más numeroso fue el de 22-23 años, que representa la mitad de los sujetos que participan en el estudio, seguido por el de 20-21, con un 33,6%. Se observa una variación de la representatividad en el grupo de Máster de la UPF, lo que resulta lógico ya que los alumnos de máster deben haber superado antes estudios universitarios para acceder al mismo. Los datos obtenidos por el cuestionario no arrojan grandes diferencias en cuanto a la percepción del material de acuerdo con la edad. El único aspecto que se puede comentar es que la posibilidad de poder aprender de manera autónoma se valora mejor por parte de los sujetos de más edad.

El grupo de mujeres representa el 75% de los sujetos del estudio y en términos generales no ofrecen grandes diferencias con el grupo de los hombres en su percepción del material, de acuerdo con los resultados del cuestionario.

La experiencia laboral de los sujetos, al tratarse de alumnos que están completando sus estudios universitarios, es en muchos casos nula o muy escasa. Concretamente solo un 19,5% de los sujetos ha trabajado alguna vez como intérprete y un 3,9% lo ha hecho en ISP, un 1,6% en el ámbito de la interpretación en la Administración de Justicia y un 0,8% en ITJ. Los datos recabados por el cuestionario no muestran diferencias destacables en la percepción del material, con la excepción de las respuestas de los sujetos con experiencia en ISP que obtuvieron las respuestas más afines.

En el caso de la formación académica, se observa que los resultados entre aquellos sujetos que habían cursado asignaturas de Lengua Inglesa, un 93,8% de los sujetos, eran más positivas en la recepción del material que las de aquellos que no las habían cursado. Igualmente se observa una respuesta más positiva por parte de los sujetos que contaban con formación en Interpretación e ISP, un 93,8% y un 3,9%, en comparación con los que no contaban con ella. Sin embargo, no se observaron grandes diferencias entre la percepción del material por parte de los sujetos que habían recibido formación en Inglés Jurídico, en asignaturas relacionadas con el Derecho o en ITJ con respecto a los que no.

Si se tienen en cuenta los resultados obtenidos por el cuestionario en cuanto a la percepción del material se puede considerar la recepción del prototipo en términos de interés, utilidad y beneficios para su formación por parte de los sujetos como satisfactoria.

8 CONCLUSIONES

En este último capítulo, se expone el grado de cumplimiento de los objetivos generales planteados, se recogen las principales conclusiones alcanzadas tras la realización de esta tesis doctoral y, por último, se proponen líneas de investigación que han quedado abiertas y requieren la realización de trabajos en el futuro.

8.1 CUMPLIMIENTO DE LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

En el capítulo introductorio, se expusieron los objetivos que este trabajo de investigación persigue. Los cuatro primeros estudiaban la situación de la ITJ en España y hacían especial hincapié en el aspecto de la formación y acreditación de los intérpretes. El primer objetivo consistió en la adquisición de conocimiento actualizado de los fundamentos legales de la interpretación judicial, tanto supranacional como nacional; el segundo, en el conocimiento analítico crítico de la materialización del derecho a la asistencia de un intérprete; el tercero, en el establecimiento de una tipología de provisión de servicios de ITJ en España y, el cuarto, se centró en el análisis crítico de la influencia de los medios de comunicación en la ITJ.

El quinto objetivo pretendía establecer la situación en cuanto a la aplicación de las TIC a la enseñanza de la interpretación, centrándose en las iniciativas *CAIT* y, de manera más específica, en los materiales y recursos didácticos orientados a la enseñanza de la ITJ.

Por último, los objetivos sexto y séptimo se relacionan con el desarrollo de un prototipo de material didáctico y su validación. En concreto, el sexto objetivo contemplaba la creación de un prototipo de material didáctico específico para la enseñanza de la ITJ que se basara en la aplicación de las TIC y en el acercamiento a la realidad. El séptimo objetivo consistía en la validación, mediante un estudio científico, del prototipo por parte de diferentes grupos de alumnos universitarios en términos del interés, la motivación y los beneficios en relación a su formación.

8.1.1 CONOCIMIENTO ACTUALIZADO DE LOS FUNDAMENTOS LEGALES DE LA ITJ

El primer objetivo que se estableció fue el conocimiento actualizado de los fundamentos legales de la ITJ en España, con especial atención al grado de formación de los intérpretes que actúan en ese ámbito. A este respecto, la primera parte del segundo capítulo, titulada «Los fundamentos legales de la interpretación judicial», contiene un análisis tanto de los instrumentos legales supranacionales como de la normativa española que regula a los intérpretes judiciales. Dentro de este análisis se incide especialmente en los requisitos formación y acreditación que se exigen a las personas que actúan como intérprete en los procesos penales.

Tras este análisis, se concluye que para que se garantice la tutela judicial efectiva es necesario que un intérprete competente asista a la persona acusada o encausada y que lo haga de forma gratuita en los procesos penales. Una vez establecidas estas dos premisas, el análisis de los fundamentos legales de la ITJ obtuvo como resultado varias contradicciones. La primera de ellas es que, aún siendo fundamental contar con la asistencia de un intérprete cualificado y acreditado para que se respeten las garantías procesales, el juez o tribunal tiene la capacidad de decidir quién actúa como intérprete sin que se deba acreditar ningún tipo de formación o capacidades específicas. La segunda contradicción es que, a pesar de que existe formación superior específica en Traducción e Interpretación en España, desde 1882 se mantiene en vigor la *Ley de Enjuiciamiento Criminal* que recoge un orden de prelación laxo —«los que tengan título de tales, el maestro del correspondiente idioma o cualquier persona que lo sepa»— que, a pesar de verse reforzado por la *STC 188/1991 de 3 de octubre*, puede producir una situación de indefensión en los casos en que el intérprete no esté debidamente formado. Es más, en el artículo 762 de la *Ley de Enjuiciamiento Criminal*, se otorga prioridad a que el enjuiciado sea atendido frente a la capacitación de la persona que lo asista. Por tanto, la formación que se exige a los traductores e intérpretes que actúan en los tribunales, de acuerdo con los diferentes instrumentos legales en vigor, no está claramente definida y esto supone un grave obstáculo para la profesionalización de la figura del intérprete judicial.

Un aspecto que debe ser destacado son los avances que se están realizando hacia la profesionalización de la ITJ desde la Unión Europea, que culminan en la *Directiva*

64/2010 relativa al derecho a traducción e interpretación en los procesos penales que trata de manera concreta aspectos referidos a la formación, acreditación y cualificación de los intérpretes en ese ámbito. Su trasposición al sistema jurídico español está prevista para octubre de 2013 y se espera que conlleve cambios fundamentales para la práctica de la ITJ, además de que sirva para definir y establecer cuál debe ser la formación y la acreditación requerida para los intérpretes judiciales.

8.1.2 CONOCIMIENTO DE LA MATERIALIZACIÓN DEL DERECHO A LA ASISTENCIA DE UN INTÉRPRETE EN ESPAÑA Y ESTABLECIMIENTO DE UNA TIPOLOGÍA DE PROVISIÓN DE SERVICIOS

Bajo este epígrafe se recoge la consecución del segundo y tercer objetivo. Por un lado, el segundo objetivo que se planteó fue el análisis crítico de la materialización del derecho a la asistencia de un intérprete y la posible repercusión de una asistencia no formada en los derechos individuales. Por otro lado, el tercer objetivo consistía en el establecimiento de una tipología de provisión de servicios de interpretación. El cumplimiento de estos dos objetivos se recoge bajo el epígrafe 2.2, titulado «El ejercicio de la profesión: la interpretación en los tribunales de justicia». En este epígrafe, se analiza el acceso a la profesión de intérprete judicial y se establecen los modelos de provisión de servicios de interpretación en España: el tradicional, que cuenta con personal en plantilla y *freelance*; el modelo de la subcontratación de servicios; y otros modelos como el utilizado en la Comunidad Autónoma de Canarias o, con carácter coyuntural, el del juicio del 11-M. En cada uno de estos modelos se recoge, de manera explícita, el grado de formación exigido a los intérpretes para su actuación los tribunales de justicia en España.

Tras el análisis del ejercicio de la profesión de intérprete en los tribunales de justicia en España, se llega a la conclusión de que la provisión de servicios de interpretación en los procesos penales es heterogénea y claramente mejorable: el grado de titulación exigida a los intérpretes varía en función del órgano o institución al que pertenezcan, a veces incluso sin que se especifique la formación que debe poseer el intérprete; no existe un código deontológico ni de buenas prácticas y no se reconoce la labor del intérprete judicial adecuadamente, ni en términos profesionales ni de honorarios. El modelo tradicional, que cuenta con personal en plantilla y con la colaboración de *freelances*,

presenta enormes disparidades en cuanto a la formación que se exige a los intérpretes, que difiere según el órgano del que dependen —ya sea el Ministerio de Justicia o las diferentes Comunidades Autónomas cuando las competencias hayan sido transferidas—, y según se trate de trabajadores en plantilla o *freelances*. Tampoco en el caso del modelo de la subcontratación de servicios se garantiza una tutela judicial efectiva, puesto que la Administración, en muchos casos, no comprueba en la práctica si las condiciones de los pliegos técnicos de licitación se cumplen; además, las agencias tienden a incrementar sus beneficios y, consecuentemente, los intérpretes no reciben una remuneración adecuada. Cabe destacar que, en ocasiones se han llevado a cabo iniciativas —Oficina Integrada de Traducción e Interpretación de las Palmas o el juicio del 11-M— que pueden considerarse un punto de partida, o incluso un referente, para la mejora de la provisión de servicios de interpretación en los procesos penales en España. La práctica de la ITJ debe necesariamente regularse de una manera eficaz y en todo el territorio nacional, a fin de garantizar que las personas que no comprenden la lengua del tribunal puedan tener un juicio justo y para que los profesionales de este sector obtengan un reconocimiento acorde con el trabajo que desempeñan.

8.1.3 ANÁLISIS DE LA INFLUENCIA DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN EN LA VISIBILIDAD DE LA ITJ

El cuarto objetivo planteado fue el análisis crítico de la influencia de los medios de comunicación en la visibilidad de la ITJ. Se ha constatado el incremento de la presencia en los medios de los intérpretes en los tribunales de justicia, sobre todo a raíz del juicio del 11-M y de las declaraciones de la magistrada Pilar de Luna Jiménez de Parga, de la asociación *Jueces para la Democracia*. En el primer caso, los intérpretes obtuvieron una gran visibilidad, puesto que, dada la importancia y la magnitud del juicio del 11-M, este fue retransmitido por televisión y su actuación, junto con los inapropiados comentarios del juez, tuvo eco también en los foros académicos. En el segundo caso, las declaraciones de la jueza De Luna Jiménez de Parga sobre la situación de indefensión producida por una falta de formación adecuada de los intérpretes y la precariedad laboral que sufrían, —en suma, sobre la falta de profesionalización del sector— sirvieron como catalizador de varias manifestaciones en los medios de comunicación, realizadas desde los sectores profesional y académico y que reivindicaron

simultáneamente la necesidad de contar con intérpretes debidamente cualificados y acreditados para garantizar una justicia eficaz.

En definitiva, del análisis relacionado con la situación de la ITJ en España y de la legislación que se relaciona con ella se extrae que, para que se puedan garantizar los derechos de los enjuiciados que no comprenden la lengua del tribunal, es necesario que se cuente con intérpretes formados y acreditados y que, para que esta formación sea posible, se debe ofrecer formación específica en ITJ. La profesionalización también se ve influida por la oferta educativa y la acreditación, ya que para que una profesión se establezca resulta necesario ofrecer formación específica y crear registros y acreditaciones.

8.1.4 ESTUDIO DE LA APLICACIÓN DE LAS TIC A LA ENSEÑANZA DE LA INTERPRETACIÓN

El quinto objetivo de esta tesis doctoral consistió en la realización de un estudio panorámico de la aplicación de las TIC a la enseñanza de la interpretación. Este estudio se llevó a cabo en el tercer capítulo, en el que se realizó el análisis del impacto que tienen las TIC en la profesión y se profundizó en su impacto en la docencia. En ese análisis se hizo especial hincapié en la utilización de programas informáticos para la formación de intérpretes, particularmente en las iniciativas *CAIT*. Las principales iniciativas *CAIT* se categorizaron en tres grupos —*Integrative CAIT*, *Intelligent CAIT* y *Ambientes Virtuales de Aprendizaje*— y se expuso un análisis crítico de las mismas. También se desarrolló un análisis de los materiales y recursos didácticos que aplican las TIC a la enseñanza de la ISP; este análisis incide en especial en la enseñanza de la ITJ. En este estudio, se han incluido materiales y recursos virtuales de varias universidades españolas, proyectos de la Unión Europea para la formación de intérpretes en los tribunales y materiales estadounidenses destinados al mismo fin. En este punto, se concluye que es necesario aumentar el número de materiales específicos para la enseñanza de la ITJ en general y, en el caso de España, en particular; sobre todo de materiales que reflejen la realidad tan concreta de este ámbito. Según el análisis que se llevó a cabo, en la actualidad no se cuenta un material destinado a la formación de intérpretes en los tribunales de justicia que se utilice las TIC y que acerque al usuario a la realidad con un grado de autenticidad elevado.

8.1.5 CREACIÓN DE UN PROTOTIPO DE MATERIAL DIDÁCTICO PARA LA ENSEÑANZA DE LA ITJ EN ESPAÑA A PARTIR DE MATERIAL REAL QUE APLIQUE LAS TIC

El proceso por el cual se cumplimenta el sexto objetivo, la creación de un prototipo de material didáctico específico para la enseñanza de la ITJ que se sostenga en la aplicación de las TIC y el acercamiento a la realidad, se desarrolla en el capítulo quinto. En este capítulo, se explica, en un primer lugar, el complejo proceso que se siguió para recopilar un corpus de grabaciones de juicios penales reales. Por un lado, los contactos sin resultado con la cadena de televisión *Intereconomía* y, por otro, el proceso de captación que se siguió para recopilar vídeos de procesos penales reales de su programa «*Audiencia Pública*», el infructuoso proceso de recopilación de actas de juicios penales reales en el ámbito periodístico y por fin, en tercer lugar, la búsqueda de actas de procesos penales en el ámbito de la Administración de Justicia. Aunque, finalmente, se consiguió recopilar un corpus de grabaciones de juicios reales en las que participara un intérprete de lengua inglesa, para ello, hubo que superar la reticencia por parte del personal de la Administración de Justicia y que identificar a los responsables de la custodia de las actas, que estudiar la normativa específica para su requerimiento y que adaptarse a los múltiples requisitos de carácter legal que fue necesario acatar para acceder a las copias de las actas judiciales en soporte audiovisual.

En este sentido, la recopilación de actas judiciales de procesos penales se ve dificultada por la atomización de las instancias a las que se debe requerir el material, ya que, durante el desarrollo del juicio, el juez es la máxima autoridad en la sala y, en principio, es el que permite que se hagan copias o no y, sin embargo, el secretario judicial es el encargado de custodiar las actas y queda a su discreción la entrega de copias de las mismas. Por otra parte, de acuerdo con la normativa recopilada en el quinto capítulo, se debe solicitar al secretario el procedimiento concreto del que se requiere copia y para ello hay que localizar previamente aquellos en los que haya intervenido un intérprete de lengua inglesa. Durante el desarrollo de este trabajo de investigación, resultó imposible localizar un listado o una clasificación sistemática procedente de la Administración de Justicia que clasificara los procedimientos penales en los que hubiera participado un intérprete y, menos aún, que hiciera una clasificación por idioma. De hecho, en un momento de la investigación hubo que recurrir a la agencia de traducción que había

ganado la licitación en Andalucía, *Ofilingua*, para localizar los procedimientos con las características que se requerían.

Al ser el proceso de recopilación de material real tan arduo y no contar, en general, con la colaboración de la Administración de Justicia, cabe plantearse si es factible construir un corpus de este tipo de material en las circunstancias que en este momento se dan. En este sentido, esta tesis doctoral podría servir como primer paso para una futura colaboración entre la Administración de Justicia y las Universidades para la creación de material de similares características al prototipo de material que se presenta.

Una vez recopilado un corpus de actas de procesos penales en formato audiovisual, se procedió a categorizarlo y a seleccionar el acta judicial más adecuada para crear un prototipo de acuerdo con una serie de criterios establecidos para este caso en concreto: autenticidad, reflejo del contexto judicial, incorporación de una situación comunicativa comprensible, adecuación al perfil de los alumnos, actualidad, autonomía, longitud de los pasajes, duración del archivo, adecuación del ritmo de elocución y que no se tratase de una situación excesivamente violenta. También en ese capítulo, quedaron expuestos los objetivos que se pretende que el alumno alcance con el uso del material, entre los que se incluyeron: que el alumno fuera capaz de identificar las distintas partes que intervienen en un juicio penal y situarlas en el espacio físico, que se familiarizase con aspectos referentes a cuestiones profesionales de los intérpretes que actúan en los tribunales de justicia, que mejorasen las habilidades necesarias para proporcionar y recibir críticas constructivas e identificar fallos en su trabajo, que dominasen los instrumentos necesarios para poder desarrollar su aprendizaje de manera autónoma y que mejoraran la técnica interpretación bilateral y de interpretación consecutiva.

Además de la recopilación del corpus de material real, una de las fases que más dificultades supuso en el desarrollo de esta investigación resultó ser la transformación de las actas judiciales en material didáctico. Para ello, hubo que manipular las actas judiciales en bruto con programas específicos difíciles de manejar y que adaptarlas a los requisitos legales derivados del uso de material sensible. Así, hubo que someter el material al proceso de anonimación para proteger los datos de los implicados y que eliminar las intervenciones del intérprete y sustituirlas por una imagen estática del juicio en blanco y negro sobre la que se superpone un pictograma de unos auriculares que

indica el turno de intervención del alumno. Estos dos procesos resultaron ser muy laboriosos dada la complejidad y minuciosidad que requería la manipulación del vídeo en detalle. Las dificultades técnicas del tratamiento de las actas judiciales —en parte por factores endógenos— han mostrado la necesidad de contar con mayores recursos y medios para llevar a cabo el tratamiento de las actas judiciales de manera sistemática con vistas a la creación de un corpus de material didáctico. Como resultado se obtuvo una primera versión del material, de 26 minutos y 45 segundos de duración, compuesto por fragmentos que correspondían a la intervención de una de las partes, detrás de los que aparecía el pictograma de los auriculares que se mantenía en pantalla el tiempo que se estimó apropiado para que el alumno realizara su intervención.

Esta versión del prototipo fue validada utilizando la técnica del grupo focal y, a raíz de sus conclusiones, se realizaron mejoras en tres sentidos: la duración de las intervenciones, la calidad del sonido y la contextualización. Los resultados de los grupos focales indicaron que no era conveniente contar con un tiempo fijo para la intervención de los alumnos que hacían las veces de intérprete, puesto que les resulta frustrante o demasiado largo, así que se dividió el vídeo en 123 fragmentos —uno por intervención— y estos se insertaron en una presentación de diapositivas realizada con el programa *Microsoft PowerPoint*. Cada diapositiva contenía un vídeo que se activaba automáticamente cuando el usuario pasaba a la siguiente, por tanto, el propio usuario era el encargado de controlar el tiempo que dedicaba a las intervenciones.

Respecto al sonido, de acuerdo con los resultados de los grupos focales, su calidad fue considerada como no óptima para interpretar por lo que tras sopesar varias soluciones —grabar un audio con la mayor similitud posible nuevo manteniendo la imagen o subtítular los fragmentos que presentaban mayores dificultades—, se recurrió a la ayuda de técnicos especializados que optimizaron el material con herramientas y programas específicos en un laboratorio de sonido. En el caso de algunos fragmentos, incluso con la ayuda de esos expertos no se consiguió una calidad de sonido adecuada, por lo que se optó por la modificación puntual de algunas pistas de audio concretas. Tanto la recopilación como el análisis del corpus de actas de juicios penales dejaron patente que la calidad de las grabaciones de los juicios en la Administración de Justicia no siempre cuenta con un audio óptimo para interpretar; de hecho, en algunos casos, los

procedimientos no se graban correctamente y algunos de los implicados no disponen de micrófonos para que se registren sus declaraciones. Esto supone una gran dificultad para la creación del material, ya que, además de que no resulta fácil acceder a las actas judiciales y del gran esfuerzo que supone su manipulación hasta transformarlas en material didáctico, en multitud de ocasiones, su calidad de audio es insuficiente.

Otro aspecto que se mejoró a partir de resultados de los grupos focales fue la contextualización del material. Además del vídeo *Cómo se desarrolla un proceso penal* —que describe las partes que intervienen, su situación en el espacio físico y las fases del proceso y que ya aparecía en la primera versión—, se incluyeron en la transcripción anotada indicaciones sobre el contexto específico de juicio en cuestión y se resaltaron diversos aspectos relevantes por código de colores.

Tras estas modificaciones y mejoras, quedó establecido un prototipo definitivo que contaba con tres partes: una primera dedicada a la contextualización, una segunda que se componía de un ejercicio de interpretación bilateral creado a partir del material real y una tercera que consistió en una transcripción anotada del material didáctico. El prototipo, por una parte, fue diseñado para fomentar el interés, la motivación y los beneficios en relación a la formación de los futuros intérpretes en los tribunales de justicia en España; todos los aspectos estéticos del material fueron supervisados por dos diseñadores gráficos con la intención de que resultase atractivo para el usuario y su utilización fuese cómoda en términos de visión y legibilidad.

En un principio, el material fue diseñado para ser utilizado en cualquier ordenador de características sencillas y comunes, ya que solo requería un reproductor de vídeo, un programa de grabación y un micrófono, y, en su caso unos auriculares. A raíz de los resultados de los grupos focales el material creado precisaba que se utilizara el programa *Microsoft PowerPoint* o su visor de descarga gratuita *Microsoft PowerPoint Viewer* que son ambos compatibles con casi todas las versiones de los sistemas operativos más extendidos. Sin embargo, la versión definitiva del material no se pudo utilizar en las instalaciones existentes en dos de las universidades en las que se desarrolló el estudio o se planteó su realización. En la UGR, el laboratorio era nuevo y no contaba con *Microsoft Office PowerPoint Viewer* entre el software instalado en sus ordenadores, aunque se resolvió con la utilización de los equipos portátiles de los

alumnos. Sin embargo, en el caso de la UA, el estudio no se pudo realizar ya que la política de esa universidad es utilizar *software* libre.

En el caso de que se cuente con los medios necesarios, el prototipo producido se puede utilizar de manera autónoma, en un ordenador de características generales que cuente con programas de uso muy extendido y de descarga gratuita, y está diseñado para fomentar el autoaprendizaje y la autocorrección mediante la utilización de la transcripción anotada.

8.1.6 VALIDACIÓN DEL PROTOTIPO

El séptimo y último objetivo de este trabajo de tesis doctoral consistió en la validación del prototipo creado mediante la medición a través de un cuestionario de su percepción por parte de los alumnos en términos del interés, la motivación y los beneficios en relación a su formación.

La primera versión del cuestionario, siguiendo las fases del modelo propuesto por Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista Lucio (1991:293) se validó por medio de los mismos grupos focales en los que se contrastó la utilidad del material cuyas conclusiones se aplicaron a la versión definitiva del cuestionario. El cuestionario se dividió en tres partes; por un lado recogía la edad y el sexo de los sujetos, su formación académica y su experiencia laboral relacionada con la ITJ o con materias afines; por otro, se destinaron trece ítems a medir su percepción del prototipo del material audiovisual, presentado en términos del interés, la motivación y los beneficios que tenía sobre su formación y, por último, se creó un espacio destinado a los comentarios de los sujetos. Los datos referidos a la percepción del material se midieron utilizando una escala tipo Likert en la que 5 significaba *Totalmente de acuerdo* y 1 *En total desacuerdo*. Posteriormente, se cruzaron los datos de percepción del material con los datos demográficos, laborales y académicos, con el objetivo de medir la influencia que tenían sobre ella. El cuestionario, que estaba destinado a medir la percepción del material —sin pretender extrapolar sus resultados al conjunto de las universidades españolas—, fue administrado a 127 sujetos de ocho grupos de alumnos universitarios de Traducción e Interpretación de tres universidades distintas: la UPF, la UGR y la UPO. Los grupos eran de licenciatura, grado y posgrado, y todos tenían un número de

sujetos comprendido entre 13 y 21. Los datos obtenidos mostraron que la percepción del prototipo por parte de los sujetos es altamente satisfactoria en términos de interés, utilidad y beneficios para la formación de los mismos en relación a la ITJ.

8.2 CONSIDERACIONES FINALES

Bajo este epígrafe, se realiza una síntesis de las principales conclusiones obtenidas tras la exposición del grado de cumplimiento de los objetivos de investigación marcados para esta tesis doctoral.

Por una parte, el derecho a contar con la asistencia de un intérprete en los procesos penales en España está recogido en multitud de instrumentos legales de ámbito tanto nacional como internacional. Sin embargo, en la práctica, no está garantizado que dicho intérprete cuente con una formación y acreditación que asegure la consecución de un juicio a la persona necesitada de sus servicios para que no se produzca una discriminación por causa de desconocimiento de la lengua del tribunal.

Por otra parte, a lo anterior hay que añadir que el ejercicio de la profesión de intérprete en los tribunales de justicia es heterogéneo y no está sujeto a ningún tipo de control protocolizado, salvo el que pueda ejercer el juez durante un juicio como policía de estrados. Este control, en cualquier caso, sería ejecutado por una persona que, aunque sea la máxima autoridad de la sala, no necesariamente dispone de la formación necesaria para supervisar la calidad de la prestación del intérprete ya que, en principio, a los jueces no se les presupone formación específica sobre interpretación y, en este caso, no serían capaces de evaluar si ese derecho se materializa con las debidas garantías. Asimismo, recientemente, la figura de los intérpretes en los juicios penales se ha hecho más visible a raíz de su aparición en los medios de comunicación y de la implantación y futura trasposición a la legislación nacional de la *Directiva 2010/64 del Parlamento Europeo y del Consejo relativa al derecho a interpretación y a traducción en los procesos penales*.

Además, resulta necesario señalar que la formación reglada en España adolece de materiales basados en la realidad con un grado de autenticidad elevado dirigidos específicamente a la formación de intérpretes que actúen en los tribunales de justicia y

que esta tesis doctoral, en la medida de sus posibilidades, ha pretendido elaborar un prototipo que sirva de propuesta para rellenar parcialmente esta laguna.

Ese proceso, a pesar de las dificultades que ha conllevado, se ha visto reforzado por la buena acogida de los materiales e iniciativas que aplican las TIC a la enseñanza de la interpretación entre sus usuarios, como se recoge en el capítulo tercero. En concreto, a partir del análisis que se ha realizado en ese capítulo, se ha podido observar que los alumnos manifiestan un gran interés por aquellos recursos docentes que les muestran la realidad, lo que ha sido uno de los principales puntos de partida de este trabajo de investigación. Otro aspecto fundamental de esta tesis doctoral es la aplicación de las TIC a la enseñanza de la ITJ, siguiendo la estela de los buenos resultados que tuvo su aplicación a la enseñanza de la interpretación de conferencias. Con ese fin, se creó el prototipo de material didáctico multimedia, a partir de la selección del acta judicial que más se ajustaba a los criterios establecidos de entre las que componían el corpus recopilado de procedimientos penales en formato audiovisual. Una vez adaptada, el acta judicial fue procesada y conforme a los criterios establecidos, tanto didácticos como legales, se sometió una primera versión del prototipo de material didáctico resultante a la valoración por parte del alumnado a través de la técnica del grupo focal, muy aplicada y con validez contrastada en las Ciencias Sociales. Conforme a los resultados de los grupos focales, fueron modificados y mejorados tanto el prototipo como el cuestionario diseñado específicamente a fin de medir la percepción que los alumnos presentan en cuanto al interés, la utilidad y los beneficios que ofrece el material para su propia formación. El estudio definitivo consistió en la utilización del material y la posterior administración del cuestionario de percepción y contó con la participación de alumnos de estudios superiores de Traducción e Interpretación de diversos niveles y universidades. Y, si bien sus resultados corresponden a un número de instituciones académicas y de sujetos limitado, estos fueron altamente satisfactorios para todos los grupos y niveles de participantes.

8.3 PROPUESTAS DE FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

El presente trabajo de investigación constituye una propuesta de modelo en el campo de la didáctica de la ITJ en conjunción con las TIC y la aproximación a la realidad. En España no son muy numerosas las iniciativas centradas en la enseñanza de la ITJ que muestran un grado de autenticidad cercano a la realidad, lo que se considera fundamental si se tienen en cuenta las características propias de este tipo de interpretación y su repercusión en los derechos del enjuiciado. Los buenos resultados obtenidos previamente de la aplicación de las TIC a la enseñanza de la interpretación de conferencias y los resultados obtenidos en este trabajo de investigación en el campo de la ITJ hacen que surja la idea tanto de profundizar en su aplicación en este ámbito como de extrapolarla a como a otras ramas de la ISP. Por tanto, hay multitud de iniciativas que se podrían llevar a cabo desde el punto de vista didáctico y científico.

Una de estas iniciativas es intentar producir material didáctico multimedia siguiendo el modelo del prototipo que se presenta en este trabajo en otras combinaciones lingüísticas y contrastar su resultado y utilidad. En este sentido, iniciativas parecidas podrían ser muy beneficiosas en el caso de su aplicación en el caso de las lenguas minoritarias. Igualmente, recabar la opinión de profesionales o incluso de docentes, por medio de un cuestionario específicamente diseñado para ello. Otra iniciativa que sería provechosa consistiría en la creación y graduación de material procedente de juicios reales de forma sistemática para que, al igual que sucede con el material creado en la UGR para la enseñanza de la interpretación de conferencias (De Manuel Jerez 2006), los alumnos puedan disponer de un corpus de materiales que les permitan trabajar de forma autónoma y aprender con multitud de variables: oradores, situaciones, acentos, ritmos de elocución, etc. A partir de ahí, se podría desarrollar un mecanismo de investigación-acción en la que los alumnos que trabajaran con el material aportaran su opinión sobre el mismo y ayudaran a señalar en la transcripción anotada aquellas dificultades que pudieran resultar de interés y quizás que impulsara la formación de una red de trabajo colaborativo.

Otra futura línea de investigación consistiría en estudiar posibles mejoras del material que por diversos motivos —de capacidad, económicos o temporales— no se han llevado a cabo en esta tesis doctoral. Entre ellas se incluyen: adaptar el uso del material al

software libre y a sistemas operativos menos extendidos, adaptarlo para que se pueda utilizar en teléfonos inteligentes o tabletas, explorar las posibilidades de los laboratorios de interpretación o de idiomas para que el profesor pueda participar en la corrección y supervisión de la producción o experimentar con el aprendizaje por pares. También sería conveniente completar el material con los documentos judiciales relacionados con el proceso en cuestión.

Otro aspecto que requeriría estudios específicos es el del análisis de las actuaciones de los intérpretes de las actas judiciales recogidas. Esto podría utilizarse tanto para el estudio del discurso propio de los juicios penales, como para profundizar en estudios sobre ética o sobre el papel que desempeña el intérprete judicial, como ya señaló Ortega Herráez en 2006.

Por otro lado, se considera que los resultados de este trabajo de investigación pueden impulsar la creación de iniciativas de formación específica dirigidas a personas que en la actualidad ejercen como intérpretes en los tribunales de justicia, pero que necesiten practicar para mejorar sus destrezas o incorporar una nueva lengua de trabajo a sus combinaciones lingüísticas.

Por una parte, se persigue que el trabajo realizado y las propuestas presentadas redunden positivamente en la formación y capacidad, especialmente de los futuros intérpretes en los tribunales de justicia en España. Por otra parte, también se espera que suponga una contribución en el avance hacia la profesionalización de una labor de importancia capital para garantizar el respeto de los derechos fundamentales; puesto que toda persona tiene derecho a ser oída con justicia por un tribunal y para garantizar ese derecho es necesario que, en el caso de que proceda, sea asistida por un intérprete formado y acreditado. No se debe olvidar que en un juicio penal está en juego uno de los derechos fundamentales del ser humano: la libertad.

8A CONCLUSIONS IN ENGLISH (AS REQUIRED FOR THE AWARD OF AN INTERNATIONAL DOCTORATE)

This last chapter shows the degree to which the general research objectives have been fulfilled. In addition, the main conclusions at the end of this doctoral thesis are established together with some possible future lines of research that have arisen during the development of this project which would require future research.

8A.1 FULFILMENT OF RESEARCH OBJECTIVES

The introductory chapter lays out the research objectives of this project. The first four objectives involved the situation of Court Interpreting in Spain, highlighting interpreter training and accreditation. The first objective consisted of acquiring updated knowledge regarding the legal fundamentals of Court Interpreting in Spain, in terms of supranational as well as Spanish regulations. The second objective was to gather analytical knowledge on the manifestation of the right to interpreter assistance; and the third one was to establish a typology of court-interpreter service provision in Spain. The fourth objective was to analyse the relationship between the media and court interpreters.

The fifth objective was a panoramic study on ICT application in interpreting training. The analysis was focused on CAIT initiatives and, especially, on teaching materials and resources for Court Interpreting training.

Finally, the sixth and seventh objectives were linked to the development of a teaching-material prototype and its validation. Specifically, the sixth objective dealt with the creation of a teaching-material prototype specific to Court Interpreting training, based on ICT application and real-life situations. The seventh objective consisted of validating, through scientific study, the perception of the material in terms of usefulness, interest, and benefits, made by certain groups of university students.

8A.1.1 UPDATED KNOWLEDGE ON THE FUNDAMENTALS OF COURT INTERPRETING

The first objective was to gain updated knowledge about legal fundamentals of Court Interpreting in Spain, with special attention to the required level qualification of interpreters working in the courts. In this sense contains an analysis of both supranational legal measures as well as the Spanish regulations devoted to Court Interpreting. The analysis closely examined training and accreditation requisites of those who work as court interpreters in criminal proceedings.

After the analysis, it was concluded that in order to guarantee due process, the interpreter, if needed, must be competent and the assistance must be provided for free in criminal proceedings. Once these two requisites were established, the analysis of the fundamentals of Court Interpreting resulted in several contradictions. First, even although to guarantee due process the assistance of a certified and qualified interpreter is required, the judge or court—which holds the power to appoint the interpreter—is not required to have any specific training or capacities to make such decisions. The second is that even if specific university degrees are available in Spain, the *Spanish Code of Criminal Procedure* is still in force since 1882 and establishes a weak order of precedence: “The interpreter shall be chosen from among those that hold such qualifications, a school teacher of the corresponding language or any person who knows the language”. Thus, even if it has been reinforced by the *Sentence 188/191 of the 3rd of October by the Spanish Constitutional Court*, it can result in defencelessness in cases where the interpreter has not received appropriate training. Moreover, Section 762 of the *Code of Criminal Procedure* gives priority to defendant assistance over the capacity of the person assisting the defendant. Consequently, the training required for translators and interpreters acting in court, following the legal measures in force, is not clearly defined, leaving a serious obstacle against the professionalization of court interpreters in Spain.

Advances regarding professionalization of Court Interpreting coming from the European Union should be highlighted. The culmination of these initiatives is the *Directive 64/2010 of the European Parliament and Counsel on the right to interpretation and translation in criminal proceedings*, which deals specifically with aspects related to training, accreditation and qualification of interpreters belonging to

this field. The *Directive* transposition is planned for October 2013 with the hope of bringing fundamental changes to Court Interpreting practice as well as defining and establishing the required training and accreditation for court interpreters.

8A.1.2 KNOWLEDGE OF THE MANIFESTATION OF THE RIGHT TO INTERPRETER ASSISTANCE IN SPAIN AND ESTABLISHMENT OF A SERVICE PROVISION TYPOLOGY

In this section, objective two and three are explained. On the one hand, the second objective consisted of the analytical knowledge of the manifestation of the right to interpreter assistance and the possible repercussions of an underqualified interpreter in individual rights. On the other hand, for the third objective fulfilment, access to the court-interpreter profession is analysed and a typology of Court Interpreting service provision in Spain is established: the traditional model, with staff and freelance workers; the subcontracting model; and other models such as the one used in the Autonomous Region of the Canary Islands or, with a specific character, the one of the 11-M Madrid train-bombings trial. The specific training level required for interpreters is explicitly described for each of these models.

The analysis of the profession of court interpreter in Spain led to the conclusion that interpreter-service provision in Spain in criminal proceedings is inconsistent and clearly needs improvement: the necessary degree required for interpreters varies depending on the institution or organization to which they belong and, sometimes, the degree required for the interpreter is not specified. There is no code of ethics, and court-interpreter work is not properly recognized, either in monetary or professional terms. The traditional model, which includes staff and freelance workers, presents enormous disparities regarding required interpreter training, depending on the institution for which they work, e.g. whether the Spanish Ministry of Justice or the different Autonomous Regions when judicial competence has been transferred, or whether they are official staff or freelance workers. In the subcontracting model, due process is not guaranteed, either, because in many cases the judicial system does not check whether the specifications of the bid have been met. Moreover, translation agencies normally try to increase their profit margins and, consequently, interpreters do not receive adequate pay. It bears highlighting that specific initiatives have been carried out —the translation and interpreting services in Las Palmas or the 11-M Madrid bombing trial— which can be

considered a starting point or even a cornerstone to improve Court Interpreting service provision in criminal proceedings in Spain. The praxis of Court Interpreting needs to be efficiently regulated throughout the country in order to guarantee that the defendant without full command of the language used in the court has a fair trial as well as to give professionals of this sector the appropriate recognition of their work.

8A.1.3 ANALYSIS OF THE INFLUENCE OF THE MEDIA ON COURT-INTERPRETER VISIBILITY

The fourth objective established was the critical analysis of the influence of the media on Court Interpreting visibility. The presence of court interpreters in the media has increased, especially since the 11-M Madrid bombings trial and the declarations of the Judge Pilar de Luna Jiménez de Parga, who belongs to the association *Jueces para la Democracia* (Judges for Democracy). In the first case, interpreters attained great visibility due to the magnitude of the 11-M trial. The trial was broadcasted and the interpreters' participation also reached the academic sphere due to an inappropriate comment made by the Judge. In the second case, the declarations of Judge De Luna Jiménez de Parga on the situation of defencelessness due to the lack of adequate interpreter training and to the job insecurity they suffered—in short, her declarations on the lack of professionalization of the sector—were the catalyst of several statements that appeared in the media. These statements, from professional associations and the academia, claimed simultaneously the need to have properly trained and qualified interpreters as a guarantee of effective justice.

In short, from the analysis of the situation of Court Interpreting in Spain and of the legal measures related to it, it can be concluded that, to guarantee the rights of the defendant lacking full command of the court language, it is necessary to have the assistance of trained and accredited interpreters. Also, in order to make this training possible, specific Court Interpreting training must be offered. The academic training available also influences professionalization and accreditation because professionalism requires the availability of proper training and the creation of registers and an accreditation system.

8A.1.4 THE APPLICATION OF ICT TO INTERPRETING TRAINING

The fifth objective of this doctoral thesis consisted of developing a panoramic study of the application of ICT to interpreting training. The study is explained in the third chapter. The impact of ICT on the interpreter's profession was analysed while teaching aspects were examined in more detail. The analysis places special attention on the use of IT programmes to train interpreters, particularly in the case of CAIT initiatives. The main CAIT initiatives were categorized in three different groups (Integrative CAIT, Intelligent CAIT and Virtual-Learning Environments) and a critical analysis was made. Teaching materials and resources using ICT devoted to PSI were thoroughly analysed, with special emphasis on those related to Court Interpreting. The study included virtual resources and materials of Spanish universities, projects developed by the European Union to train court interpreters and materials from the US created with the same aim. It was concluded that the number of specific materials for Court Interpreting should be increased, particularly in the case of Spain. These materials should reflect the specific situation of the Spanish Courts. According to the analysis performed, there is currently no specific material devoted to the training of court interpreters applying TIC and based on real-life situations using a high degree of authenticity.

8A.1.5 THE CREATION OF A TEACHING MATERIAL PROTOTYPE FOR COURT-INTERPRETER TRAINING BASED ON ICT APPLICATION AND REAL-LIFE SITUATIONS

In the fifth chapter, the objective is to create a teaching-material prototype for court-interpreter training based on the application of ICT and real-life situations. Firstly, the complex process of compiling a corpus of criminal court recordings was explained: the fruitless encounters with the staff of the television channel *Intereconomía*; the recovery process of criminal trial recordings from the program *Audiencia Pública*; the fruitless compilation process from the field of journalism; and, finally, the searching process of criminal audiovisual records in the legal system. Even if a corpus of real trial recordings with the participation of an English-speaking interpreter was eventually compiled, the reticence of some of the members of the legal system had to be overcome and those in custody of the court records had to be identified, specific regulations to request the records had to be studied and multiple legal requirements had to be fulfilled in order to gain access to copies of the court records in an audiovisual format. In this sense, the

compilation of court records of criminal proceedings is hampered by the discretionality of the authorities receiving the request, the Judge being the highest authority in the courtroom and usually the one who authorizes copies to be made while the trial is in process, whereas the judicial clerk is in charge of the minutes and of providing copies of them once the trial has finished. Moreover, the fifth chapter describes the requirements governing copy requests of the Court Clerk. First, the proceedings involving an English-speaking interpreter must be identified. During the research of this project, it proved impossible to locate a list or a systematic classification of interpreted proceedings, or even a list of proceedings classified by language. In fact, at one point of this research, it was necessary to turn to the translation agency that was subcontracted in Andalusia, *Ofilingua*, to locate proceedings with the required characteristics.

Because this compilation process was so arduous and, in general, lacked the collaboration of the legal system, it will be hardly feasible to build a comprehensive corpus of this type of material under the present circumstances. In this sense, the present doctoral thesis could serve as the first step for a future collaboration between the legal system and the universities to create materials similar to the prototype presented.

Once the audiovisual court records of the corpus of criminal proceedings were compiled, they were categorized and the most adequate one was selected according to series of specific criteria. The criteria established were: authenticity, reflection of the judicial context, incorporation of a comprehensible communication situation, adaptation to the students' profile, adaptation to present time, length of the interpretation sessions, length of the file, adaptation of the elocution rhythm and lack of excessive violence. The fifth chapter specifies the goals that the student should pursue using the material provided; as follows: being able to identify the different parties participating in a trial and place it correctly in the physical space; familiarization with the professional aspects of Court Interpreting; improving the necessary skills to give and receive criticisms and identify mistakes in their own work; commanding the necessary tools to develop their learning process automatically; and improving their bilateral and consecutive interpreting techniques.

Apart from the compilation of the real material, one of the most difficult phases of this research project was the transformation of the court records into teaching material. For

this, the audiovisual record had to be treated by operating specific programs and also had to be adapted to the legal requirements for the use of sensitive material. Thus, the material was made anonymous to protect the parties of the proceeding, and the interpreter's speech was eliminated and replaced by a fixed black-and-white trial image with a pictogram of a pair of headphones over it to indicate the turn of the student. These two processes were laborious because of the complexity and the attention to detail required by the recording process. Technical difficulties of treating the audiovisual minutes showed the necessity of having better means and resources to treat the records systematically in order to create a corpus of teaching material.

As result, a preliminary version of the material was made; this lasting 26 minutes and 45 seconds and composed of fragments corresponding to the participation of each party. After each intervention, the headphone pictogram appeared and stayed on the screen the time estimated to be adequate for the student to finish their renditions.

This preliminary version of the prototype was validated by the focus-group technique and, from the conclusions drawn, three aspects were improved: the length of each turn of speech, the sound quality and the contextualization. The focus-group results indicated that it was not advisable to have a pre-established length for the students to make their interpretation, because they found it frustrating or too long. Therefore, the video was divided in 123 fragments, one per intervention, and each fragment was placed on a *PowerPoint* slide. Each slide contained a video which was automatically activated when the user advanced to the next slide, so that the user was in charge of controlling the time devoted to each turn of speech.

According to the focus-group results, the quality of the sound was not considered optimum for interpreting. Therefore, after various solutions were considered (recording the audio with the closest similarity to the original one while maintaining the original image or subtitling the most difficult fragments), the collaboration of specialized technicians became necessary to improve the material using specific programs and tools in a sound studio. Some fragments, even after treatment by experts, did not reach the desired sound quality. In these exceptional cases, the audio tracks were modified. The compilation as well as the analysis of the corpus of records of criminal proceedings indicated that the quality of the recordings of proceedings performed by the Judiciary

did not always have an optimum audio to allow interpreting. In fact, in some cases, the proceedings were not correctly recorded and some of the participants in the trials did not have a microphone for their declarations. This hampered the compiling of the material, because, even with access to court audiovisual records, it was not simple and the effort involved in their treatment sometimes failed to render satisfactory audio quality.

Contextualization was another aspect of the material that was improved following the focus-group conclusions. Apart from the creation of the video *Cómo se desarrolla un proceso penal* (How does a criminal proceeding work?)—which describes the parties of the trial, their location in physical space and the different phases of the process, already included on the first version— indications concerning the specific context of the proceedings were included in the annotated transcript while different relevant aspects were highlighted using colour codes.

After these modifications and improvements, the definitive prototype was created in three parts: the first was devoted to contextualization; the second one was a liaison interpreting exercise created from authentic material; and the third one was an annotated transcript of the teaching material.

As the prototype was designed to increase interest, motivation and benefits related to the training of future court interpreters in Spain, all aesthetic aspects of the material were supervised by two graphic designers in order to make it user-attractive and user-friendly in terms of visualization and legibility.

In the first place, the material was designed to be used in any computer of common characteristics. Only a video player, a recording program, a microphone and, at times, headphones, were needed. In addition to these basic requirements for the first version of the prototype, it was the necessity to use the program *Microsoft PowerPoint* or its free download viewer *Microsoft PowerPoint Viewer* in the final version. Nevertheless, the definitive version of the material was not suitable for the facilities of two universities where the study was conducted or planned to be conducted. At the University of Granada, a new interpreting laboratory had just been installed but without the software *Microsoft Office PowerPoint Viewer* on its computers. In this particular case, the problem was solved by using the students' laptops. However, in the case of the

University of Alicante, the study could not be carried out because the institution policy was to use only free software.

When the required means were available, the prototype created could be used autonomously, in a normal computer with software that is widely used and can be downloaded free of charge. It has been designed to enhance self-learning and self-assessment by using the annotated transcript.

8A.1.6 VALIDATION OF THE PROTOTYPE

The last objective of this research project consisted of validating the prototype created by using a perception questionnaire applied to different groups of students in terms of interest, motivation, and benefits from training.

The first version of the questionnaire, created following the model by Hernández Sampieri, Fernández-Collado, and Baptista Lucio (1991:293), was validated by the same focus groups by which the usefulness of the material was corroborated and by which conclusions were applied to the final prototype version. The questionnaire was divided in three parts: the first covered the age and sex of the subjects, their education and working experience in Court Interpreting or related fields; the second part was composed of 13 items to measure the perception of the prototype in terms of interest, motivation and benefits for interpreter training, and finally there was a blank space for them to write down their commentaries. Data referring to material perception were measured using a Likert-type scale in which 5 indicated complete agreement, and 1 complete disagreement. Subsequently, data referring to material perception were cross-referenced with demographic, labour, and academic data in order to measure their influence on it. The questionnaire, which was designed to measure the material perception —without trying to extrapolate the results to all Spanish universities— was administered to 127 subjects of eight different university student groups of Translation and Interpreting studies at three different universities: the University Pompeu Fabra of Barcelona, the University of Granada and the University Pablo de Olavide of Seville. The groups were graduate and postgraduate programmes, all composed of 13 to 21 students. The data compiled reflected that the perception of the prototype by the

students was highly satisfactory regarding interest, usefulness and benefits for the students' education.

8A.2 FINAL CONSIDERATIONS

In this section, a synthesis is made of the main conclusions drawn after examining the degree of fulfilment of the research objectives of this doctoral thesis.

On the one hand, the right to be assisted by an interpreter in criminal proceedings in Spain is foreseen in many legal measures at the national as well as international level. However, in practice, it is not ensured that the interpreter has received adequate training and accreditation to guarantee that the person who does not command the language used in the court is not discriminated against.

On the other hand, it must be added that the Court Interpreting service provided in Spain is heterogeneous and is not subjected to any kind of docketed control, except the one that can be executed by the judge responsible for the proper conduct of the hearing. In any case, this control, by someone who, even being the maximum authority of the court, does not necessarily have the training needed to supervise the quality of the interpreting. That is, judges are not specifically trained in Interpreting and thus are not qualified to assess whether this right is abided by with all due guarantees. Moreover, recently, the interpreter's role in criminal proceedings is becoming more visible due to the media and the future transposition of the *Directive 64/2010 of the European Parliament and Counsel on the right to interpretation and translation in criminal proceedings*.

Furthermore, it bears mentioning that regulated education in Spain does not provide teaching materials based on real-life situations with a high degree of authenticity directed specifically at Court Interpreting training. Therefore, this doctoral thesis, has sought to create a prototype as a preliminary step to closing this gap.

This process, besides the difficulties that had to be overcome, has been reinforced by the favourable reception that the materials and initiatives applying ICT to Interpreting training had among their users, as stated in the third chapter. Specifically, the analysis performed in the third chapter revealed that some users showed great interest in

teaching resources which offer reality, and this was one of the starting points of this research project. Another fundamental aspect of this doctoral thesis was the application of ICT to Court Interpreting training, following the good results found on applying it to Conference Interpreting. With this aim the prototype of multimedia teaching material was created, using the most suitable of the corpus of audiovisual minutes according to the criteria established. Once the minutes were processed and the required legal and didactic criteria were adapted, the resulting preliminary prototype was assessed by two groups of students using the focus-group technique, widely applied and with confirmed validity in the field of Social Sciences. According to the results of the focus groups, the prototype and the specifically designed questionnaire to measure students' interest, perception of the usefulness of the material and benefits for their education were modified and improved. The final study consisted of using the material and subsequently administering the perception questionnaire. Students at different levels of studies and at different universities offering degrees in Translation and Interpreting participated. In addition, even though the results correspond to a limited number of academic institutions and subjects, they were highly satisfactory at every level and for all groups of participants.

8A.3 FUTURE RESEARCH LINES

This research consists of a model proposed for the field of Court Interpreting training together with the application of ICT and the approximation of reality. In Spain, few initiatives are centered on Court Interpreting training with authenticity approaching reality, which is considered fundamental when the specific characteristics of this kind of interpreting are taken into account, as well as the rights of the defendant. The favourable results found by applying ICT to Conference Interpreting training and the results of this research work in the field of Court Interpreting justify a more profound study of this field, as well as its application to other branches of PSI. In this context, a multitude of initiatives could be pursued from a pedagogical and scientific approach.

One of these initiatives is to produce multimedia teaching material following the prototype model presented in this study in different linguistic combinations and then assessing the results and their usefulness. In this sense, it would be particularly useful for training minority language speakers. Another would be to gather information from

professionals or even teachers, using a specifically created questionnaire. Also, an initiative would be the creation and grading of material coming from real trials in a systematic way. This would constitute a material corpus available for students which would allow them to work independently and learn with multiple variables: speakers, situations, accents, elocution rhythms, etc. From this corpus, an action-research mechanism would be students working with the material and giving their opinion on it and helping to indicate new difficulties in the annotated transcript, enhancing a collaborative working network.

Another future line of study would be to explore possible improvements in the material—related to expenses, capacity or time—that were not developed in this doctoral thesis. These could include: adapting the material to free software and less extended operative systems, and to be used on smart phones and tablets; exploring the possibilities of language or interpreting laboratories that include the teacher to participate in student correction and supervision or experimenting with peer learning. It would be helpful to complete the material with judiciary documents related to the proceeding.

The analysis of the interpreter's participation in the different criminal proceedings is another aspect which would require specific attention. This analysis could be used for criminal trial-discourse studies as well as for ethical studies or studies related to the court interpreter's role, as suggested by Ortega Herráez in 2006.

Furthermore, the results of this research work could enhance the creation of specific training initiatives for those who currently work as court interpreters but need further practice to improve their skills or to incorporate a new working language.

On the one hand, the ultimate aim of this doctoral thesis is for the work that has been completed and suggestions made to help train future court interpreters in Spain. On the other hand, it is hoped that it would represent a contribution towards the professionalization of a job that is vital in guaranteeing the fundamental rights of those involved in trials. This requires trained and accredited interpreters, given that, in a criminal proceeding, one of the fundamental rights of human beings is at stake: personal freedom.

BIBLIOGRAFÍA

- ABRIL MARTÍ, M. I. (2006) *La Interpretación en los Servicios Públicos: Caracterización como género, contextualización y modelos de formación. Hacia unas bases para el diseño curricular*. Departamento de Traducción e Interpretación. Universidad de Granada. Tesis doctoral inédita.
- ABRIL MARTÍ, M.I. y STÉVAUX, E. (2012) *Guía docente de la asignatura Interpretación Social* Universidad de Granada. <<http://fti.ugr.es>> [Consulta 31 de agosto de 2012].
- ABUÍN GONZÁLEZ, M. (2004) «Problemas y estrategias en la interpretación consecutiva: consideraciones metodológicas». *Puentes: hacia nuevas investigaciones en la mediación intercultural*, 3: 19-28.
- ACEBO (2011) «Acebo » <<http://www.acebo.com/>>. [Consulta 31 de agosto de 2012].
- AGENCIA EFE (2007) «Gómez Bermúdez: Los traductores no están muy finos esta tarde». *El confidencial* <<http://www.elconfidencial.com/>> [Consulta 31 de agosto de 2012].
- AGENCIA EFE (2012) «Juzgados tendrán intérpretes permanentes y eventuales, según las lenguas». *ABC* <<http://www.abc.es/>> [Consulta 31 de agosto de 2012].
- AGENCIA EUROPAPRESS (2010) «Un informe denuncia irregularidades en el servicio de Intérpretes de los juzgados». *20 Minutos* <<http://www.20minutos.es/>> [Consulta 31 de agosto de 2012].
- AGENCIA EUROPAPRESS (2012) «El informe sobre el funcionamiento de la Justicia en Madrid se encuentra “muy avanzado”, según Plañiol». *Europapress.es* <<http://www.europapress.es/madrid/noticia-informe-funcionamiento-justicia-madrid-encuentra-muy-avanzado-planiol-20120113125849.html>> [Consulta 31 de agosto de 2012].

- AGENCIA EUROPAPRESS (2012a) «La Justicia madrileña sólo tendrá intérpretes fijos para las lenguas “habituales” y no para idiomas de uso “excepcional”». *Europapress.es* <<http://www.europapress.es/>>. [Consulta 1 de septiembre de 2012].
- AIIC (2000) «Code for the use of new technologies in conference interpreting». *Communicate!* Marzo-Abril 2000. <<http://www.aiic.net/ViewPage.cfm/page120.htm>> [Consulta 31 de agosto de 2012].
- AIIC (2000a) «Guidelines for Remote Conferencing» *Communicate!* Marzo-Abril 2000. <<http://www.aiic.net/ViewPage.cfm/page143>> [Consulta 31 de agosto de 2012].
- ALEXIEVA, B. (1997) «A Typology of Interpreters Mediated Events». *The Translator*, 3 (2): 153-174.
- ALLENDES LÁZAR, P. (2010) «Los intérpretes juegan una pieza clave en el juicio del 11_M, reconocen los expertos». *La verdad*. <<http://www.laverdad.es/>>. [Consulta 1 de septiembre de 2012].
- ALMADOZ, I. (2008) «Vacíos legales en la provisión de servicios lingüísticos a la población extranjera». En: *Traducción e Interpretación en los Ámbitos Jurídico y Sanitario*. Curso K11. Universidad de Verano del País Vasco, Cursos de Verano en San Sebastián. 8 septiembre 2008. Documentación del curso.
- ALONSO ARAGUÁS, I. (2009) «Panorama actual de la traducción e interpretación en los servicios públicos y retos futuros. IV Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación (AIETI). Vigo 15-17 octubre 2009.
- ALONSO ARAGUÁS, I. (2010) *Memoria de actividades del proyecto de acción tutorial y evaluación continua para un modelo de prácticas de interpretación centrado en el aprendizaje autónomo*. Universidad de Salamanca.
- ALONSO ARAGUÁS, I.; BAIGORRI JALÓN, J. y PAYÀS PUIGARNAU, G. (2008) «Nahuatlato y familias de intérpretes en el México colonial». *1611 Revista De*

Historia de la Traducción, 2. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
<<http://www.traduccionliteraria.org/1611/art/alonso-baigorri-payas.htm#>>.
[Consulta 31 de agosto de 2012].

ALVAR CHALMETA, A. (2011) «La privatización del servicio de traducción judicial». *Diagonal*. <<http://diagonalperiodico.net>> [Consulta 31 de agosto de 2012].

APTIJ. ASOCIACIÓN PROFESIONAL DE TRADUCTORES E INTÉRPRETES JUDICIALES Y JURADOS (2009) III Jornada de Terminología y Traducción Institucional.
<http://ec.europa.eu/translation/bulletins/puntoycoma/113/JornadaMadrid-2009_RedestraduccioninstitucionalAPTIJyEULITA.pdf> [Consulta 31 de agosto de 2012].

APTIJ. ASOCIACIÓN PROFESIONAL DE TRADUCTORES E INTÉRPRETES JUDICIALES Y JURADOS (2010) *Nota de prensa. La traducción e interpretación en sede judicial y las garantías procesales*. 20 de febrero de 2010.

APTIJ. ASOCIACIÓN PROFESIONAL DE TRADUCTORES E INTÉRPRETES JUDICIALES Y JURADOS (2012) *¿Cuáles son los principales problemas con los que se encuentra un traductor e intérprete judicial?* < <http://www.aptij.es/> [Consulta 31 de agosto de 2012].

APTIJ. ASOCIACIÓN PROFESIONAL DE TRADUCTORES E INTÉRPRETES JUDICIALES Y JURADOS. (2012a) «Carta a ABC». *ABC*, 13 enero 2012 <<http://www.abc.es/>> [Consulta 31 de agosto de 2012].

ARRÓNIZ IBÁÑEZ DE OPACUA, P. (2000) «La traducción y la interpretación en la Administración de Justicia». En: Kelly, D. (Ed.) *La traducción y la interpretación en España hoy: perspectivas profesionales*. Granada: Comares. 157-170.

ASETRAD. ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DE TRADUCTORES, CORRECTORES E INTÉRPRETES (2010) *La calidad de la interpretación judicial y policial:*

comunicado de prensa de la Asociación Española de Traductores, Correctores e Intérpretes. Madrid.

AVIDICUS (2011) *Videoconference and Remote Interpreting*. <<http://www.videoconference-interpreting.net/>>. [Consulta 31 de agosto de 2012].

BAIGORRI JALÓN, J. (2004) *Interpreters at the United Nations: a History*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

BAIGORRI JALÓN, J.; ALONSO ARAGUÁS, I. y PASCUAL OLAGUÍBEL, M. (2004) *Materiales para la interpretación consecutiva y simultánea (alemán, francés e inglés)*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

BAIGORRI JALÓN, J.; ALONSO ARAGUÁS, I.; CANAS REMESAL, R.; MARTÍN MANCERA, O.; OTERO MORENO, C.; PALACIO ALONSO, E. y RUSSO, M. (2006) *Materiales didácticos para la enseñanza de la interpretación en el ámbito social (alemán-francés-inglés-italiano-español)*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

BAIGORRI JALÓN, J.; ALONSO ARAGUÁS, I.; HERRERO, M.; CANAS REMESAL, R.; OTERO MORENO, C.; PASCUAL, M. (2005) *Materiales didácticos para interpretación consecutiva y simultánea en alemán, francés e inglés, II*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

BANDERA, M. (2008) «Interior emplea traductores sin garantías en sus investigaciones». *Público*. <<http://www.publico.es/>> [Consulta 1 de septiembre de 2012].

BENHADDOU HANDI, E. (2007) «Los intérpretes, una pieza clave». *Abogados*. Septiembre. 54-55.

BERBER-IRABIEN, D.C. (2010) *Information and Communication Technologies in Conference Interpreting*. Tesis Doctoral. Departamento de estudios ingleses y alemanes. Universidad Rovira i Virgili.

- BERK-SELIGSON, S. (1990) *The Bilingual Courtroom: Court Interpreters in the Judicial Process*. Chicago: University of Chicago Press.
- BLASCO MAYOR, M .J. (2005) «El reto de formar intérpretes en el siglo XXI». *Translation Journal*, 9 (1). <<http://www.bokorlang.com/journal/31interprete2.htm>> [Consulta 31 de agosto de 2012]
- BLAXTER, L.; HUGHES, C. y TIGHT, M. (2000) *Cómo se hace una investigación*. Biblioteca de Educación. Barcelona: Gedisa.
- BOOTHEANDO (2012) Blog de Clara Guelbenzu <<http://www.bootheando.com/>>. [Consulta 31 de agosto de 2012].
- BOWEN-BAILEY, D. (2006) *Analysing Discourse: An Independent Study Packet for Working with CD-ROM or DVD*. Duluth: Digiterp Communications.
- BRANNEN, J. (1992) *Mixing Methods: Qualitative and Quantitative Research*. Hants: Avebury, Ashgate Publishing Company.
- BRAUN, S. (2004) *Kommunikation unter widrigen Umständen? Fallstudien zu einsprachigen und gedolmetschten Videokonferenzen [Communication under adverse conditions? Monolingual and interpreted communication in video conferences]*. Tübingen: Gunter Narr Verlag Tübingen.
- BRAUN, S. (2007) «Interpreting in small-groups bilingual videoconference-challenges and adaptation processes». *Interpreting*, 9: 21-46.
- BRAUN, S. (2009) «Keep your distance? Training in videoconference/remote interpreting for the public services». Abstract incluido en la documentación de la Conferencia Internacional *Mastering Public Service Interpreting*, Department of Humanities, Arts and Languages, London Metropolitan University. Londres, 10 julio 2009.
- BRAUN, S. (2010) «Keep your distance? Videoconference and remote interpreting in legal proceedings». *Book of Abstracts International Conference Critical Link 6:*

Interpreting in a Changing Landscape. Aston University. Birmingham, Reino Unido. 26-30 julio 2010.

BRAUN, S. y TAYLOR, J.L (Eds) (2011) *Videoconference and Remote Interpreting in Criminal Proceedings*. Guildford: University of Surrey.

BUILDING MUTUAL TRUST (2010) *A Frame Work Project For Implementing EU Common Standards In Legal Interpreting and Translating*. <<http://www.lr.mdx.ac.uk/mutual-trust/>>. [Consulta 31 de agosto de 2012].

CALLEJO GALLEGO, J. (2001) *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.

CARABELLI, A. (1996) *IRIS Interpreters' Resource Information System. Una banca dati interattiva per la formazioni di interpreti e traduttori*. Tesi di Laurea in Interpretazione, SSLMIT. Universidad de Trieste.

CARABELLI, A. (1999) «Multimedia technologies for the use of interpreters and translators». *The Interpreters' Newsletter*, 9: 149-155.

CARABELLI, A. (2003) «A brief overview of IRIS-The Interpreters' Research Information System». En De Manuel Jerez, J. (Coord.) *Nuevas Tecnologías y Formación de Intérpretes*. Granada: Atrio: 113-139.

CARRILLO SALCEDO, J. A (1982) *Textos Básicos de Naciones Unidas*. Madrid: Tecnos.

CATELLI, N. y GARGATAGLI, M. (1998) *El tabaco que fumaba Plinio. Escenas de la traducción en España y América: relatos, leyes y reflexiones sobre los otros*. Barcelona: Ediciones del Serbal.

CERVATO, E. y DE FERRA, D. (1995) «Interpret-it: A Computerised Self-Access Course for Beginners in Interpreting». *Perspectives: Studies in Translatology*, 3:191-204.

- CODINA, R. (2004) «Entrevista con Jesús Baigorri Jalón». *La página del Idioma Español*. <<http://www.mendeley.com/>> [Consulta 31 de agosto de 2012].
- COLLADOS AÍS, A. y FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, M.M. (2001) *Manual de interpretación bilateral*. Granada: Comares.
- COMISIÓN EUROPEA (2003) *Libro Verde de la Comisión Europea. Garantías procesales para sospechosos e inculcados en procesos penales en la Unión Europea*. Bruselas: Comisión Europea.
- COMISIÓN EUROPEA (2004) *Propuesta de Decisión Marco del Consejo sobre determinados derechos relativos a determinados derechos procesales en los procesos penales en la Unión Europea*. Bruselas: Comisión Europea.
- COMISIÓN EUROPEA (2009) *Propuesta de Decisión Marco del Consejo relativa al derecho a interpretación y traducción en los procesos penales*. Bruselas: Comisión Europea.
- COMISIÓN EUROPEA (2010) *Propuesta de Directiva del Parlamento Europeo y del Consejo relativa al derecho a la traducción y a la interpretación en los procesos penales*. Bruselas: Comisión Europea.
- COMISIÓN EUROPEA (2012) *Europeans and Their Languages*. Special Eurobarometer 386. Dirección General de Comunicación. Bruselas: Comisión Europea.
- CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA (2009) *Expediente interinstitucional: 2009/0101 (CNS). 14289/09 DROIPEN 122 COPEN 193*. Bruselas: Consejo de la Unión Europea.
- CORSELLIS, A. (2005) «Training interpreters to work for in the public services». En Tennent, M. (Ed.) *Training for the New Millenium. Pedagogies for translation and interpreting*. Ámsterdam /Filadelfia: John Benjamins: 153-173.

- CORSELLIS, A. (2010) «In-service Training for Public Sector staff». *Book of Abstracts International Conference Critical Link 6: Interpreting in a Changing Landscape*. Aston University. Birmingham, Reino Unido. 26-30 julio 2010.
- CRIT (2011) *Grupo CRIT Comunicación y Relaciones Interculturales y Transculturales*. Universidad Jaume I Castellón. <<http://www.crit.uji.es/>>. [Consulta 31 de agosto de 2012]
- DE LUNA JIMÉNEZ DE PARGA, P. (2010) «El intérprete judicial: ese interlocutor emocional entre el acusado y el juez». *La Ley*, nº 7368, sección dictamen. 24 de marzo.
- DE MANUEL JEREZ, J. (2003) «¿Cambian las nuevas tecnologías la formación de intérpretes?» En Ortega Arjonilla, E. (Ed.), *Panorama actual de la investigación en traducción e interpretación*. Granada: Atrio: 399-428.
- DE MANUEL JEREZ, J. (2003a) «Nuevas tecnologías y selección de contenidos: la base de datos *MARIUS*» En De Manuel Jerez (Ed.), *Nuevas Tecnologías y Formación de Intérpretes*. Granada: Atrio. 21-67.
- DE MANUEL JEREZ, J. (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: Editorial de la Universidad de Granada.
- DE MANUEL JEREZ, J. (2011) *Solicitud de proyectos del programa de innovación y buenas prácticas docentes: Incorporación de la realidad profesional a la formación de intérpretes: gradación de materiales, creación de un entorno virtual y evaluación del impacto mediante la investigación-acción*. Universidad de Granada (Inédito).
- DEL POZO TRIVIÑO, M. I. (2009) «Una propuesta formativa en interpretación en los servicios públicos en el marco del EEES». *Redit*, 3: 31-51.
- DÍAZ SOTERO, P. (2007) «El juez se convierte en protagonista». *El Mundo*. <<http://www.elmundo.es/>> [Consulta 18 de junio de 2012].

DIRECCIÓN DE JUSTICIA DE LA COMISIÓN EUROPEA (2006) *AGIS was a framework programme to help police, the judiciary and professionals from the EU Member States and candidate countries co-operate in criminal matters and in the fight against crime* <<http://ec.europa.eu>> [Consulta 18 de junio de 2012].

DIRECCIÓN DE JUSTICIA DE LA COMISIÓN EUROPEA (2010) *Justicia Criminal*. <<http://ec.europa.eu/>> [Consulta 18 de junio de 2012].

DIRECCIÓN GENERAL DE INTERPRETACIÓN Y CONFERENCIAS (2010) *EU Funding programmes in the field of Justice* <<http://www.europarl.europa.eu.>> [Consulta 18 de junio de 2012].

DONDÉ MATUTE, J. (2006) «¿Cómo se regula el debido proceso en el Estatuto de Roma?». *Congreso Internacional de Derecho Internacional de los Derechos Humanos*. 23-26 mayo 2006. Instituto de Investigaciones Jurídicas, Universidad Nacional Autónoma de México.

DRUMMOND, J. y MOTTA, M. (2006) «EVITA-Web based Interpreting». *Proceedings of the 50th anniversary conference of the Monterey Institute of International Studies*, Monterey. 9- 11 septiembre 2005.

ECIS. EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EN INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA (2010) *Grupo de Investigación del Departamento de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada*. <<http://ecis.ugr.es/>> [Consulta 18 de junio de 2012].

ESTEBAN CAUSO, J. A. (2003) «La interpretación en el siglo XXI: desafíos para los profesionales y los profesores de interpretación». En De Manuel Jerez, J. (Coord.) *Nuevas Tecnologías y Formación de Intérpretes*. Granada: Atrio. 143-186.

ESTEBAN CAUSO, J.A. (2000) «Les nouvelles technologies: le point de vu du SCIC». *Communicate!* Marzo-abril 2000. <www.aiic.net/ViewPage.cfm/page129.htm> [Consulta el: 18 de junio de 2012].

- ESTEBAN CAUSO, J.A. (2011). «Conference interpreting with information and communication technologies. Experiences from the European Commission DG Interpretation». En Braun, S. y Taylor, J.L (Eds) (2011) *Videoconference and Remote Interpreting in Criminal Proceedings*. Guildford: University of Surrey.
- ETI (2012) *École de Traduction et d'Interpretation* Universidad de Ginebra, Suiza. <<http://live.eti.unige.ch/>> [Consulta 12 de agosto de 2012].
- EULITA (2012) *Conference Programme* . <<http://eulita.eu/conference-programme>> [Consulta 18 de junio de 2012].
- EUROPA. EL PORTAL DE LA UNIÓN EUROPEA (2010) *Tratados y legislación* . Unión Europea. <http://europa.eu/scadplus/glossary/eu_pillars_es.htm> [Consulta 18 de junio de 2012].
- EUROPA. GLOSARIO (2010) *Decisión Marco*. Unión Europea. <http://europa.eu/scadplus/glossary/framework_decisions-es.htm> [Consulta 18 de junio de 2012].
- EUROPA. GLOSARIO (2010a) *Pilares*. Unión Europea. <http://europa.eu/legislation_summaries/glossary/eu_pillars_en.htm> [Consulta 18 de junio de 2012].
- EUROPA. SÍNTESIS DE LA LEGISLACIÓN DE LA UE (2008) *Los Pilares de la Unión Europea*. <http://europa.eu/scadplus/glossary/eu_pillars_es.htm> [Consulta 18 de junio de 2012].
- FERIA GARCÍA, M. C. (1999) «El traductor-intérprete de la Administración de Justicia». En Feria García, M. C. (Coord.) *Traducir para la Justicia*. Granada: Comares: 87-108.
- FERNÁNDEZ, D. (2008) «Una empresa envía a la Policía Nacional traductores con antecedentes». *20 MINUTOS*. <<http://www.20minutos.es/>> [Consulta 1 de septiembre de 2012].

- FIOL WOLFRUM, C. y HERNÁNDEZ CEBRIÁN, N. (2009) *I Curso de Nociones Básicas de Derecho penal y procesal penal para traductores e intérpretes judiciales*. Audiencia Nacional. 21 febrero 2009. Documentación del Curso. Inédita.
- FONTÁN, M. (2011) «El juez puede nombrar a cualquiera como intérprete: la calidad no está garantizada». *El faro de Vigo* <<http://www.farodevigo.es/>> [Consulta 1 de septiembre de 2012].
- FOULQUIÉ RUBIO, A. I. (2002) *El intérprete en las dependencias policiales: perspectivas de los abogados y estudiantes de Derecho en Granada*. Proyecto de Investigación tutelada. Inédito. Departamento de Traducción e Interpretación. Universidad de Granada.
- FOULQUIÉ RUBIO, A. I. (2002a) «La interpretación en la policía: ¿un derecho o un privilegio?». En Valero Garcés, C. y Mancho, G. (Eds.), *Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos: nuevas necesidades para nuevas realidades*. [CD ROM] Madrid: Universidad de Alcalá Publicaciones.
- FOULQUIÉ RUBIO, A. I. (2002b) «La interpretación social: la interpretación en la policía en Granada y Málaga». *Puentes: hacia nuevas investigaciones en la mediación intercultural*, 1: 107-115.
- GARCÍA BEYAERT, S. (2005) *El desván del aprendiz intérprete*. <<http://www.desdiz.com/index.html>>. [Consulta 8 de enero de 2011].
- GARCÍA BEYAERT, S. (2010) «El desván del aprendiz intérprete: herramienta web de apoyo a la formación en interpretación de conferencias» *Puentes: hacia nuevas investigaciones en la mediación intercultural*, 9: 71-79.
- GARCÍA BEYAERT, S. y BOÉRI, J. (2011) *B-l-in-k*. <<http://www.l-in-k.org/blog.html>>. [Consulta el 24 de agosto de 2012].
- GARCÍA FERRANDO, M. (2005) «La encuesta». En: García Ferrando, M.; Ibáñez, J. y Alvira Martín, F (Eds.) *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Editorial: 167-201.

GASCÓN NASARRE, F.A. (2007) *El Gascón Jurado*. <www.elgasconjurado.com>
[Consulta 23 de agosto de 2012].

GERENCIA TERRITORIAL DEL MINISTERIO DE JUSTICIA DE LAS ISLAS BALEARES (2011) *Pliego de prescripciones técnicas para la contratación de un servicio de traducción e interpretación en los órganos judiciales adscritos a la Gerencia Territorial de Baleares*. Ministerio de Justicia: Palma de Mallorca.

GERENCIA TERRITORIAL DEL MINISTERIO DE JUSTICIA DE MURCIA (2011) *Pliego de prescripciones técnicas para la contratación de un servicio de traducción e interpretación en los órganos judiciales adscritos a la Gerencia Territorial de Murcia*. Ministerio de Justicia: Murcia.

GIAMBRUNO-DAY MIGUÉLEZ, C. (1997) *Language Mediation in the Judicial System. The Role of the Court Interpreter*. Tesis doctoral. Departamento de Filología Inglesa. Universidad de Alicante. Inédita.

GIAMBRUNO-DAY MIGUÉLEZ, C. (2008). «The role of the interpreter in the governance of sixteenth-and seventeenth-century Spanish colonies in the “New World”»: Lessons from the past for the present.» En Valero Garcés, C. y Martin, A. (Eds.), *Crossing Borders in Community Interpreting: Definitions and Dilemmas*: 27-51. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins.

GÓMEZ. R. (1998) «Los responsables del canal Tribunal TV aseguran que no caerán en “juicios paralelos”» *El País*. <<http://elpais.com/>> [Consulta 31 de agosto de 2012].

GÓMEZ SÁNCHEZ, Y. (2007) «La Carta de Derechos Fundamentales en el Nuevo Tratado de Reforma». *Ideasydebate*. Diciembre 2007.

GORDON LAUREL, P. (2008) «La Declaración Universal de Derechos Humanos: La gestión y el mantenimiento de una revolución». *Ejournal USA*. Noviembre 2008. Departamento de Estado de Estados Unidos: Washington DC. 13 (11): 12-19.

GRAN TARABOCHIA, L; CARABELLI, A. y MERLINI, R. (2002) «Computer Assisted Interpreter Training». En: Garzone, G. y Viezzi, M. (Eds.) *Interpreting*

in the 21st Century. Challenges and Opportunities. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins: 277-294.

GRAU MESTRE, C. (1998) *La interpretación de enlace. Panorama mundial y aproximación al contexto español.* Departamento de Filología Anglogermánica, Universidad Rovira i Virgili, Tarragona

GRETI (2006) *La Interpretación ante los retos de la mundialización. Formación y profesión.* <www.ugr.es/~greti/index.html> [Consultada el 18 de junio de 2012].

HANSEN, I.G. y SHLESINGER, M. (2007) «The silver lining-Technology and self-study in the interpreting classroom». *Interpreting*, 9: 95-118.

HERBERT, J. (1952) *The Interpreter's Handbook: How to Become a Conference Interpreter.* Ginebra: Librairie de l'Université George.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R.; FERNÁNDEZ-COLLADO, C. y BAPTISTA LUCIO, P. (1991) *Metodología de la investigación.* Iztapalapa: McGraw-Hill Interamericana.

HERTOG, E. (2001) *Aequitas: Access to Justice across Language and Culture in the EU.* Amberes: Lessius Hogeschool.

HERTOG, E. (2003) *Aequalitas: Equal Access to Justice across Language and Culture in the EU.* Amberes: Lessius Hogeschool.

HERTOG, E. (2009) «Legal Interpreting and Translation in the EU: Justice, Freedom and Security through Language». En Baigorri Jalón, J. y Campbell, H. (Eds.) *Reflexiones sobre la Traducción Jurídica/ Reflections on Legal Translation.* Granada: Comares: 10-24.

HERTOG, E. y VAN GUCHT, J. (2008) *Status Quaestionis: Questionnaire on the Provision of Legal Interpreting and Translation in the EU.* Amberes, Oxford, Portland: Intersentia.

HERTOG, E.; CORSELLIS, A.; WOLCH RASMUSSEN, K.; VAN DER BOSCH, Y.; VAN DER VLIS, E.J. y KEIJZER-LAMBOOY, H. (2007) «From Aequitas to Aequalitas: Establishing standards in legal interpreting and translation in the European Union». En Wadensjö, C.; Englund Dimitrova, B. y Nilsson, A. L. (Eds.) *The Critical Link 4. Professionalization of interpreting in the community. Selected papers from the 4th International Conference on Interpreting in Legal, Health and Social Service Settings. Estocolmo, 20.23 mayo de 2004.* Ámsterdam-Filadelfia: John Benjamins. 151-166.

HUNT GÓMEZ, C. I. (2008) *Aplicación de las nuevas tecnologías a la formación de intérpretes en los tribunales*. Proyecto de Investigación tutelada. Departamento de Traducción e Interpretación. Universidad de Granada. Inédito.

HUNT GÓMEZ, C. I. (2010) «Student Reception of Real Videos for Teaching Court Interpreting in Spain: A Pilot Study». *Book of Abstracts International Conference Critical Link 6: Interpreting in a Changing Landscape*. Aston University. Birmingham, Reino Unido. 26-30 julio 2010.

HUNT GÓMEZ, C.I. (2011) «Interpretación en Tribunales de Justicia: una unidad didáctica a partir de la realidad». En Valero Garcés, C. (Ed.) *Traducción e interpretación en los Servicios Públicos en un mundo INTERcoNEcTado*. Págs. 179-187. Obras Colectivas Humanidades 25. Universidad de Alcalá. [CD-ROM]

INE. INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2009) *Población reclusa por nacionalidad, sexo y periodo*. Instituto Nacional de Estadística. <<http://www.ine.es/>> [Consulta 18 de junio de 2012].

INE. INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2012) *Población por sexo, nacionalidad y país de nacimiento*. Instituto Nacional de Estadística. <<http://www.ine.es/>>. [Consulta 18 de junio de 2012].

INTERPRETER TRAINING RESOURCES (2012)
<<http://interpreters.free.fr/index.htm>> [Consulta 18 de junio de 2012].

- IVY. INTERPRETING IN VIRTUAL REALITY (2011) *Interpreting in Virtual Reality EU Lifelong Learning Programme, Project 511862-2010-LLP-UK-KA-KA3MP* <<http://www.virtual-interpreting.net/>> [Consulta 18 de junio de 2012].
- IVY. INTERPRETING IN VIRTUAL REALITY (2011a) *Progress Report 2011*. <<http://www.virtual-interpreting.net/>>. [Consulta 18 de junio de 2012].
- JIMÉNEZ SERRANO, Ó y MARTIN, A. (2003) «Videoconference interpreting, a challenge for quality». En Collados Aís, A.; Fernández, M.M.; Pradas, M.; Sánchez Adam, C y Stévaux, E. (Eds.). *La evaluación de la calidad en interpretación: docencia y profesión*. Granada: Comares: 257-284.
- JIMÉNEZ SERRANO, Ó. (2003) «La formación de intérpretes profesionales ante las nuevas tecnologías». En De Manuel Jerez, J. (Coord.), *Nuevas Tecnologías y Formación de Intérpretes*. Granada. Atrio: 187-201.
- JIMENO BULNES, M. (2007) «Acceso a la interpretación y traducción gratuitas». En Arangüena Fanego, C. (Coord.) *Garantías Procesales en los Procesos Penales en la Unión Europea*. Valladolid: Lexnova: 156-184.
- KEIJZER-LAMBOOY, H. y GASILLE, W. J. (2005) «From Aequitas to Aequalitas to Aequilibrium: Lifting Barriers in Intercultural Legal Proceedings (AGIS Project JA/2003/AGIS/048)» En Keijzer-Lambooy, H. y Gasille, W.J. (Eds.), *Aequilibrium. Instruments for Lifting Language Barriers in Intercultural Legal Proceedings*. Utrech y Ámsterdam: ITV Hogeschool voor Tolken en Vertalen y Stichting Instituut voor Gerechtstolken and Vertalers: 5-20.
- KELLY, D. (2002) «La competencia traductora: bases para el diseño curricular». *Puentes: hacia nuevas investigaciones en la mediación intercultural*, 1: 9-20.
- KIRALY, D. (2000) *A Social Constructivist Approach to Empowerment from Theory to Practice*. Manchester y Northampton: St. Jerome.
- KURZ, I. (1989) «The Use of Video-Tapes in Consecutive and Simultaneous Training». En Gran, L y Dodds, J. (Eds.) *The Theoretical and Practical Aspects of teaching Conference Interpretation*. Udino: Campanotto Editore: 213-216.

- KURZ, I. (2002) «Interpreting Training Programmes. the Benefits of Coordination, Cooperation and Modern Technology». En Hung, E. (Ed.) *Teaching Translation and Interpreting 4: Building Bridges*. Ámsterdam/ Filadelfia: John Benjamins: 65-72.
- LA GACETA DE SALAMANCA (2010) «Traducción crítica que muchos intérpretes contratados por Justicia carecen de formación». <<http://campus.usal.es/ipreold/articulo.jsp?articulo=74548>> [Consulta 1 de septiembre de 2012].
- LINKTERPRETING (2012) *Linkterpreting. Recursos para la interpretación de enlace*. Universidad de Vigo. <<http://linkterpreting.uvigo.es/>> [Consulta 1 de septiembre de 2012].
- MANSDÖRFER, M. (2007) «El Derecho a Intérprete en el Ordenamiento Alemán y en la Decisión Marco del Consejo Relativa de Determinados Derechos en los Procesos Penales celebrados en la Unión Europea». En Arangüena Fanego, C. (Coord.) *Garantías Procesales en los Procesos Penales en la Unión Europea*. Valladolid: Lexnova: 234-251.
- MARTIN, A. (2006) «La realidad de la traducción e interpretación en los servicios públicos en Andalucía». En Valero, C. y Gimeno, F. (Coords.), *Revista Española de Lingüística Aplicada*. Volumen Extra,1: 129-150.
- MARTIN, A. y ORTEGA HERRÁEZ, J.M. (2011) «Nuremberg in Madrid: The Role of Interpreting in the Madrid Train Bomb Trial». *Communicate!* Winter. <<http://aiic.net/page/3548>> [Consulta 1 de septiembre de 2012].
- MARTÍNEZ-GÓMEZ GÓMEZ, A. (2008) «La integración lingüística en las instituciones penitenciarias españolas y europeas». En *Actas del IV Congreso Internacional El español lengua de traducción para la cooperación y el diálogo*. Toledo 8-10 de mayo de 2008.
- MAYORAL ASENSIO, R. (2003) «Los cambios en la profesión del traductor o intérprete jurado en España». En: Valero Garcés, C. (ed.) *Traducción e*

Interpretación en los Servicios Públicos: Contextualización, Actualidad y Futuro. Granada: Comares. 127-132.

MELISSI (2010) *High Performance Digital Classrooms for Language Learning.* <<http://www.melissi.co.uk/blackbox/>>. [Consulta 8 de febrero de 2011].

MICROSOFT (2012) *PowerPoint Viewer.* <<http://www.microsoft.com/es-es/download/details.aspx?id=13>> [Consulta 1 de septiembre de 2012].

MIKKELSON, H. (1993) *The Interpreter's Edge: Practical Exercises in Court Interpreting.* Segunda edición. California: ACEBO.

MIKKELSON, H. (1993a) *The Interpreter's Edge Turbo Supplement: Advanced Exercises in Court Interpreting.* Primera edición. California ACEBO.

MOSER-MERCER, B. (2003) «Remote Interpreting: Assessment of Human Factors and performance parameters» < www.aiic.net/ViewPAge.cfm/articles879.htm.> [Consulta 18 de junio de 2012].

MOSER-MERCER, B. (2005) «Remote interpreting: The Crucial Role of presence» *Bulleting Suisse de Linguistique Appliqué*, 81: 73-97.

MOTTA, M. y DRUMMOND, J. (2005) «EVITA© – Pilot Project in Virtual Interpreter Training». *Seminar paper for the ETI Continuing Education Certificate for Interpreter Trainers.*

MOUZOURAKIS, P. (1996) «Videoconferencing: Techniques and Challenges». *Interpreting*, 1 (1): 21-38.

MOUZOURAKIS, P. (2000) «Interpretation booth for the third millennium». *Communicate!* Marzo-abril 2000. <<http://www.aiic.net/ViewOAge.cfm/page131.htm>.> [Consulta 4 de abril de 2010].

MOUZOURAKIS, P. (2003) «That feeling of being there: vision and presence in remote interpreting». *Communicate!* Summer

<<http://www.aiic.net/ViewPage.cfm/article911.htm>> [Consulta el 18 de junio de 2012].

MOUZOURAKIS, P. (2006) «Remote Interpreting: a Technical Perspective on Recent Experiments». *Interpreting* 8 (1): 45-66.

NEWMARK, P. (1995) *Manual de traducción*. Colección Lingüística nº 35. Madrid: Cátedra.

NUÑO MORAL, M. V. (2001) «La información y la documentación en Tribunal Televisión». *Documentación de las Ciencias de la Información*; 24: 283-291.

OPPENHEIM, A. N. (2000) *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement*. Londres: Continuum International Publishing Group Ltd.

ORCIT (2010) *Online Resources for Conference Interpreter Training (ORCIT)*. Universidad de Leeds. < <http://www.orcit.eu>> [Consulta 15 de agosto de 2012].

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (1948) *Derechos Humanos*. Organización de las Naciones Unidas. < <http://www.un.org/es/> >. [Consulta 13 de enero de 2012].

OROZCO JUTORÁN. M. (2000) *Instrumentos de medida de la adquisición de la competencia traductora: construcción y validación*. Universidad Autónoma de Barcelona. Tesis Doctoral.

ORTEGA HERRÁEZ, J. M. (2004) *Panorámica de la interpretación judicial en España: un análisis desde la profesión*. Proyecto de Investigación tutelada. Departamento de Traducción e Interpretación. Universidad de Granada.

ORTEGA HERRÁEZ, J. M. (2006) *Análisis de la práctica de la interpretación judicial en España: el intérprete frente a su papel profesional*. Granada: Editorial de la Universidad de Granada.

- ORTEGA HERRÁEZ, J. M. (2007) «La interpretación árabe-español en los juzgados y tribunales penales españoles: el intérprete y su papel profesional». *Puentes: hacia nuevas investigaciones en la mediación intercultural*, 8: 11-24.
- ORTEGA HERRÁEZ, J. M. (2008) «Perspectivas de futuro en la Administración de Justicia: un largo camino por recorrer». En *Traducción e Interpretación en los Ámbitos Jurídico y Sanitario*. Curso K11. Universidad de Verano del País Vasco, Cursos de Verano en San Sebastián. 10 septiembre 2008. Documentación del curso.
- ORTEGA HERRÁEZ, J. M. (2010) *Interpretar para la Justicia*. Granada: Comares.
- ORTEGA HERRÁEZ, J. M.; ARRÓNIZ IBÁÑEZ DE OPACUA, P.; ALDEA SÁNCHEZ, P. y PLAZA VÁZQUEZ, S. (2004). «Situación actual de la práctica de la traducción e interpretación en la Administración de Justicia». En Cruces Colados, S. y Luna Alonso, A. (Eds.) *La traducción en el ámbito institucional: autonómico, estatal y europeo*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Vigo. Págs. 85-126.
- ORTEGA HERRÁEZ, J. M.; PLAZA VÁZQUEZ, S.; FIOLE WOLFRUM, C. y HERNÁNDEZ CEBRIÁN, N. (2007) «Los intérpretes judiciales ante la propuesta de Decisión Marco del Consejo sobre garantías procesales en los procesos penales de la Unión Europea». En Arangüena Fanego, C. (Coord.), *Garantías Procesales en los Procesos Penales en la Unión Europea*. Valladolid: Lexnova: 252-272.
- ORTEGA HERRÁEZ, J.M. y FOULQUIÉ RUBIO, A. I. (2005) «La interpretación en el ámbito jurídico en España: hacia la creación de estructuras estables y profesionales». En Valero Garcés, C. *Traducción como mediación entre lenguas y culturas*. Alcalá: Servicio de Publicaciones, Universidad de Alcalá: 182-192.
- PALACIOS, M. (2012) «La justicia hasta en wolof». *La Razón*. <<http://www.larazon.es/noticia/4021-la-justicia-hasta-en-wolof>>. [Consulta 1 de septiembre de 2012].

- PALOMO DEL ARCO, A. (2007) «Derecho a la asistencia de intérprete y derecho a la traducción de documentos en el proceso penal: Primera aproximación a su contenido en el ordenamiento español». En Arangüena Fanego, C. (Coord.), *Garantías Procesales en los Procesos Penales en la Unión Europea*. Valladolid: Lexnova: 186-213.
- PARLAMENTO EUROPEO Y CONSEJO DIARIO OFICIAL DE LA UNIÓN EUROPEA (2010) *Directiva 2010/64/UE del Parlamento Europeo y del Consejo de 20 de octubre de 2010 relativa al derecho a interpretación y a traducción en los procesos penales*. Publicada el 26 de octubre de 2010. Estrasburgo: Diario Oficial de la Unión Europea:
- PEÑARROJA FA, J. (2000) «Historia de los Intérpretes Jurados». *Traducción & Comunicación*, 1: 69-88.
- PEÑARROJA FA, J. (2004) «Historia de los Intérpretes Jurados». *La linterna del traductor*, 9: 21-45.
- PÖCHHACKER, F. (1995) «Simultaneous Interpreting: A Functionalist Perspective». *Hermes Journal of Language and Communication Studies/ Journal of Linguistic*, 14: 31-53.
- PORTAL EUROPEO DE E-JUSTICIA (2011) *Videoconferencias Comisión Europea*. <<https://e-justice.europa.eu/>> [Consulta 18 de junio de 2012].
- PRIETO RODRÍGUEZ, M. A. y MARCH CERDÁ, J. C. (2002) «Paso a paso en el diseño de un estudio mediante grupos focales». *Atención Primaria: Publicación oficial de la Sociedad Española de Familia y Comunitaria*, 30 (6): 366-373.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2010) *Diccionario de la lengua española. Vigésimo segunda edición*. Real Academia Española. <<http://buscon.rae.es/draeI/>>. [Consulta 18 de junio de 2012]
- RED COMUNICA (2010) *Nota de prensa*. Red COMUNICA <<http://red-comunica.blogspot.com.es/2010/02/comunicado-febrero-2010.html>>. [Consulta 18 de junio de 2012].

- RED COMUNICA (2012) *LINTERPRETING. Plataforma de recursos de interpretación de enlace*. <<http://red-comunica.blogspot.com.es/2012/06/linkinterpreting-plataforma-de-recursos.html>>. [Consulta 18 de septiembre de 2012].
- RED COMUNICA (2012a) «Panorámica de la formación universitaria en traducción e interpretación en España». En: Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación. *Libro blanco de la traducción y de la Interpretación: conocer para reconocer*. Madrid: Imprenta del Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación. 123-127.
- RED JUDICIAL EUROPEA (2010) *Directiva Europea*. Unión Europea. <http://ec.europa.eu/civiljustice/glossary/glossary_es.html#Directive> [Consulta 18 de junio de 2012].
- ROZINER, I. y SHLESINGER, M. (2010) «Much ado about something remote: Stress and performance in remote interpreting», *Interpreting*, 12 (2): 214–247.
- RUÍZ BOLÍVAR, C. (2002) *Instrumentos de investigación educativa. Procedimientos para su diseño y validación*. Barquisimeto, Venezuela: CIDEG. 266.
- RUIZ YEPES, G. (2007) «Interpreta» Reseña, *Trans, Revista de Traductología*, 11: 230-231.
- SANDRELLI, A y HAWKINS, J. (2006) «From Black Box to the Virtual Interpreting Environment (VIE): another step in the development of Computer Assisted Interpreter Training». Conferencia *The Future of Conference Interpreting: Training, Technology and Research*. Universidad de Westminster. 30 de Junio de 2006.
- SANDRELLI, A. (2002) «Computers in the training of interpreters: curriculum design issues». En Garzone, G; Mead, P. y Viezzi, M. (Eds.) *Perspectives on Interpreting*. Bolonia: CLUEB: 189-204.
- SANDRELLI, A. (2003) «El papel de las nuevas tecnologías en la enseñanza de la interpretación simultánea: *Interpretations*». En Collados Aís, A.; Fernández, M.M.; Pradas, M.; Sánchez Adam, C y Stévaux, E. (Eds.), *La evaluación de la calidad en interpretación: docencia y práctica*. Granada: Comares. : 211-223.

- SANDRELLI, A. (2003a) «Herramientas técnicas para la formación de intérpretes: Interpretations y The Black Box». En De Manuel Jerez, J. (Coord.), *Nuevas Tecnologías y Formación de Intérpretes*. Granada: Atrio: 67-122.
- SANDRELLI, A. (2010) «Corpus Based Interpreting Studies and Interpreter Training: a Modest Proposal». En Zybatow Lew N. (Ed.) *Translationswissenschaft- Stand und Perspektiven, Innsbrucker Ringvorlesungen zur Translationswissenschaft VI*. Fráncfort del Meno: Peter Lang: 69-90.
- SANDRELLI, A. (2011) «Computer Assisted Interpreter Training (CAIT) for Legal Interpreters and Translators (LITs) ». En Townsley, B. (Ed.), *Building Mutual Trust: A Framework Project for Implementing EU Common Standards in Legal Interpreting And Translation*. Department of English, Language and Philosophy: Middlesex University.
- SANDRELLI, A., BENDAZZOLI C. y RUSSO M. (2010) «European Parliament Interpreting Corpus (EPIC): Methodological Issues and Preliminary Results on Lexical Patterns in Simultaneous Interpreting». *International Journal of Translation*, 22,1-2 :165-203.
- SANDRELLI, A. y DE MANUEL JEREZ (2007) «The Impact of Information Communication Technology on Interpreter Training: State-of the Art and Future Prospects». *The Interpreter and Translator Trainer*, 1 (2): 269-303.
- SCHWEDA-NICHOLSON, N. (1985) «Comprehensive Interpretation Training: Videotapes in the Classroom». *Meta*, 2 (30): 148-154.
- SECRETARÍA DE ESTADO DE INMIGRACIÓN Y EMIGRACIÓN (2012) *Ministerio de Empleo y Seguridad Social. Gobierno de España*. <<http://extranjeros.mtin.es/es/Estadisticas/>> [Consulta 18 de junio de 2012].
- SECRETARÍA DE ESTADO DE TURISMO (2012) *Turismo*. Ministerio de Industria, Energía y Turismo. Gobierno de España. <<http://www.minetur.gob.es/turismo/es-ES/Paginas/IndexTurismo.aspx>> [Consulta 18 de junio de 2012].

- SEEBER, K. G. (2006) «SIMON: An online clearing house for interpreter training materials». En Crawford, C. *et al.* (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2006*. Chesapeake: AACE.
- SELESKOVITCH, D. y LEDERER, M. (1989) *Pédagogie raisonnée de l'interprétation*. Colección «Traductologie» 4. Paris: Didier Érudition.
- SEVILLA MUÑOZ, M. y SEVILLA MUÑOZ, J. (2003) «Una clasificación del texto científico-técnico desde un enfoque multidireccional». *Language Design*, 5: 19-38.
- SOFAER, S. (1999) «Qualitative Research Methods. What Are They and Why We Use Them?». *Special Supplement on Qualitative Methods in Health Services Research*, December 1999 Part II. *Health Services Research*, 5 (34): 1101-1118.
- SSLMIT. SCUOLA SUPERIORE DE LINGUE MODERNE PER INTERPRETI E TRADUTTORI. (2004) *SSLMIT Dev Online*. <dev.sslmit.unibo.it> [Consulta 3 de septiembre de 2012].
- SUÁREZ ORTEGA, M. (2005) *El grupo de discusión: una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes.
- TOLOSA IGUALADA, M. (2011) «La evaluación de la evolución formativa de los estudiantes de interpretación de la universidad de Alicante a través de la plataforma multimedia para la docencia virtual, presencial y semipresencial». *IX Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: nuevas titulaciones y cambio universitario*. Alicante: Universidad.
- TORRES DÍAZ, M.G. y SINGH BAINS, I. (2005) *Interpreta Prácticas de interpretación o escucha con ejercicios de audio en inglés, español y francés. Distintas variedades de inglés, francés y español —distintos acentos— diversos contextos (discursos y entrevistas)*. DVD. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.

- TOWNSLEY, B. (2010) «Implementing Common Standards for Legal Interpreting and Translation in the European Union and the Globalization of Community Interpreting». *Book of Abstracts International Conference Critical Link 6: Interpreting in a Changing Landscape*. Aston University. Birmingham, Reino Unido. 26-30 julio 2010.
- TOWNSLEY, B. (Ed.) (2011) *Building Mutual Trust: A Framework Project For Implementing EU Common Standards In Legal Interpreting And Translation*. Department of English, Language and Philosophy: Middlesex University.
- UNIÓN EUROPEA (2006) *Tratado de la Unión Europea*. Maastricht: Diario Oficial de la Unión Europea.
- UNIVERSIA (2009) «Los traductores del juicio del 11M en la Facultad de Traducción e Interpretación». *Universia. España. Noticias*. <<http://noticias.universia.es/vida-universitaria/noticia/2009/04/17/662850/traductores-juicio-11m-facultad-traduccion-e-interpretacion.html>> [Consulta 2 de septiembre de 2012].
- UNIVERSIDAD ALFONSO X (2012) *Plan de estudios de la licenciatura en traducción e interpretación*. <<http://www.uax.es/uax/que-estudiar/licenciaturas-ingenierias/lap0/tei0/plan-de-estudios.html#9498>> [Consulta 24 de agosto de 2012].
- UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA (2012) *Grado en traducción e interpretación* Universidad Autónoma de Barcelona. <www.uab.es>. [Consulta 24 de agosto de 2012].
- UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID (2012) *Grado en traducción e interpretación* <<http://www.ucm.es/?a=estudios&d=muestragrado&idgr=41>>. [Consulta 24 de agosto de 2012].
- UNIVERSIDAD DE ALCALÁ DE HENARES (2012) *Máster universitario en comunicación intercultural, interpretación y traducción en los servicios públicos*. <http://www2.uah.es/traduccion/formacion/master_oficial_POP.html>. [Consulta 24 de agosto de 2012].

UNIVERSIDAD DE ALICANTE (2010) *Programa de la asignatura Interpretación jurada, jurídica y policial. Máster oficial en traducción institucional (traducción jurídica y económica).*
<<http://cv1.cpd.ua.es/consplanesestudio/cvFichaAsiEEES.asp?wCodAsi=42442&scaca=2011-12>> [Consulta 24 de agosto de 2012].

UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA (2012) *Facultad de Filosofía y Letras.*
<<http://www.uco.es/filosofiayletras/index.html>> [Consulta 24 de agosto de 2012].

UNIVERSIDAD DE GRANADA (2012) *Información académica guía docente Interpretación Social.*
<http://fti.ugr.es/pages/info_academica/licenciatura/guias/ciclo_2> [Consulta 24 de agosto de 2012].

UNIVERSIDAD DE GRANADA (2012a) *Nuevo laboratorio de Interpretación Simultánea de la Facultad de Traducción e Interpretación.* Noticias canal UGR.
<http://secretariageneral.ugr.es/pages/tablon/*/noticias-canal-ugr/2012/02/15/nuevo-laboratorio-de-interpretacion-simultanea-de-la-facultad-de-traducccion-e-interpretacion-2?lang=en/> [Consulta 24 de agosto de 2012].

UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA (2012) *Experto Universitario en Traducción e Interpretación para los Servicios Públicos: Mediadores Lingüísticos.* Universidad de La Laguna. <<http://experto.webs.ull.es>> [Consulta 24 de agosto de 2012].

UNIVERSIDAD DE MURCIA (2012) *Grado en traducción e interpretación.*
<<http://www.um.es/infosecundaria/grados/traducccion.php>>. [Consulta 24 de agosto de 2012].

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA (2012) *Facultad de traducción y documentación.*
<exlibris.usal.es/>. [Consulta 24 de agosto de 2012].

- UNIVERSIDAD DE VALLADOLID (2012) *Grado en traducción e interpretación*. <<http://grado.uva.es/grado-en-traducccion-e-interpretacion>> [Consulta 24 de agosto de 2012].
- UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO (2012) *Grado en traducción e interpretación*. <<http://www.ehu.es/>>[[Consulta 24 de agosto de 2012].
- UNIVERSIDAD EUROPEA DE MADRID (2012) *Grado en traducción y comunicación Intercultural*. <www.uem.es/titulacion/grado-en-traducccion-y-comunicacion-intercultural> [Consulta 24 de agosto de 2012].
- UNIVERSIDAD JAUME PREMIER (2012) *Departamento de traducción y comunicación*. <<http://www.uji.es/CA/departaments/trad/>> [Consulta 24 de agosto de 2012].
- UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE (2012) *Departamento de Filología y Traducción*. <www.upo.es/fitr/portada>. [Consulta 24 de agosto de 2012].
- UNIVERSIDAD POMPEU FABRA (2012) *Máster en Estudios de Traducción*. <<http://www.upf.edu/postgrau/es/masters/comunicacio/traduccio/presentacio/index.html>>[[Consulta 24 de agosto de 2012].
- UNIVERSIDAD PONTIFICIA DE COMILLAS (2012) *Estudiar Grado en Traducción e Interpretación en la Universidad Pontificia Comillas*. <http://www.upcomillas.es/estudios/estudiar_grado_TRAD.aspx> [Consulta 24 de agosto de 2012].
- VALERO GARCÉS, C. (2006) «El impacto psicológico y emocional en los intérpretes y traductores de los servicios público». *Quaderns. Revista de traducción* 13, 2006. Universidad Autónoma de Barcelona: Servicio de Publicaciones. 141-154
- VALERO GARCÉS, C. y ABKARI, A. (2010) «Learning from practice: Interpreting 11M terrorist attack trial». *The International Journal of Translation and Interpreting Research*. 2 (2): 44-56.

- VALERO GARCÉS, C.; LÁZARO GUTIÉRREZ, R. y VIRTALARU, B. (2009) «La Enseñanza en la Interpretación Jurídica Online. Experiencias de la Interpretación Jurídica en un Programa Oficial de Postgrado» *Redit*, 2: 76-85.
- VAN DER VLIS, E. J. (2010) «The right to interpretation and translation in criminal proceedings». En *JoSTRans: The Journal of Specialised Translation*, 14: 26-40.
- VANHECKE, K. y LOBATO PATRICIO, J. (2009) *La enseñanza-aprendizaje de la interpretación consecutiva: Una propuesta didáctica*. Granada: Comares.
- VELÁZQUEZ MARTINEZ, M.P. y HERNÁNDEZ LÓPEZ, E.M. (2009) «Exploración de la Didáctica de la Interpretación desde un Ambiente Virtual de Aprendizaje» *Sincronía. A Journal for the Humanities and Social Sciences*. Primavera 2009. Departamento de Literatura. Universidad de Guadalajara: Méjico.
- VIGIER MORENO, F.J. (2010) *El nombramiento de Traductores-Intérpretes Jurados de Inglés mediante acreditación académica: descripción de la formación específica y del grado de satisfacción de los egresados*. Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- VIRTUAL INSTITUTE ETI (2010) *Master of Advanced Studies Portal*. Universidad de Ginebra. <<https://virtualinstitute.eti.unige.ch/MAS/programme/>>. [Consulta 16 de junio de 2012].
- WAY, C. (2005) *La traducción como acción social: el caso de los documentos académicos (español- inglés)*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada. Departamento de Filologías Inglesa y Alemana. Granada: Universidad de Granada.
- WELSH, C. (2008) La Declaración Universal de los Derechos Humanos cumple 60 años. *EjournalUSA*. Noviembre 2008. Vol. 13 N° 11. Departamento de Estado de Estados Unidos: Washington DC. 5-10.

LEGISLACIÓN, NORMATIVAS Y JURISPRUDENCIA CONSULTADA

- Acuerdo 1/2011, de 17 de marzo, del secretario de lo penal 6 de Granada
- Acuerdo 57/2011, de 11 de marzo, del juez decano de Sevilla
- Acuerdo de 28 de abril del Presidente del TSJA, de 2011
- BOE 40/2004, de 16 de febrero, resolución de enero de 2004, de la Universidad Pablo de Olavide, por la que se da publicidad al plan de estudios conducente a la obtención de la titulación de Licenciado en Traducción e Interpretación Universidad Pablo de Olavide.
- BOJA 110/2005, de 8 de junio, corrección de errores de los Anexos 1 y 2 de las Ordenes de 6 de junio de 2005, por las que se convocan pruebas selectivas para el acceso a la condición de personal laboral fijo en las categorías profesionales de los Grupos I, III, IV y V
- BOJA 132/2008, de 4 de julio, orden de 6 de junio de 2008, por la que se convocan pruebas selectivas para el acceso a la condición de personal laboral fijo, por el sistema de concurso, oposición, en las categorías profesionales del Grupo II, correspondientes a distintas ofertas de empleo público
- Carta de Derechos de los Ciudadanos ante la Justicia
- Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea
- Carta Internacional de Derechos Humanos
- Conclusiones de la Presidencia del Consejo Europeo de Tampere
- Constitución Española
- Convenio para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales
- Declaración sobre los Derechos Humanos de los individuos que no son nacionales del país en que viven
- Declaración Universal de los Derechos Humanos
- Directiva 2010/64 del Parlamento Europeo y del Consejo de 20 de octubre de 2010 relativa al derecho a interpretación y a traducción en los procesos penales
- Estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional
- Expediente gubernativo 1/2011, de 12 de abril, del secretario del juzgado de lo penal 13 de Málaga
- Instrumento de ratificación de España del Pacto Internacional de derechos civiles y políticos
- Instrumento de ratificación del Estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional
- Ley 13/2009, de 3 de noviembre, de reforma de la legislación procesal para la nueva Oficina judicial
- Ley 38/2002 de 24 de octubre, de reforma parcial de la Ley de Enjuiciamiento Criminal, sobre procedimiento para el enjuiciamiento rápido e inmediato de determinados delitos y faltas, y de modificación del procedimiento abreviado
- Ley de Enjuiciamiento Criminal
- Ley Orgánica 1/1979, de 26 de septiembre, General Penitenciaria
- Ley Orgánica 1/2009, de 3 de noviembre, complementaria de la Ley de reforma de la legislación procesal para la implantación de la nueva Oficina judicial, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/1985, de 1 de julio, del Poder Judicial

- Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal
- Ley Orgánica 19/2003, de 23 de diciembre, de modificación de modificación de la Ley Orgánica 6/1985, de 1 de julio, del Poder Judicial
- Ley Orgánica 2/1979, de 3 de octubre, del Tribunal Constitucional
- Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social
- Ley Orgánica 6/1985, de 1 de julio, del Poder Judicial
- Libro Verde de la Comisión: Garantías procesales para sospechosos e inculpados en los procesos penales en la Unión Europea
- Pacto de Estado para la Reforma de la Justicia
- Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos
- Propuesta de Decisión Marco del Consejo relativa a determinados derechos procesales en los procesos penales celebrados en la Unión Europea
- Propuesta de Decisión Marco del Consejo relativa al derecho a interpretación y a traducción en los procesos penales
- Real Decreto 190/1996, de 9 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento Penitenciario.
- Real Decreto 937/2003, de 18 de julio, de modernización de los archivos judiciales
- Resolución de 3 de marzo de 2011 del juez decano de Granada
- Resolución de 6 de noviembre de 2003 del parlamento Europeo
- Resolución del Consejo, de 30 de noviembre de 2009, sobre un plan de trabajo para reforzar los derechos procesales de los sospechosos o encausados en los procesos penales
- Sentencia 188/1991, de 3 de octubre, del Tribunal Constitucional
- Sentencia 32/2003, de 13 de febrero, del Tribunal Constitucional
- Sentencia 71/1988, de 24 de abril, del Tribunal Constitucional
- Sentencia 74/1987, de 25 de mayo, del Tribunal Constitucional
- Sentencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos de Cuscani contra Reino Unido de 24 de septiembre de 2002
- Sentencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos Kamansinski contra Austria de 19 de diciembre de 1989
- Sentencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos Luedicke, Belhacem y Koç contra Alemania de 28 de noviembre de 1978
- Tratado de la Unión Europea
- Tratado de Lisboa por el que se modifican el Tratado de la Unión Europea y el Tratado constitutivo de la Comunidad Europea
- VI Convenio Colectivo del Personal laboral de la Administración de la Junta de Andalucía

ANEXOS

ANEXO1 INSTANCIA DEFINITIVA

A LA ATENCIÓN DEL SECRETARIO DEL JUZGADO DE LO PENAL [REDACTED]

Coral Ivy Hunt Gómez con DNI [REDACTED] domicilio en [REDACTED] con teléfono [REDACTED] y correo electrónico [REDACTED] profesora de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, Intérprete Jurado de inglés acreditada por el Ministerio de Asuntos Exteriores y miembro de la Asociación Profesional de Traductores e Intérpretes Judiciales y Jurados (APTJ) y doctoranda del Departamento de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada.

EXPONE:

- 1.- Que en la actualidad se encuentra realizando la tesis doctoral *Aplicación de las Nuevas tecnologías a la formación de intérpretes en los Tribunales de Justicia* inscrita en la Escuela de Posgrado de la Universidad de Granada.
- 2.- Que el proyecto de investigación que realiza pretende que los alumnos universitarios de Traducción e Interpretación se formen en interpretación para los Tribunales de Justicia utilizando material audiovisual real de juicios en los que intervenga un intérprete.
- 3.- Que los fines de este proyecto son exclusivamente didácticos y de investigación.
- 4.- Que la utilización de material audiovisual real en un proyecto de estas características resulta fundamental, puesto que las peculiaridades del ámbito judicial son así reproducidas con exactitud y se tienen en cuenta para la formación del alumnado las necesidades reales de la interpretación para los Tribunales de Justicia.
- 5.- Que de acuerdo con el Art 141 de la Ley 1/2000 de 7 de enero, de Enjuiciamiento Civil, "las personas que acrediten un interés legítimo podrán acceder a los libros, archivos y registros judiciales que no tengan carácter reservado" y que de acuerdo con el Art. 234.2 de la Ley Orgánica del Poder Judicial "Asimismo las partes y cualquier persona que acredite un interés legítimo tendrán derecho a obtener copias simples de escritos y documentos que consten en los autos, no declarados secretos ni reservados" y que dicho interés legítimo se considera acreditado, puesto que este proyecto de investigación tiene como fin último servir a la Administración de Justicia y a la sociedad puesto que una mejora de la calidad de la interpretación de lenguas en los Tribunales de Justicia redundará en un mejor funcionamiento de la Justicia y en un mayor respeto de las garantías procesales en los casos en que intervienen personas de lengua distinta al español.
- 6.- Que de conformidad con el Art. 7.5 de la Ley Orgánica 15/1999 de Protección de Datos (en adelante LOPD) el acceso a los registros en procesos penales queda limitado a las propias Administraciones Públicas "Los datos de carácter personal relativos a la comisión de infracciones penales o administrativas sólo podrán ser incluidos en ficheros de las Administraciones públicas competentes en los supuestos previstos en las respectivas normas reguladoras." Las Universidades Públicas se consideran incluidas en la categoría de Administración Pública; perteneciendo a ellas la Universidad de Granada que avala la presente solicitud.
- 7.- Que de conformidad con el Art. 11 de la LOPD no se aplicará la obligación de informar al interesado por parte del responsable del fichero cuando el tratamiento de los datos tenga fines científicos "Cuando la cesión se produzca entre Administraciones públicas y tenga por objeto el tratamiento posterior de los datos con fines históricos, estadísticos o científicos".
- 8.- Que el material audiovisual será manipulado eliminando los datos personales y tapando los rostros de los intervinientes para preservar su identidad, sometidos al proceso de disociación, tal y como se define en el Art. 3.f de la LOPD: "todo tratamiento de datos personales de modo que la información que se obtenga no pueda asociarse a persona identificada o identificable". En este sentido, cuando no es posible determinar la persona física que se encuentra detrás de un determinado conjunto de datos, éstos no pueden ser considerados datos personales y, en consecuencia, no se aplica la LOPD.
- 9.- Que en el caso de que el proceso de disociación no pueda llevarse a cabo por el Personal de la Administración de Justicia o por quien este organismo establezca, de conformidad con el Art. 12. 2 de la LOPD, por la presente la interesada se compromete a someter personalmente el material audiovisual a dicho proceso utilizando programas informáticos de tratamiento de imagen y a no utilizar el material proporcionado para ningún otro fin.

Documento 1 Anverso de la versión definitiva de la instancia que fue presentada en diversos juzgados de lo penal de Andalucía

10.- Que desde el ámbito académico, el profesional y desde algunos sectores judiciales se ha mostrado preocupación por la falta de garantías jurídicas que derivan de la utilización de personas no formadas adecuadamente para ejercer como intérpretes en los Tribunales de Justicia.

11.- Que según el Art. 745 de la Ley de Enjuiciamiento Criminal “el desarrollo de las sesiones del juicio oral se registrará en soporte apto para la grabación y reproducción del sonido y de la imagen.”

12.- Que agencias de periodismo como *Europa Press* o *Atlas* han sido autorizadas a realizar grabaciones de juicios con fines lucrativos, puesto que posteriormente son vendidas a los medios de comunicación y se permite su reproducción (informativos, periódicos en línea, etc.), y que incluso existió hasta hace relativamente poco un canal de televisión que retransmitía juicios íntegros, *Tribunal TV* perteneciente al grupo *Intereconomía*.

14.- Que existen precedentes de uso de material real extraído de juicios para la investigación como *El género judicial. Materiales para su estudio lingüístico* de Susana Rida Rodríguez, el curso *Aspectos Profesionales de la Traducción Jurídica, Jurada e Interpretación Judicial* organizado por la Universidad de Málaga.

15.- Que para un mejor desarrollo de su función en ámbito de la Justicia resulta fundamental que los intérpretes que actúen en los Tribunales de Justicia hayan recibido una formación específica y adecuada, tal y como prevé el Art. 6 de la recién aprobada Directiva 2010/64/UE de la Unión Europea relativa al derecho a interpretación y a traducción en los procesos penales “*Sin perjuicio de la independencia judicial y de las diferencias en la organización de los sistemas judiciales en la Unión, los Estados miembros solicitarán a los responsables de la formación de los jueces, fiscales y personal judicial que participen en procesos penales el que presten una atención particular a las particularidades de la comunicación con la ayuda de un intérprete, de manera que se garantice una comunicación efectiva y eficaz.*”

16.- Que multitud de instrumentos y disposiciones legales, tanto nacionales como internacionales, exigen la participación en los procesos penales de intérpretes competentes para así asegurar la tutela judicial efectiva y el derecho de defensa, siendo la vía para ello la formación específica del intérprete en este campo de actuación y a través de proyectos de investigación como el que proponemos o similares.

SOLICITA

1. Que se le proporcione copia de grabaciones del siguiente juicio para su utilización en el citado proyecto de investigación.

- P [REDACTED]

2. Que se considere la disposición de subsanar cualquier omisión que se haya producido en este escrito.

En Granada a 3 de mayo de 2011

Fdo. Coral Ivy Hunt Gómez

Vº Bº Directora del Departamento de Traducción
e Interpretación de la Universidad de Granada

Fdo. Dra. Catalina Jiménez Hurtado

ANEXO 2 TRANSCRIPCIÓN ANOTADA DE LA PRIMERA VERSIÓN DEL MATERIAL

Coral Ivy Hunt Gómez 2011
Departamento de Traducción e Interpretación
Universidad de Granada


JUICIO VIOLENCIA CONTRA LA MUJER

Duración 26 minutos.

Juez [J]- ¿Entiende español?


Acusado [A]- Poquito

J- De acuerdo. Tienen un intérprete para que le ayude con lo que necesite.


 **PRESENTACIÓN DEL INTÉRPRETE**

J- Sr. Fiscal. Por favor, para interrogar al Sr. _____ cuando quiera.


F [Fiscal]- Con la venia. Le pregunte qué cuanto tiempo lleva en España.




A- Ahhh... I don't live in Spain.




F- Que no vive en España, ¿no? Ehhh le pregunte que si... Ehhh al menos durante los meses de enero-febrero del 2009 si estuvo...si estuvo en España, si estuvo viviendo en España.




A- Yes.



F- Si estuvo viviendo aquí. ¿Y en los meses anteriores ehhh de finales del 2008?



A- We, we... No we moved to Spain October the 2nd 2008, ohh 2007. So , yes, 2007-2009 February... right, yes,.



Documento 3 Transcripción anotada de la primera versión del material didáctico multimedia

ANEXO 3 PRIMERA VERSIÓN DEL CUESTIONARIO



INTRODUCCIÓN

Desde el Departamento de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada, estamos trabajando en un estudio acerca de la aplicación de las nuevas tecnologías de enseñanza de la interpretación en los tribunales de justicia.

Por favor, lee las instrucciones cuidadosamente. Tu participación es fundamental para el desarrollo de la investigación.

Queremos pedir tu ayuda para que pruebes un nuevo material didáctico para la enseñanza de dicha materia (alrededor de treinta minutos) y que después contestes algunas preguntas (unos quince minutos).

En primer lugar se mostrará un material didáctico desarrollado a partir de un juicio real en el que participa un intérprete. La persona encargada del desarrollo del cuestionario te explicará cómo se utiliza.

Después de que pruebes el material se te pasará un cuestionario de 36 preguntas para que lo rellene.

Tus respuestas serán confidenciales y anónimas. Te pedimos que contestes a este cuestionario con la mayor sinceridad posible. No hay respuestas correctas ni incorrectas.

Muchas gracias por tu colaboración.

INSTRUCCIONES

- ✓ Emplea un lápiz o bolígrafo para rellenar el cuestionario.
- ✓ No hay respuestas correctas ni incorrectas, estas solo reflejan tu opinión personal.
- ✓ Las preguntas tienen cinco o dos opciones de respuesta, elije en cada caso la opción que mejor describa lo que piensas y siempre una sola opción por pregunta
- ✓ Marca con claridad la respuesta elegida rellenando o tachando el círculo.
- ✓ Las respuestas serán anónimas y absolutamente confidenciales.

¡Muchas gracias por tu colaboración!

APLICACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN A LA ENSEÑANZA DE LA INTERPRETACIÓN EN LOS TRIBUNALES DE JUSTICIA

VALORACIÓN DEL MATERIAL UTILIZADO

- | | |
|--|---|
| <p>1. El material multimedia presentado me parece muy motivador</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="radio"/> Totalmente de acuerdo<input type="radio"/> De acuerdo<input type="radio"/> Ni acuerdo, ni desacuerdo<input type="radio"/> En desacuerdo<input type="radio"/> En total desacuerdo | <p>2. El material presentado no me parece en absoluto novedoso</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="radio"/> Totalmente de acuerdo<input type="radio"/> De acuerdo<input type="radio"/> Ni acuerdo, ni desacuerdo<input type="radio"/> En desacuerdo<input type="radio"/> En total desacuerdo |
| <p>3. Me resulta interesante que las nuevas tecnologías se apliquen a los materiales didácticos</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="radio"/> Totalmente de acuerdo<input type="radio"/> De acuerdo<input type="radio"/> Ni acuerdo, ni desacuerdo<input type="radio"/> En desacuerdo<input type="radio"/> En total desacuerdo | <p>4. No me resulta interesante que se utilice material procedente de la realidad en el aula</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="radio"/> Totalmente de acuerdo<input type="radio"/> De acuerdo<input type="radio"/> Ni acuerdo, ni desacuerdo<input type="radio"/> En desacuerdo<input type="radio"/> En total desacuerdo |
| <p>5. Me resulta interesante que el material se pueda usar de manera autónoma</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="radio"/> Totalmente de acuerdo<input type="radio"/> De acuerdo<input type="radio"/> Ni acuerdo, ni desacuerdo<input type="radio"/> En desacuerdo<input type="radio"/> En total desacuerdo | <p>6. El material audiovisual presentado resulta muy útil para mi formación</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="radio"/> Totalmente de acuerdo<input type="radio"/> De acuerdo<input type="radio"/> Ni acuerdo, ni desacuerdo<input type="radio"/> En desacuerdo<input type="radio"/> En total desacuerdo |
| <p>7. El uso de material procedente de la realidad influye negativamente en mi formación</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="radio"/> Totalmente de acuerdo<input type="radio"/> De acuerdo<input type="radio"/> Ni acuerdo, ni desacuerdo<input type="radio"/> En desacuerdo<input type="radio"/> En total desacuerdo | <p>8. La posibilidad de utilizar el material didáctico de manera autónoma es beneficiosa para mi formación</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="radio"/> Totalmente de acuerdo<input type="radio"/> De acuerdo<input type="radio"/> Ni acuerdo, ni desacuerdo<input type="radio"/> En desacuerdo<input type="radio"/> En total desacuerdo |
| <p>9. La aplicación de las nuevas tecnologías a los materiales didácticos es negativa para mi formación</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="radio"/> Totalmente de acuerdo<input type="radio"/> De acuerdo<input type="radio"/> Ni acuerdo, ni desacuerdo<input type="radio"/> En desacuerdo<input type="radio"/> En total desacuerdo | <p>10. La posibilidad de aprender de manera autónoma es una ventaja para el alumno</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="radio"/> Totalmente de acuerdo<input type="radio"/> De acuerdo<input type="radio"/> Ni acuerdo, ni desacuerdo<input type="radio"/> En desacuerdo<input type="radio"/> En total desacuerdo |

11. La posibilidad de autoevaluarse perjudica la formación del alumno

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni acuerdo, ni desacuerdo
- En desacuerdo
- En total desacuerdo

13. El material presentado me parece novedoso

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni acuerdo, ni desacuerdo
- En desacuerdo
- En total desacuerdo

15. Los materiales didácticos innovadores resultan más atractivos para los alumnos

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni acuerdo, ni desacuerdo
- En desacuerdo
- En total desacuerdo

17. El uso de material real hace que el interés del alumnado aumente

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni acuerdo, ni desacuerdo
- En desacuerdo
- En total desacuerdo

19. El material audiovisual presentado me parece valioso para mi formación

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni acuerdo, ni desacuerdo
- En desacuerdo
- En total desacuerdo

12. El uso de las nuevas tecnologías en los materiales didácticos representa una ventaja para el alumno

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni acuerdo, ni desacuerdo
- En desacuerdo
- En total desacuerdo

14. En mi opinión, el material presentado resulta motivador

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni acuerdo, ni desacuerdo
- En desacuerdo
- En total desacuerdo

16. Los alumnos se sienten más atraídos por los materiales didácticos que utilizan las nuevas tecnologías

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni acuerdo, ni desacuerdo
- En desacuerdo
- En total desacuerdo

18. La posibilidad de ser autónomo en su aprendizaje resulta motivadora para el alumno

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni acuerdo, ni desacuerdo
- En desacuerdo
- En total desacuerdo

20. El contacto con la realidad es perjudicial para mi formación

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni acuerdo, ni desacuerdo
- En desacuerdo
- En total desacuerdo

21. La posibilidad de aprender de manera autónoma es beneficiosa para la formación de los alumnos

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni acuerdo, ni desacuerdo
- En desacuerdo
- En total desacuerdo

22. Es fundamental para su formación que el alumno utilice los nuevos medios tecnológicos

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni acuerdo, ni desacuerdo
- En desacuerdo
- En total desacuerdo

23. Un método de enseñanza que facilite el autoaprendizaje representa una desventaja para el alumno

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni acuerdo, ni desacuerdo
- En desacuerdo
- En total desacuerdo

24. Un método de enseñanza que facilite la autoevaluación representa una ventaja para el alumno

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni acuerdo, ni desacuerdo
- En desacuerdo
- En total desacuerdo

25. El uso de las nuevas tecnologías resulta beneficioso para el alumno

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni acuerdo, ni desacuerdo
- En desacuerdo
- En total desacuerdo

26. El material presentado me resulta innovador

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni acuerdo, ni desacuerdo
- En desacuerdo
- En total desacuerdo

EXPERIENCIA PROFESIONAL

27. ¿Has trabajado como Intérprete alguna vez?

- Nunca
- 1 vez
- De 2 a 5 veces
- De 6 a 9 veces
- Más de 10 veces

28. ¿Has trabajado alguna vez como Intérprete en los Servicios Públicos?

- Nunca
- 1 vez
- De 2 a 5 veces
- De 6 a 9 veces
- Más de 10 veces

29. ¿Has trabajado alguna vez como Intérprete en la Administración de Justicia?

- Nunca
- 1 vez
- De 2 a 5 veces
- De 6 a 9 veces
- Más de 10 veces

30. ¿Has trabajado alguna vez como Intérprete en los tribunales de justicia?

- Nunca
- 1 vez
- De 2 a 5 veces
- De 6 a 9 veces
- Más de 10 veces

DATOS ACADÉMICOS

31. ¿Has cursado alguna asignatura de Lengua Inglesa en tus estudios universitarios? Sí No
32. ¿Has cursado alguna asignatura específica de Inglés Jurídico? Sí No
33. ¿Has cursado alguna asignatura relacionada con el Derecho? Sí No
34. ¿Has cursado alguna asignatura específica de Interpretación? Sí No
35. ¿Has cursado alguna asignatura específica de Interpretación en los Servicios Públicos? Sí No
36. ¿Has cursado alguna asignatura específica de Interpretación en los tribunales de justicia? Sí No

DATOS DEMOGRÁFICOS

37. Sexo:

- Hombre
 Mujer

38. Edad:

- Más de 25
 24-25
 22-23
 20-21
 Menos de 20

AGRADECIMIENTOS

¡Muchas gracias por tu colaboración!

Si estas interesado en recibir los resultados de nuestra investigación, no dudes en facilitarnos tu correo electrónico

Correo electrónico:

ANEXO 4 CUESTIONARIO DEFINITIVO



INTRODUCCIÓN

Desde el Departamento de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada, estamos trabajando en un estudio acerca de la aplicación de las nuevas tecnologías a la enseñanza de la Interpretación en los tribunales de justicia.

Por favor, lee las instrucciones cuidadosamente. Tu participación es fundamental para el desarrollo de la investigación.

Queremos pedir tu ayuda para que pruebes un nuevo material didáctico para la enseñanza de dicha materia (alrededor de treinta minutos) y que después contestes algunas preguntas (unos quince minutos).

En primer lugar se mostrará un material didáctico desarrollado a partir de un juicio real en el que participa un Intérprete. La persona encargada del desarrollo del cuestionario te explicará cómo se utiliza.

Después de que pruebes el material se te pasará un cuestionario de 24 preguntas para que lo rellene.

Tus respuestas serán confidenciales y anónimas. Te pedimos que contestes a este cuestionario con la mayor sinceridad posible. No hay respuestas correctas ni incorrectas.

Muchas gracias por tu colaboración.

INSTRUCCIONES

- ✓ Emplea un lápiz o bolígrafo para rellenar el cuestionario.
- ✓ No hay respuestas correctas ni incorrectas, estas solo reflejan tu opinión personal.
- ✓ Las preguntas tienen cinco o dos opciones de respuesta, elije en cada caso la opción que mejor describa lo que piensas y siempre una sola opción por pregunta
- ✓ Marca con claridad la respuesta elegida rellenando o tachando el círculo.
- ✓ Las respuestas serán anónimas y absolutamente confidenciales.

¡Muchas gracias por tu colaboración!

APLICACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN A LA ENSEÑANZA DE LA INTERPRETACIÓN EN LOS TRIBUNALES DE JUSTICIA

VALORACIÓN DEL MATERIAL UTILIZADO

- | | |
|---|--|
| <p>1. En mi opinión, el material presentado resulta motivador</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="radio"/> Totalmente de acuerdo<input type="radio"/> De acuerdo<input type="radio"/> Ni acuerdo, ni desacuerdo<input type="radio"/> En desacuerdo<input type="radio"/> En total desacuerdo | <p>2. El material presentado me parece novedoso</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="radio"/> Totalmente de acuerdo<input type="radio"/> De acuerdo<input type="radio"/> Ni acuerdo, ni desacuerdo<input type="radio"/> En desacuerdo<input type="radio"/> En total desacuerdo |
| <p>3. Los materiales didácticos innovadores resultan más atractivos para los alumnos</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="radio"/> Totalmente de acuerdo<input type="radio"/> De acuerdo<input type="radio"/> Ni acuerdo, ni desacuerdo<input type="radio"/> En desacuerdo<input type="radio"/> En total desacuerdo | <p>4. Me resulta interesante que las nuevas tecnologías se apliquen a los materiales didácticos</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="radio"/> Totalmente de acuerdo<input type="radio"/> De acuerdo<input type="radio"/> Ni acuerdo, ni desacuerdo<input type="radio"/> En desacuerdo<input type="radio"/> En total desacuerdo |
| <p>5. No me resulta interesante que se utilice material procedente de la realidad en el aula</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="radio"/> Totalmente de acuerdo<input type="radio"/> De acuerdo<input type="radio"/> Ni acuerdo, ni desacuerdo<input type="radio"/> En desacuerdo<input type="radio"/> En total desacuerdo | <p>6. Me resulta interesante que el material se pueda usar de manera autónoma</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="radio"/> Totalmente de acuerdo<input type="radio"/> De acuerdo<input type="radio"/> Ni acuerdo, ni desacuerdo<input type="radio"/> En desacuerdo<input type="radio"/> En total desacuerdo |
| <p>7. El material audiovisual presentado me parece valioso para mi formación</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="radio"/> Totalmente de acuerdo<input type="radio"/> De acuerdo<input type="radio"/> Ni acuerdo, ni desacuerdo<input type="radio"/> En desacuerdo<input type="radio"/> En total desacuerdo | <p>8. El contacto con la realidad es perjudicial para mi formación</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="radio"/> Totalmente de acuerdo<input type="radio"/> De acuerdo<input type="radio"/> Ni acuerdo, ni desacuerdo<input type="radio"/> En desacuerdo<input type="radio"/> En total desacuerdo |
| <p>9. La posibilidad de utilizar el material didáctico de manera</p> | <p>10. La aplicación de las nuevas tecnologías a los materiales</p> |

autónoma es beneficiosa para mi formación

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni acuerdo, ni desacuerdo
- En desacuerdo
- En total desacuerdo

didácticos es negativa para mi formación

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni acuerdo, ni desacuerdo
- En desacuerdo
- En total desacuerdo

11. La posibilidad de aprender de manera autónoma es una ventaja para el alumno

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni acuerdo, ni desacuerdo
- En desacuerdo
- En total desacuerdo

12. La posibilidad de autoevaluarse perjudica la formación del alumno

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni acuerdo, ni desacuerdo
- En desacuerdo
- En total desacuerdo

13. El uso de las nuevas tecnologías en los materiales didácticos representa una ventaja para el alumno

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni acuerdo, ni desacuerdo
- En desacuerdo
- En total desacuerdo

EXPERIENCIA PROFESIONAL

14. ¿Has trabajado como Intérprete alguna vez?

- Nunca
- 1 vez
- De 2 a 5 veces
- De 6 a 9 veces
- Más de 10 veces

15. ¿Has trabajado alguna vez como Intérprete en los Servicios Públicos?

- Nunca
- 1 vez
- De 2 a 5 veces
- De 6 a 9 veces
- Más de 10 veces

16. ¿Has trabajado alguna vez como Intérprete en la Administración de Justicia?

- Nunca
- 1 vez
- De 2 a 5 veces
- De 6 a 9 veces
- Más de 10 veces

17. ¿Has trabajado alguna vez como Intérprete en los tribunales de justicia?

- Nunca
- 1 vez
- De 2 a 5 veces
- De 6 a 9 veces
- Más de 10 veces

DATOS ACADÉMICOS

18. ¿Has cursado alguna asignatura de Lengua Inglesa en tus estudios universitarios? Sí No
19. ¿Has cursado alguna asignatura específica de Inglés Jurídico? Sí No
20. ¿Has cursado alguna asignatura relacionada con el Derecho? Sí No
21. ¿Has cursado alguna asignatura específica de Interpretación? Sí No
22. ¿Has cursado alguna asignatura específica de Interpretación en los Servicios Públicos? Sí No
23. ¿Has cursado alguna asignatura específica de Interpretación en los tribunales de justicia? Sí No

DATOS DEMOGRÁFICOS

24. Sexo: Hombre Mujer
25. Edad: Más de 25
 24-25
 22-23
 20-21
 Menos de 20

COMENTARIOS O SUGERENCIAS:

AGRADECIMIENTOS

¡Muchas gracias por tu colaboración!

Si estas interesado en recibir los resultados de nuestra investigación, no dudes en facilitarnos tu correo electrónico

Correo electrónico:

ANEXO 5 GUIÓN DEL GRUPO FOCAL

1. El material

Después de haber probado el material audiovisual ¿qué os parece?

[duración, fácil/difícil de usar, útil, calidad sonido/imagen]

El objetivo de esta pregunta es recabar información de los alumnos sobre la duración del material, su facilidad o dificultad de uso, su utilidad y la calidad del sonido y de la imagen del mismo.

¿Qué aspectos destacarías del material?

[innovación, metodología]

El objetivo de esta pregunta consiste en recabar información sobre la opinión de los alumnos en lo que respecta a la metodología, si el material es intuitivo o no y sobre los aportes prácticos que el material proporciona a la teoría.

¿Qué aspectos del mismo mejorarías?

[tiempos de intervención, información que falte..]

El objetivo de esta pregunta consiste en recabar información sobre los aspectos que necesitan ser mejorados de acuerdo con la opinión de los alumnos.

¿Qué desventajas le encuentras?

El objetivo de esta pregunta consiste en recabar información sobre la opinión de los encuestados con respecto a los aspectos que consideran como desventajas del material.

2. El cuestionario

¿Has tenido alguna dificultad para entender las preguntas del cuestionario?

[claridad, ambigüedades, expresiones extrañas]

El objetivo de esta pregunta consiste en recabar información sobre la opinión de los encuestados con respecto a las posibles dificultades que hayan experimentado al cumplimentar el prototipo de cuestionario que se les proporcionó después de realizar el ejercicio.

¿Crees que deberían incluirse o excluirse algunos ítems?

Con esta pregunta se pretende recabar la opinión de los sujetos sobre la necesidad de incluir otros aspectos en el cuestionario o de excluir del mismo aquellos que no sean necesarios.

¿Está ajustado el cuestionario a la práctica? ¿Se podría mejorar para que se ajuste más?

Con esta pregunta se pretende recabar información de los alumnos sobre si el cuestionario mide aspectos que ellos pueden identificar fácilmente tras utilizar el material que se les propone, es decir si las preguntas que plantea el cuestionario están relacionadas con el material que se les presenta.

¿Qué opinas de su extensión y del número de preguntas que aparecen en él?

[longitud, demasiadas, pocas, mucho tiempo, aburrido/entretenido]

El objetivo de esta pregunta es recabar información sobre la duración del cuestionario y la adecuación del número de ítems que aparecen en él.

ANEXO 6 TRANSCRIPCIÓN DE LOS GRUPOS FOCALES

ANEXO 6.A GRUPO FOCAL DE LA UNIVERSIDAD DE ALICANTE

Moderador [M]: Vamos a ver, os voy a hacer una serie de preguntillas ¿vale?. Sobre el material que hemos presentado ¿vale? y sobre el cuestionario. Es lo que se llama un grupo focal, es un *focus group*. En primer lugar os quiero agradecer que colaboréis es poco menos porque como es una actividad de clase, pero como entra dentro de la temática general del curso y de demás, es una práctica más y creo que queda bastante bien y luego comentaremos con la parte de terminología, etc.

B: Quiero comentar que hay dos fallos en una frase.

M: Ya, ya. Sí, hay algunas erratas que habrá que corregir, las tengo apuntadas ya. A ver, un momentito. Entonces, vuestra opinión es muy importante. Básicamente yo voy a lanzar unas preguntas abiertas, abiertas pero en las que voy a intentar dirigir el tema y en las que quiero que deis vuestra opinión libremente, como queráis. Se va a grabar, porque hay que grabarlo para luego poder valorarlo y mejorarlo y, además y para que quede constancia. Si en algún momento vosotros queréis decir algo y no queréis que se grabe, evidentemente ni vuestra identidad está registrada aquí ni nada, es totalmente anónimo. La persona que lo va a analizar no os conoce ni os ha visto. Si alguien quiere decir algo luego y quiere que pare de grabar, que me lo diga y yo paro en un momento y no hay ningún problema. ¿De acuerdo?

Bueno, en primer lugar vamos a centrarnos un poquito en el material audiovisual con el que hemos trabajado. En cuanto a la duración del ejercicio, el hecho de que sea un ejercicio tan largo, de 15 minutos de texto real, que con vuestras intervenciones se han convertido en unos 27 minutos, por lo que he visto aquí. Esa duración ¿os parece adecuada? ¿Os ha resultado un poquito extensa? ¿Qué os ha parecido eso?.

L: La duración me parece adecuada.

M: Te parece adecuada.

A: Sí.

B: Sí.

M: ¿Podéis seguir más? ¿Os ha resultado un poquito cansado?

B: No, quitando que se oía muy mal y eso puede perjudicar un poquito la percepción del ejercicio. O sea, la duración si se oyera de otra manera a mí me parece adecuada.

M: Entonces, la principal queja por lo que decís es el sonido ¿no?

B: Si no se oye, lógicamente no puedes interpretar.

A: Además cansa mucho, porque hay que estar muy atento intentando escuchar y ...otra vez... ya no he entendido nada.

M: ¿Había alguna de las intervenciones que se oyera mejor que otra?

B: Sí la del juez, la del juez se entendía mejor.

M: Bueno de las personas que hablaban, que pueden ser el juez, el abogado o la fiscal. ¿Se les oía en general mejor?

A: Se les oía mejor, sí. Y al señor mejor que a ella. Al acusado mejor que a la víctima.

B: Pero también, parece que estaba hecho a posta porque era a veces. A veces no se oía nada. Era como si lo hubiéramos tapado a posta para que...

A: Sí, y otras veces se le oía mejor.

C: Incluso a veces el tiempo para contestar, o sea, el tiempo para interpretar era muy corto, ¿no?, por lo cual no nos daba tiempo.

M: O sea, los espacios de tiempo para interpretar os parece que en alguna ocasión se quedaban cortos.

B: En alguna ocasión, sí.

C: Un par de ellas.

A: Y a veces más largos.

M: A veces más largos.

B: A lo mejor quiere que me invente algo mientras tanto.

M: Vale, bien.

C: Quiere matices....

M: Ehh, os ha resultado, si se sobrepasan estas pequeñas cuestiones, o tal cual está, ¿os ha resultado un ejercicio útil? Dentro de la temática del curso.

B: Sí, si se oyera bien.

A: Sí.

C: Sí.

B: Porque es material original con lo cual refleja la situación real.

M: Vale. Os parece útil sobre todo porque refleja la situación real.

A: Pero no refleja la situación real porque seguramente, estando allí, eso no se oye así.

C: Se oye mejor. Es el tema de la grabación.

A: Sí, pero [el moderador] ha dicho que si se solventara el tema del sonido

B: El problema es que a veces no puedes estar en la situación real y estas cosas ayudan.

A: Sí, en ese sentido sí, es decir, que si está hecho a posta que el sonido esté así, a mí no me parece...

B: Hombre no creo

C: No creo.

M: Umhhh...

B: Obviamente eso no está hecho adrede. Eso el juzgado tendrá un sistema del año catapún.

A: Pero esto lo han hecho con... Esto no es que el juzgado tenga un sistema, al revés. Bueno desconozco la situación de España, pero desde luego en Estados Unidos, en las salas en los tribunales no hay ningún tipo de sistema.

M: Bueno, pues realmente, preferiría comentarte que tenemos dificultades para oír lo que decía la parte, ¿no?

A: Sí, de megafonía. Sí, sí, sí, pero una cosa es tener dificultad para oír lo que dicen y otra cosa es que aquí se les oía, pero no se entendía. ¿No os pasaba?

B-C: Sí, Sí.

M: Quizás porque a veces se acoplaba el sonido, yo creo que hablaban muy cerca de los micrófonos, puede ser que parte del problema radique en ello ¿no?

A: Si el material se va a oír así, yo no le veo utilidad.

M: Pero independientemente. Contemos que el sonido sea así, como dice [B], porque está es la grabación que da el juzgado. Como comenta [C], realmente no podemos estar haciendo esos ejercicios en el juzgado. Imaginaos que esas fuesen las circunstancias, que yo las desconozco, aún así os resultaría que esos dos elementos ¿el elemento del sonido invalidaría completamente la utilidad del ejercicio?

A: Hombre, es que si no lo oyes...

B: Hombre, es verdad que te puedes hacer una idea de cuál es la situación.

A: Para hacerse una idea de cuál es la situación, cómo... Porque además allí estás viendo cómo actúa el Intérprete porque está ahí sentado al lado de ella, con lo cual en realidad tu no lo vas a hacer con cascos. Según esa imagen, el Intérprete está sentado al lado de la persona, entonces teniendo en cuenta que es un ejercicio y que no te va la vida en ello, pues hombre, no lo entiendes, porque está mal el sonido. Sí que puede tener su...

M: Vale.

C: Entonces como curiosidad.

A: No porque hombre, en la medida que puedas vas haciendo prácticas. O sea, es que a mí si me dicen: tienes que hacer una interpretación de verdad en estas condiciones, digo, no acepto el trabajo, ni hablar. Pero si me dicen, bueno mira esto es un ejercicio, es para que veas un poco, así puede que le saques alguna utilidad. Porque en algún momento los fallos son tuyos. Y dices he puesto aquí 2008 y no me lo leo cosas así...

C: Pero es que con otras interpretaciones no tengo ningún problema en reconocer que yo tengo muchos fallos, pero es que aquí es que por más que lo intentaba la mayoría de las veces no entendía ni la mitad.

M: Vale.

C: Aquí ha sido frustrante.

M: Puede ser debido a que independientemente de la calidad del sonido, el resto del material es material preparado y este no, este es material real.

B: Bueno, creo que las veces que se les oía y que tampoco se les oye muy bien, pero las veces que lograbas entenderles, sí que podías, o sea, si lo entendías. El problema es, pues eso, el sonido.

M: Vale. Entonces, en cuanto, si comparamos este material, si hubiera que ... los datos positivos que destacaríais, en comparación quizás un poco con el resto de materiales que hemos venido utilizando, tanto el que yo haya podido preparar como el que hayáis usado en otras ocasiones que hayáis visto en otros grupos. ¿Qué os plantea de positivo este material?

A: A mí que sea material real.

B: Sí.

C: Es que es difícil decirlo porque es un arma de doble filo porque te puede quitar las ganas...Que yo esto no voy a conseguirlo nunca.

M: Entonces, quizá a lo mejor hay una vía, supongo que también puede ser útil en determinadas fases de la formación. A lo mejor no el primer día de clase. Evidentemente yo no os lo he puesto el primer día de clase.

B: Si lo pones el primer día de clase, al día siguiente te quedas solo.

C: Es que tendría que editarlo, con programas...

B: Yo creo que sí.

C: Mira yo en mis clases de español yo intento utilizar material real. Pero claro, que esté bien, y a ellos les encanta, pero si les frustró porque no pueden entender nada. Porque la calidad es mala...

M: No hemos tenido ocasión de en cuanto a si este material se viese así solo tal cual. Evidentemente vosotras habéis tenido una práctica durante esta semana, habéis ido alguna de vosotras a un juzgado y más o menos os esperabais cómo iba a ocurrir eso y cuál era el tipo de formato de esa comunicación. Pero, ¿crees que una persona que nunca ha estado en un juzgado hubiese necesitado algo extra para poder hacer frente al ejercicio?

C: Yo creo que no es necesario ver el juzgado, o sea, ver la práctica que hemos hecho nosotras antes para poder el ejercicio este.

M: ¿Habéis visto algo en el ejercicio, [B] por ejemplo, que ... -aunque estáis interpretando y no tenéis tiempo de fijaros en esas cuestiones- ¿habéis tenido ocasión de ver algo de la teoría que hemos estado viendo? a cuestiones deontológicas, etc., etc., es cierto que al Intérprete no lo veíamos mucho pero es cierto que llamase la atención ¿Qué pueda tener utilidad en ese sentido? ¿O cuestiones que hayan surgido de debate sobre qué hace un Intérprete y qué no hace? No sé... algo vinculado a los aspectos más teóricos que hemos estado comentando.

B: Precisamente al poner los cascos y congelar la imagen tampoco veíamos lo que hacía el Intérprete.

M: Ya pero le...como tal y como estaba sentado ya había mucho que decir sobre ese Intérprete.

A: Hombre, no tenía bloc ni nada. Y el número de teléfono, yo no sé como lo ha hecho.

M: Vamos que parte del material podría servir un poco para ilustrar unas cuestiones de actuación del Intérprete si hay que analizar a esta persona que no es el objetivo del ejercicio.

C: Hombre, había cierto y claro yo decía, esto en vez de una interpretación es una pantomima que lo hacen por decir que sí que ellos cumplen con aquello del deber de5.000.000 números

M: ¿Echáis en falta algo en este material? Como tenéis la transcripción etc. para luego corregiros ¿Algo que echéis en falta de este material concretamente?

B: No. A mí de todas formas me parece muy bien para saber, si no hubieses hecho la práctica del otro día, cuando fuimos al juzgado y todo esto- y hubiera dado la casualidad de que hubiera un Intérprete, esto creo que te vale también para ver cómo se dirigen, pues el fiscal o la defensa al Intérprete, cómo le piden que haga las preguntas, porque en este caso le decían... pregúntele que tal, y las preguntas a veces estaban muy mal estructuradas.

M: Ni tan siquiera pregunte... "le pregunte"

B: Aparte unas frases muy mal estructuradas con lo cual...

C: Me ha pasado lo mismo que el otro día que empezaba de tú pero luego seguía de ella.

B: A mí me ha pasado lo mismo porque como yo estaba acostumbrada a que el Juez, el abogado, el fiscal le digan pregúntele. Las preguntas las hacía directas.

M: Entonces en este caso.

C: Entonces el abogado te decía "usted estuvo el día 5 en la pieza" y tú decías "usted estuvo el día 5 en la pieza"... Pero aquí yo a veces lo he dicho, lo he hecho mal. Porque a veces he hablado como directamente y otras veces he hecho lo mismo que hacía él...

M: Claro, tú que te has acostumbrado a utilizar el estilo directo la primera persona, y ahora has utilizado la tercera persona pero quizás por tu tendencia un poco a traducir tal cual te presentan un texto original.

C: Sí, pero es un detalle que...

M: Sí, dirigiros directamente al señor. Imaginemos nuevamente que el que solventase este pe...este problema del sonido. ¿Alguna desventaja en el uso de este tipo de material?

C: No, para nada.

A: No.

B: No, Yo creo que...

C: Al contrario, me parece estupendo.

M. Vale, [S] que estás ahí muy callada.

S: A mí me ha parecido bien.

M: ¿Hasta las dificultades de sonido?

S: No eso ya no, pero...

C: Hombre es que...

B: Una cosa, lo que preguntabas antes sobre si falta algo, yo pondría algo para contextualizarlo. Bueno, vale, nosotros es que sabemos, se oían voces, claro sabías que era el juez, que era el fiscal... pero si te ponen así de repente, claro no los ves, tampoco sabes que allí hay varias personas hablando.

M: Hombre yo también os digo, os doy un poco la situación. Es cierto que vosotras tenéis un conocimiento de contexto en el sentido en que tú dices, es un juicio, es un interrogatorio... Yo por eso digo que como el otro día fuisteis al juzgado y visteis quién hace las preguntas, quién dirigía un poco la situación, entonces ese contexto tu lo tienes pero haces muy bien en apuntarlo, que si una persona.

B: Que si están diseñando el material necesitan poner algo. Explicarlo.

M: Muy bien. Muy interesante. Bien ahora sobre el cuestionario. ¿Habéis tenido alguna dificultad para entender las preguntas?

ABC: No

M: ¿Alguna que fuera ambigua? ¿Alguna expresión extraña?.

ABC: No.

C: Me parecía un cuestionario de estos psicológicos ¿no?

B: Te preguntaban lo mismo.

C: Era para ver si estabas diciendo la verdad.

B: Pero es que eran muy obvias, ya sabes lo que has dicho. Tienen que ser un poco más retorcidas para que ...

M: Creéis que hay algo en la temática general de ese cuestionario que se podría quitar, que se debe incluir, algo que vosotros os gustaría, si tenéis un espacio al final para contestar ¿algo que debería incluirse? No

B. Bueno puedes poner una pregunta en blanco ¿Tienes alguna sugerencia? que de algo más de información.

M: Vale. Eso estaba al final ¿no? Creo que había una pregunta al final que... Es decir que no habéis escrito nada.

C: No

S: Yo he puesto que la calidad del sonido no era muy buena.

C: Es que yo al principio he entendido “zorra” nos sé que. ¡Anda! resulta es que he dicho antes “zorra” resulta que dice foca.

M: Un momentito. Estamos en el cuestionario y hemos acabado con el ejercicio que ahora volveremos sobre el ejercicio a nivel de corrección de clase. Es cierto que no hay ninguna parte donde podáis dar vuestra opinión y este tipo de diálogos...¿hubiese resultado útil en el cuestionario dar vuestra opinión sobre alguna cosa concreta?

C: Bueno está dirigido a matices, porque en realidad lo del sonido era un gran inconveniente. ¿Este tipo de material te parece...? Sí, si el sonido es bueno.

A: A mí ha habido algún momento en el que me han dado ganas de añadir: sí, si es sonido fuera bueno.

C: Sí, claro porque esto ya no es un problema de entendimiento del idioma, ni del acento ni de nada, porque es que tampoco entendías al que estaba hablando en español.

M. El español es cierto que tienen un acento muy particular que es raro. Tienen un acento muy oclusivo de la zona de Almería que es de donde está sacado este material y a veces cuesta.

C: No pero es que esto se oía. Es que había mucho ruido.

M. En cuanto a la duración del cuestionario ¿ha sido largo? ¿Un número adecuado de preguntas?

C: No, bien.

S: Está bien.

B: Normal.

M: Normal ¿alguna cosita más que queráis añadir? ¿No? Bueno pues oye, muchísimas gracias y ahora vamos a corregir nosotros el ejercicio.

ANEXO 6.B GRUPO FOCAL DE LA UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE

Moderador: Pues lo que vamos a hacer ahora es un grupo focal, que es una entrevista en grupo. La realización del grupo focal tiene dos objetivos: uno, conocer los aspectos susceptibles de mejora del material que hemos presentado, del vídeo que hemos visto, las partes que había que pueden mejorar y otro conocer la opinión sobre el cuestionario.

Lo primero es daros las gracias por estar aquí y recalcar que es fundamental que participéis en este tipo de experimentos porque si no hay participación por parte del alumno no se puede saber cómo recibe el material y claro, pierde fiabilidad.

Entonces, un grupo focal es una entrevista grupal en la que el moderador, que en este caso soy yo, lanza una pregunta de respuesta abierta, lo que quiere decir que podéis contestar lo que os apetezca, y trata de que las personas entrevistadas colaboren entre ellas y den sus opiniones. La entrevista está grabada para analizar posteriormente los datos y se utiliza únicamente con fines científicos- no va a acabar en ningún sitio raro ni... ¿vale? Si en algún momento alguien quiere parar la grabación porque tiene una opinión controvertida, por lo que sea la podemos parar...se detiene y luego la ponemos otra vez y no pasa nada ¿vale?

Entonces, si os parece... ¿tenéis alguna pregunta o alguna duda sobre el grupo focal? ¿No?

Entonces, en cuanto al material ¿qué os parece en general el material?

E: A mí me parece una buena forma de aprender, de practicar. Lo único que sí hay que mejorar es la calidad del audio...

I: Sí, del audio.

A: Sí, es verdad.

E: A la señora no se le oía mucho. No entendía lo que decía.

T: A mí me costaba mucho entenderla.

M: Y el ruido de fondo, el teléfono...

E: Sí.

M: Bueno, eso me imagino que no se puede quitar.

E: Creo que hay que intentar mejorar la calidad del audio.

A: Sí.

E: Ese tipo de materiales, pero por lo demás está bastante bien...

Moderador: Y la imagen ¿qué os parece? El audio ya me habéis dicho ¿no? ¿Todas coincidís en eso?

Participantes: Sí.

Moderador: Que hay que mejorar el audio... ¿Y en cuanto a la imagen? ¿Qué os parece la imagen?

E: Se ve borroso

A: Pero se ve

M: No hace falta verlo bien.

Moderador: ¿en cuanto a la duración? ¿Qué os parece? ¿Os ha parecido muy largo? ¿Muy corto?

I: No. Está bien.

E: Yo pensaba que se iba a hacer más largo, pero luego una vez que estás haciéndolo no te das cuenta del tiempo.

M: Porque es interesante, yo creo.

A: Sí, es muy interesante.

E: Claro, porque...

Moderador: Y ¿qué os parece? ¿Fácil? ¿Difícil? ¿Os ha parecido difícil de aprender, como es la primera vez que lo utilizáis, fácil, difícil.?

M: Yo la terminología un poco sí. Porque a veces, me fallaba vocabulario, tanto en inglés como en español.

Moderador: La terminología específica del material.

I: Sí.

Moderador: Y en eso está la dificultad.

M: Si antes se preparan los términos...

Moderador: Pero en cuanto al programa, digamos, a que las pausas estén marcadas con los cascos y todo eso...

A: Eso está muy bien.

I: Eso está muy bien.

M: Eso está bien.

E: Había lagunas veces que no me daba tiempo a decir la versión en inglés...

A: ...entera.

E: Entera. Y seguía hablando, o sea, empezaba a hablar de nuevo pero yo no había terminado de decir la anterior. No sé si era problema mío o que era muy poco tiempo.

Moderador: Que en algunos casos los tiempos eran cortos ¿no?

M: Para las respuestas.

I: Sí.

E: Sí.

Moderador: ¿Y largos?

M: También.

E: Cuando decía sí.

A: Cuando daba sí o decía no o algo así. Eran demasiado cortos.

Moderador: Cuando respondían monosílabos os parecen muy largos, pero hay otras preguntas que os parecen muy cortas.

T: Pero también te ayudan a lo mejor a descansar un poquito. Que no viene mal porque a lo mejor te puedes volver a centrar.

M: Sí.

E: Para descansar.

Moderador: Entonces entiendo esto como que...

T:...depende de la persona

M: Para mí no es algo molesto, la verdad.

E: Para mí tampoco. Que haya que esperar no, pero que no dé tiempo a esperar la pregunta sí que es molesto.

A: Sí, sí que es molesto, la verdad.

T: Porque entonces tienes que simultanear tareas.

A: Claro, estás hablando y te tienes que escuchar y ... sonaba también el ruido de fondo.

E: Se pierde información.

I: Sí. Mientras que hablaba me perdía.

Moderador: Y en cuanto a la utilidad ¿os parece útil?

A: Sí.

I: Sí.

T: Sí, muy útil.

N: Sí muy útil. Para ver un caso real.

T: Yo nunca había visto un caso real.

I: Yo es la primera vez que lo veo, la verdad.

E: En vivo y en directo.

A: Sí, yo es la primera vez que vemos un caso real.

N: Sí.

Moderador: En cuanto al material ¿qué aspectos podéis destacar del material? ¿Qué os parece?

E: Para mí es innovador, porque es la primera vez que trabajo con un material digamos “real”.

I: Es eso.

T: Sí.

N: Muy interesante.

Moderador: Y en cuanto a la metodología utilizada, a la metodología digamos de enseñanza...esto de poner vídeos, porque igual ya estáis cansados de vídeos o os encantan los vídeos

A: No, yo creo que es mejor.

Moderadora: ¿Qué es mejor?

A: Que el vídeo del principio, en vez de tener a lo mejor que ir leyéndolo, como estaba en el vídeo, ibas escuchándolo y era muchísimo más fácil de...de aclararte. Y además perdías menos la concentración porque como te estaban hablando...

Moderador: El vídeo introductorio.

A: El introductorio.

Moderador: Pero en cuanto a lo otro...

A: El otro también muy bien.

Moderador: ¿qué os parece? la metodología para practicar o...

A: Está muy bien.

I: Yo la veo muy bien

N: Estupenda.

T: Está bien porque permite practicar bilateral.

E: Que haya material de este tipo para poder practicar por tu cuenta y luego tengas más vicio, que sepas lo que dice...

Moderador: y en cuanto a..., volvemos a la misma pregunta de antes, en cuanto a la usabilidad ¿no?, lo que es *user friendly* en inglés. ¿Os parece que hay algún aspecto que se podría mejorar ahí o algún aspecto que...?

E: Yo creo que no.

I: Yo creo que no, que si tienes la transcripción y tienes el vídeo, yo creo que es perfecto para practicar. No creo que falte...nada.

N: Sí.

A: Nada.

T: Lo único que falta en realidad es el contacto, es decir, si es una persona que se va a llegar a dedicar, necesitaría muchísimo más tiempo de dedicación. A lo mejor le faltaría el hecho de realmente contactar con la persona y ser un Intérprete con una persona al lado y tratarla, que te faltaría el componente

humano. Pero para una práctica en clase, para simplemente ver el efecto de lo que sería este tipo de interpretación está bien.

N: Lo que yo creo que sí estaría bien era saber ya de antemano lo que va a pasar, el tema del vídeo.

A: Sí, eso.

Moderador: Contextualizarlo.

E: Y también el léxico específico.

N: El vocabulario.

Moderador: Contextualizar el juicio y controlar el léxico específico porque claro, os pilla de sopetón.

A: Claro.

I: De sorpresa y...

E: No sabes cómo seguir.

N: Te pilla un poco de sorpresa.

T: Pero como somos principiantes y nunca lo hemos hecho también. Lo mismo al principio un poco de ayuda, luego ya menos ayuda, yo qué sé, algo progresivo.

Moderador: Y en cuanto... vosotros soy estudiantes de Traducción e Interpretación, de licenciatura de 4º, habéis dado Traducción Jurídica, Traducción Jurada, me imagino o similares no sé algo de conocimientos de legislación tendréis ¿os ha ayudado eso? ¿Habéis puesto en práctica..? ¿Le habéis dado algún aporte práctico a la teoría que tuvierais de antes o eso no os parece que esto tenga nada que ver con la teoría que habéis recibido antes?

A: Sí.

E: Sí, el vocabulario, los términos específicos y eso sí, pero que tampoco lo hemos dado en una profundidad como para...saberlo así ahora de primeras...

Moderador: Bueno ya recapitulando ¿aspectos que mejoraríais?

I: El sonido

Participantes: Sí.

Moderador: El sonido, la información que falta, ¿no me habías dicho? documentación previa...

A: Un poco de contextualización.

Moderador: Contextualización. ¿Algo más que mejoraríais? ¿En las intervenciones?

Participantes: Sí.

E: En las que son las preguntas más largas que duren un poco más.

I: Eso.

Moderador: ¿Y qué desventajas le encontráis?

T: Pues, la que ya he dicho, la única; pero en el caso de que sea un Intérprete que tenga que estar ya preparándose para una interpretación avanzada. En el caso de que necesite hacer prácticas reales.

Moderador: ¿Y cómo se hacen esas prácticas reales?

T: Me imagino que habrá prácticas reales para estas cosas ¿no?

E: No hay. Directamente te..

T: Yo tengo una amiga que como es la única persona que hablaba urdu, ehh, y tiene la carrera de traducción en Córdoba, es la que se dedica a estas cosas en Córdoba, no tiene una carrera con urdu pero ella no cobra lo que debería cobrar un Intérprete.

E: Pero está recibiendo algún tipo de...

Moderador: Entonces la desventaja sería estar trabajando en juicios reales, así que como práctica.

T: Pero se lo están contando como prácticas. La tienen como una persona de prácticas.

Moderador: Recapitulando. A lo que llegamos es que faltaría quizás contacto humano. ¿A esto se puede llegar quizás con simulaciones?

A: Sí.

E: Sí, puede ser.

Moderador: ¿Os parecen entonces útiles las simulaciones en las que a lo mejor pues...ehhh es el Juez...?

Participantes: Sí

Moderador: Eso es lo que se suele hacer...

M: Te metes más en el papel y...

Moderadora: Sí, y ¿os parece que es un método eficaz para luego enfrentarte a un juicio?

M: Yo creo que sí.

A: Yo creo que sí pero luego...Yo creo que el vídeo es más útil en ese sentido.

I: Es decir, primero lo real y después para practicar pues también pueden ser útiles las simulaciones pero...

M: Pero metiéndote en el papel y tú te creas... o sea tienes que trabajar primero, también sería una práctica en casa previa de tu prepararte algo y luego venir preparado y...

E: También asistir a juicios reales aunque no sea como Intérprete pero sí ver como se dan.

Moderador: Asistir a una situación real. Y a parte de la desventaja de la falta de contacto humano que igual lo podemos solucionar con simulaciones o con asistencia a juicios reales aunque no ahí no se participa, pero bueno, lo ves ¿no? Y ¿Qué más desventajas le encontráis? ¿Le encontráis alguna más?

Y ahora en cuanto al cuestionario ¿vale? ¿Habéis tenido alguna dificultad para entender las preguntas?

A y T: Yo no

E: Se repetía la misma idea siempre... de forma negativa o positiva.

N: Yo no. Simplemente que se repetía.

Moderador: la encontráis repetitiva entonces

M: Sí.

E: Sí

A: Sí

Moderador: ¿Os parece claro?

M: Sí.

E: Sí

I: Sí

A: Sí

N: Claro sí.

Moderador: ¿No hay ambigüedades?:

Participantes: No

Moderador: Y ¿alguna expresión extraña? o algo... me habíais hecho una pregunta antes ¿no?

M: No simplemente lo de trabajar que qué significaba, si puede ser también hacer una práctica o algo así.

Moderador: Entonces os parece repetitivo. ¿Os molesta la repetición?

A: No.

E: No es molesta.

M: Cansa un poco, porque lo lees de nuevo y dices: "esto ya lo he hecho yo".

A: Claro.

Moderador: Y ¿Creéis que debería incluirse o preguntarse algo más?. Algo que digáis ¿por qué no me has preguntado sobre...?

M: Quizás por ejemplo si el vídeo te ha servido para algo, es decir, en el sentido de me estoy liando... por ejemplo el sonido, la calidad del vídeo o cosas de esas.

Moderador: preguntar sobre aspectos específicos del material, bueno en realidad la ...el objetivo del cuestionario es medir el interés y otro tipo de cosas y el objetivo de esto sí se ocupa de esos aspectos. Por eso se recoge lo del *focus group* y se combina. Pero tú crees que sería conveniente preguntar sobre el material.

M: Por ejemplo a mí me ha gustado mucho esto, lo que pasa es que el hecho de no entenderlo bien o de no escucharlo bien, como que perdía concentración a veces, y me daba pena porque perdía información. Yo personalmente no me enteraba bien; y ponía de mi parte por entenderlo pero es que no lo comprendía,

no... incluso el español ¿sabes? es que no... Pero lo de la calidad del audio porque es que... es una pena porque el material es interesante.

Moderador: ¿Y creéis que el cuestionario está.. que se ajusta a la práctica? ¿Se podría mejorar para que se ajuste más en algún sentido o...? ¿Y de la duración y el número de preguntas? ¿Os parece largo os parece corto?

I: Está bien.

Participantes: Está bien.

E: Yo creo que lo más engorroso de un cuestionario es tener que escribir.

A: Claro

E: Si cuando te da un cuestionario de cualquier tipo y hay una pregunta que es “danos tu opinión sobre tal” puf y esas preguntas nunca se suelen rellenar porque a la gente lo que le gusta es tachar si no... yo creo que es así y que ...como en este caso no había pues...

Moderador: En cuanto a las instrucciones y la introducción y demás, ¿Se entiende todo bien?

Participantes: Sí.

N: Todo claro

M: Todo muy claro

E: Sí es muy claro.

Moderador: No hay nada y los circulitos que había que tachar sin problemas ¿verdad?.

Participantes: Sin problemas

Moderador: ¿Algo más que queráis comentar?

Participantes: No.

Moderador: Pues ya está chicas, muchas gracias.

ANEXO 7 TRANSCRIPCIÓN ANOTADA EN LA QUE SE INCLUYE LA SITUACIÓN COMUNICATIVA

Coral-ly Hunt Gómez-2011-Departamento de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada

TRANSCRIPCIÓN ANOTADA JUICIO-VIOLENCIA-CONTRA-LA-MUJER

¶

Situación comunicativa:¶

Declaración testifical de un juicio por violencia contra la mujer celebrado en el Juzgado de lo Penal nº 1 de Almería en enero de 2010. En la declaración en la que intervienen en primer lugar el acusado al que se le acusa de un delito de malos tratos y de acoso y en segundo lugar un testigo que es a su vez la víctima. Ambos tienen una hija en común.¶

En el juicio oral interviene el Fiscal, la Acusación Particular, la Defensa, el Juez y el acusado y un testigo que en este caso es la víctima.¶

Transcripción anotada¶

→ Fraseología propia de los procedimientos judiciales¶

→ Terminología específica del ámbito legal.¶

→ Terminología relacionada con la violencia.¶

→ → → ¶

1. Juez [J] - ¿Entiende español?¶

Acusado [A] - Poquito¶

J - De acuerdo. Tienen un intérprete para que le ayude con lo que necesite.¶

PRESENTACIÓN DEL INTÉRPRETE¶

2. F [Fiscal] - Con la venia. Le pregunte que... cuánto tiempo lleva en España.¶

¶

¶

¶

¶ Uso de la tercera persona de la primera persona. Posible discusión sobre la necesidad de formar al personal de la Administración de Justicia para trabajar con intérpretes. Lecturas recomendadas.¶

- CAMBRIDGE, J. (2004) *Interpreting for the Public Services. A guide to commissioning excellent interpreting services.* CILT. Disponible en: <http://www.inilondon.com/pdf/howto/PublicServiceInterpreting.pdf>¶
- CORSELLIS, A. (1997) "Training Needs of Public Personnel Working with Interpreters" en Carr, S.E.; Roberts, R.P.; Dufour, A. y Steyn, D. (eds) *The Critical Link: interpreters in the Community*; pp.200-211. John Benjamins. Amsterdam/Filadelfia.¶
- CORSELLIS, A. (2002) "Creating a Professional Context for Public Service Interpreters" en Valero-Garcés, C. y Mancho, G. (eds) *Traducción e Interpretación en los servicios públicos: nuevas necesidades para nuevas realidades*. pp.29-36. Universidad de Alcalá Publicaciones: Madrid.¶

¶

1¶

¶

ANEXO 8 TRANSCRIPCIÓN ANOTADA

Coza Iry Hurt Góm ez-2013 - Departamento de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada

11. **A** Yes, we did.



¶

12. **F** Le pregunte que si durante todo este *tempo* que ha estado en España, hasta febrero de 2009 en que ella *interpone la una denuncia*, que qué tipo de relación ha tenido con ella.



¶

13. **A** Ahhh... We had a normal husband and wife relationship. We had a daughter who was 3 years old when we moved here. We put her in school. We both had family in Mojácar.



¶

14. **F** En Mojácar. Le pregunte que si durante ese periodo él le ha estado prestando una serie de *insultos o vejaciones* hacia ella.



¶

15. **A** I've never threatened her with any type of violence, whatsoever.



¶

16. **F** Le pregunte que si le ha dicho expresiones como: "*eres una mierda de madre*". Que se lo vaya traduciendo: "*eres una mierda de madre*".



¶

17. **A** Ahh... I would like to see the entire e-mail before I can answer. I need to see the e-mail with the text messages so that I can see what is written.



¶

¿Cómo reaccionarías si tuvieras que interpretar insultos? ¿Qué debe hacer un intérprete en este caso? ¿Qué relación tienen los aspectos culturales con los insultos? Posible discusión en clase.

3 ¶

¶

