La Interpretación en la Universidad española: estudio empírico de la situación académica y didáctica

TESIS DOCTORAL

Emilia Iglesias Fernández

Granada 2003

AGRADECIMIENTOS

Mi agradecimiento al profesor Daniel Gile por sus valiosas sugerencias y su contribución en la germinación de este proyecto. A Ángela Collados, mi gratitud y afecto por haberme guiado en la construcción de esta tesis doctoral y por haber estado ahí siempre que la he necesitado. A mis compañeras, por su apoyo y su generosa dedicación.

A mis padres

ÍNDICE

ÍNDICE

PLANTEAMIENTO GENERAL

Para explicar el origen de esta tesis que aborda el estudio de la Interpretación en la Universidad española desde una perspectiva empírica de los aspectos académicos y didácticos hay que dotarla primero de un contexto y de una razón de ser. Es necesario, en primer lugar, situar al lector en un momento en la historia de la evolución de los estudios de la Interpretación en el que se ha dejado atrás el lastre de la intuición y la metodología prescriptiva y rigorista. Hoy día tenemos a nuestro alcance un caudal de paradigmas teóricos avalados por la investigación, que proporcionan marcos conceptuales que facilitan la docencia y el aprendizaje. Con este camino a nuestras espaldas, nos interesaba conocer si los avances que los investigadores afirmaban ser de aplicación práctica a la didáctica se habían hecho sentir en la formación de la Interpretación de nuestro país.

Por otra parte, en nuestras lecturas sobre el proceso de adaptación del sistema de educación superior español al marco educativo europeo, nos preocupaba que se iniciasen reformas, específicamente en el campo de la Interpretación, sin que mediase antes un análisis —fundamentado en la sistemática extracción de datos— de la idiosincrasia de nuestras necesidades, de forma y manera que se pudiesen establecer unas prioridades.

Ante los nuevos retos planteados por el desarrollo de la investigación, la integración de la Licenciatura de Traducción e Interpretación en el espacio europeo de enseñanza superior, así como la mundialización de los mercados y su impronta en el mercado de la Interpretación, nos inquietaba que las autoridades competentes no estuvieran respondiendo con la suficiente celeridad a acercar la formación y los contenidos de nuestros estudios a la realidad profesional. De lo contrario, podrían contribuir a una grave disfunción. Por consiguiente, nos planteamos la posibilidad de emprender un estudio de la situación de la formación de la Interpretación en el marco de la Universidad española en el contexto de las reformas con objeto de observar el *estado de salud* de los estudios y poder ofrecer una pequeña contribución.

Los antecedentes de este estudio han sido ya tácitamente mencionados al referirnos al marco europeo de educación superior. La firma de la *Declaración de la Sorbona* (25 de mayo de 1998) y, un año más tarde, la *Declaración de Bolonia* (19 junio de 1999) son exponentes de una serie de iniciativas para la construcción de este espacio común que tiene como objetivo

conseguir un cierto grado de uniformidad y de calidad entre las titulaciones universitarias superiores mediante la revisión de los planes de estudio de las diversas áreas de conocimiento.

La reforma de las facultades de Traducción e Interpretación italianas que comenzó a desarrollarse en el año 2001, tiene su origen en un estudio del *Osservatorio per la valutazione del sistema universitario* auspiciado por el *Ministerio dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica.* La investigación analizó el estado de la cuestión de la formación en este país: los planes de estudios, el profesorado, la oferta de lenguas, dada la gran diversidad de la oferta en términos cuantitativos y cualitativos. El resultado del estudio ha contribuido a la reestructuración del marco curricular y de los contenidos del programa formador. La investigación se realizó con la ayuda de un cuestionario. Pero sin duda, la iniciativa que despertó nuestra curiosidad investigadora por su innovación, la participación de tantos agentes (sociales, universidad, empresa, etc.), y la visión de acercar la enseñanza de la Traducción y la Interpretación a los cambios de la sociedad y del mercado ha sido el proyecto *POSI Praxisorientierte Studieninhalte in der Dolmetscher und Übersetzerausbildung*[1], que surgió en 1999 tras una serie encuentros entre la Asociación Federal de Traductores e Intérpretes de Alemania, *BDÜ*[2], y las universidades alemanas para combatir la falta de sintonía entre la formación y lo que los usuarios percibían como realidades consolidadas en el mundo profesional en el marco de la globalización de los mercados.

En el ámbito español, también encontramos iniciativas encaminadas a la búsqueda de soluciones a las tensiones entre una estructura universitaria posiblemente superada por los cambios sociales y profesionales, y ante todo por los retos que afectan a su integración en el espacio europeo de enseñanza superior. *Universidad 2000* pretende analizar en la situación presente las claves de los interrogantes del futuro. Pero sin duda, su importancia reside en su valor como instrumento de reflexión, para aportar las soluciones ya ensayadas en otros sistemas y contribuir a dar con las claves de la calidad y la excelencia

[1] Practice-oriented study content for the training of translators

[2] Bundesverband der Dolmetscher und Übersetzer

Por último, hemos de destacar los estudios del mercado de la Interpretación llevados a cabo en diversos países europeos, que han puesto de manifiesto la evidente disonancia entre los contenidos y las materias recogidos en los Planes de Estudios y las tendencias profesionales que se han consolidado en el mercado privado de la Interpretación, así como en el mundo de los organismos internacionales. Nos referimos a los trabajos de los investigadores alemanes Neff (1998) y Schmitt (1998) y la austriaca Wußler (1999).

Con todos estos datos de referencia nos embarcamos en un estudio con unos objetivos muy claros. Por una parte, se deberían someter a un detallado análisis los *aspectos académicos* que condicionan la enseñanza de la Interpretación, tales como los *Planes de Estudios*: las reformas realizadas a los planes o la ausencia de las mismas, la carga lectiva asignada a la Interpretación y sus asignaturas específicas; la *infraestructura:* el número y calidad de las instalaciones para la formación de la Interpretación Simultánea, la disponibilidad de medios audiovisuales, el personal de mantenimiento de laboratorios. Asimismo, se prestó especial atención al análisis del *perfil del profesorado* en su triple vertiente: académica, profesional y pedagógica, así como la del *perfil del alumnado.* En segundo lugar, se precisaba un estudio exhaustivo de los *aspectos de la metodología de la didáctica* empleados por los formadores. En este bloque se sondeó el empleo de prácticas metodológicas específicas: uso de modelos teóricos, modelos teórico-didácticos, enseñanza de contenidos de teoría de la Interpretación, enseñanza de Interpretación Inversa, Interpretación Simultánea con Texto, práctica con relé. Ubicado dentro de los aspectos de didáctica se introdujeron apartados relacionados con el material empleado en la formación: fuentes, temática, presentación, duración y soportes. En último lugar, se pulsó la opinión de los docentes sobre los *criterios y sistemas de evaluación* más extensamente utilizados en las formación de la Interpretación.

Para recabar todos estos datos optamos por el método de investigación empírica observacional, que se centra en la sistemática recogida de datos meditante herramientas de medición que, en nuestro caso, han consistido en la *encuesta* compuesta por ocho cuestionarios dirigidos a autoridades de facultades y centros de posgrado y al profesorado de ambos ámbitos respectivamente, así como a una *entrevista* dirigida a todos los involucrados en la formación de la Interpretación, y que ha servido de complemento al anterior.

Como se desprende de la presentación de los contenidos expuestos, los resultados de nuestra investigación se estructuran en una parte teórica en la que se presenta toda la

reflexión en torno a la investigación sobre modelos curriculares, investigación de Interpretación y formación, así como metodología de la Interpretación, y que pasaremos a desglosar a continuación, y una parte empírica, en la que se mostrará la información derivada del análisis de los resultados de los cuestionarios y la entrevista.

Dentro de la parte teórica, el *Capítulo 1* presenta un recorrido por la historia de la investigación sobre la Interpretación, las corrientes más relevantes y las que provienen de las áreas de conocimiento más diversas que llevan a algunos autores a referirse a los estudios como a una multidisciplina. El *Capítulo 2* se adentra en la investigación sobre los modelos curriculares y los aspectos académicos que despiertan controversia en el marco de la investigación sobre la formación, y de los que hemos partido para la confección del contenido de los cuestionarios. Con la misma filosofía parte el *Capítulo 3,* que se diferencia del anterior en que aborda cuestiones de índole didáctica. Expone los diversos modelos teórico-didácticos y los postulados metodológicos de las escuelas más representativas en el mundo de la didáctica de la Interpretación y subraya los aspectos más controvertidos que luego han sido trasladados a la encuesta y al guión de las entrevistas. También plantea aspectos relacionados con contenidos, el material y su vinculación a la formación. El *Capítulo 4* vuelve su mirada hacia nuestro país y analiza el marco curricular español y el desarrollo de los estudios de Traducción e Interpretación en España, y cómo han afectado a la Interpretación. En el *Capítulo 5* se retoman las iniciativas de las que hemos hecho mención en el apartado sobre antecedentes al presente estudio y se analizan las recomendaciones que contienen y cómo pueden servir de modelo para nuestros proyectos de mejora de la formación de la Interpretación.

En lo que se refiere a la parte empírica, el *Capítulo 6* presenta al lector el diseño, los objetivos y la metodología empleada en el trabajo empírico. El *Capítulo 7* da comienzo al análisis de los resultados de los cuestionarios de las Autoridades de pregrado y va acompañado de su correspondiente discusión. El *Capítulo 8* muestra los resultados del análisis de los cuestionarios de Cuestiones Generales del profesorado de pregrado y su discusión. El *Capítulo 9* va en la misma línea de los anteriores pero en este caso se refiere a los cuestionarios de Interpretación Consecutiva del profesorado de pregrado y su discusión. El *Capítulo 10* hace lo propio con los cuestionarios de Interpretación Simultánea del profesorado de pregrado y su correspondiente discusión. Con el *Capítulo 11* se inaugura la

parte del análisis que se refiere al posgrado, y en este capítulo se abordan los resultados pertinentes a los coordinadores de los programas de Máster. El *Capítulo 12* analiza los datos resultantes del estudio de los cuestionarios de Cuestiones Generales del profesorado de posgrado, y el *Capítulo 13* hace lo propio con los cuestionarios de Interpretación Consecutiva de los profesores del posgrado. El *Capítulo 14* se ocupa del estudio de la información que han arrojado los cuestionarios de Interpretación Simultánea de posgrado. Por último, en el *Capítulo 15* se exponen los resultados extraídos del análisis estadístico de la entrevista semiestructurada. Nuestra investigación concluye con el *Capítulo 16*, en el que se ofrecen, por una parte una *Discusión general* en la que se intenta interconectar las discusiones parciales de los capítulos de la parte empírica y, por otra, las *Conclusiones generales.*

CAPÍTULO 1

LAS CORRIENTES MÁS IMPORTANTES EN LA HISTORIA DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA INTERPRETACIÓN

LAS CORRIENTES MÁS IMPORTANTES EN LA HISTORIA DE LA INVESTIGACIÓN EN LA INTERPRETACIÓN

1.1 Introducción

La historia de la investigación sobre la Interpretación ha ido evolucionando desde modelos fundamentados en la intuición e introspección, poco o nada susceptibles de ser validados científicamente, a modelos más científicos que se han nutrido de conceptos prestados de disciplinas como la Psicología Cognitiva, la Neuropsicología y la Neurolingüística, ya que, desde sus orígenes, la Interpretación ha atendido sobre todo al estudio del proceso mental, por lo que encontraremos que el número de propuestas teóricas que analizan el acto cognitivo de la Interpretación es mucho más numeroso que el de los modelos que se ocupan de factores externos, como el producto de la Interpretación.

Con apenas tres décadas de investigación a nuestras espaldas podemos decir que se han conseguido grandes avances, aunque también es de justicia conceder que, a falta de una teoría que explique cómo la mente procesa el lenguaje, las teorías propuestas pueden ser consideradas tan sólo teorías parciales, ya que no tenemos un modelo del proceso global que haya sido validado.

1.2 Breve recorrido por la historia de la investigación sobre la Interpretación

> Interpreting Research and Theory has still not reached adulthood and has yet to find its way(s) forward.
>
> Gile (1995a: 1)

> Interpreting is a (sub)discipline in the making within a discipline [i.e. translation studies]in the making, that is interpretation studies
>
> Shlesinger (1995:9)

Hemos comenzado este capítulo haciendo uso de una cita de Gile de 1995 para ilustrar el desaliento de los investigadores ante la situación de la investigación en Interpretación en la pasada década, ya que se trataba de una disciplina joven, contaba con un cuerpo muy reducido de investigadores, y sufría el lastre de una metodología muy deficiente que minaba la credibilidad científica de los resultados. Sin embargo, en los últimos tiempos, un gran número de investigadores se encuentra satisfecho por los avances conseguidos, ya que se han

realizado aportaciones muy significativas, se ha consolidado el empleo de una metodología más rigurosa, se cuenta con el valor en alza de la investigación interdisciplinar, se ha observado un mayor reconocimiento de nuestros estudios, y lo que no es menos, las estadísticas demuestran que el número de publicaciones relacionadas con la Interpretación ha aumentado de 180 en los años setenta a 500 en los ochenta y a cerca de mil en los años noventa (Gile, 2001a: 2). Sin embargo, para otros, entre los que se encuentran la gran mayoría de los intérpretes profesionales y muchos docentes, la situación no ha experimentado ningún cambio sustancial, porque, a su juicio, no se han propuesto nuevos ni mejores métodos didácticos, ni han surgido cuestiones que no se conocieran ya (Seleskovitch, 1997).

Si analizamos los frutos de la investigación de la Interpretación sólo desde el punto de vista de su aplicación a la metodología de la didáctica, entonces parecerá que se ha conseguido muy poco. Sin embargo, si observamos la evolución de la investigación sobre Interpretación en términos de calidad y cantidad de los estudios, entonces podemos decir que el panorama de la investigación en el ámbito de la Interpretación ha cambiado mucho y para mejor (Gile, 2001a: 2). Antes de entrar en valoraciones sobre las aportaciones de la investigación, resulta imperativo que se aclare en primer lugar qué es lo que podemos y debemos esperar de la investigación sobre la Interpretación y, sobre todo, qué es lo que no debemos esperar de ésta (Gile 2001a: 1). Gile insiste en subrayar que la investigación es un proceso lento, cuyos resultados se cosechan a muy largo plazo, porque debe someterse a un largo proceso de revalidación, pero esto es lo que precisamente diferencia a los estudios científicos de las teorías personales y de la intuición (cf. 2001a: 4). Es necesario que entendamos que la investigación desempeña otras funciones igualmente importantes, y que en el caso de la Interpretación ya ha empezado a dar sus frutos. Los hallazgos de la investigación pueden parecer «modestos y poco revolucionarios», (Gile, 2001a: 5), y esto es así porque trabajamos con un objeto de estudio sumamente complejo, que combina los procesos de comprensión y producción del lenguaje con el del comportamiento, y está condicionado por un gran número de variables y sus interrelaciones. Por ello, aunque en apariencia parezca infructuoso, resulta más realista y práctico investigar aspectos parciales que vayan abriendo sendas de investigación.

LAS CORRIENTES MÁS IMPORTANTES EN LA HISTORIA DE LA INVESTIGACIÓN EN LA INTERPRETACIÓN

En los años sesenta comienza la denominada ***segunda etapa*** de los estudios sobre Interpretación (Gile, 1994b: 149), y el cambio lo protagonizan algunos expertos en Psicología y Psicolingüística que se interesan por la Interpretación, aunque no llegan a hacerla objeto de estudio en sí misma (cf. Gile, 1994b: 149). Esta etapa es significativa, porque supone el primer intento de abordar la Interpretación desde posturas más científicas, valiéndose de una metodología más rigurosa. En esta fase de la investigación cabe resaltar la labor de Goldman-Eisler (1972) y Gerver (1974, 1976). Éste último junto con Sinaiko organiza uno de los primeros encuentros internacionales sobre investigación de la Interpretación (Gerver y Sinaiko, 1978). Sin embargo, y a pesar del gran paso dirigido hacia posturas más científicas, aún quedaban por refinar cuestiones metodológicas, que como tampoco reportaron resultados que se pudieran materializar en aplicaciones relacionadas con la didáctica de la Interpretación o la profesión, no se granjearon el apoyo de la comunidad científica, ni el de los intérpretes profesionales, ni tampoco el de los docentes.

En los años setenta se inicia la ***tercera etapa*** de la investigación sobre la Interpretación (Gile, 1994b: 150). Los intérpretes profesionales, desilusionados tras años de investigaciones interdisciplinares poco fructíferas, vuelven a centrar el objeto de estudio en la Interpretación como proceso mental. En esta etapa, los planteamientos son teóricos e introspectivos, y las reflexiones resultantes parten de la propia intuición de los investigadores, muchos de los cuales eran intérpretes y formadores de Interpretación. Para intentar reconstruir el puzzle del proceso cognitivo, al que definen como «desverbalización», sugieren que existe una fase intermedia entre la escucha y la reformulación del mensaje. Esta teoría recibe el nombre de Teoría del Sentido y su máximo exponente es Danica Seleskovitch (1968, 1978, 1989). Una de las características de esta escuela consiste en sostener que, siempre que el intérprete domine las lenguas de trabajo, la comprensión y la producción son procesos prácticamente automáticos, por lo que la naturaleza de las lenguas de trabajo no resulta relevante para el proceso cognitivo. Aunque la Teoría del Sentido ha ido perdiendo credibilidad con el paso del tiempo, ante todo por su falta de rigor científico y por su pretensión de ser la única teoría posible para explicar la Interpretación, esta corriente teórica sigue gozando de popularidad entre muchos docentes a los que su sencillez y su clara aplicación didáctica les resulta de gran utilidad pedagógica, ya que resulta accesible, fácil de asimilar y ayuda a que los estudiantes se aparten de las estructuras lingüísticas y se

concentren en el mensaje y en la intención comunicativa implícita en cualquier intercambio lingüístico.

De forma paralela, durante los años setenta, se realizan en los países del Este y más concretamente en la antigua Unión Soviética los primeros estudios científicos centrados en el proceso cognitivo de la Interpretación: la simultaneidad de escucha y habla, la interpretación por *relais* y la dirección de la Interpretación (Chernov, 1992). También por esta época surge otra corriente de investigadores interesados por el proceso, pero que difieren totalmente de los planteamientos de la Teoría del Sentido, porque aplica el paradigma científico del procesamiento de la información de la Psicología Cognitiva a la Interpretación, nos referimos a los modelos del Proceso de la Información (Moser-Mercer, 1978, etc).

A finales de los años ochenta, se produce, según Gile (1994b: 151), un «renacimiento» de la investigación que coincide con la ***cuarta etapa*** en la historia de la investigación sobre Interpretación, y que tiene como escenario la Escuela de Traductores e Intérpretes de la Universidad de Trieste (Gran y Dodds, 1989). Durante la celebración de un congreso sobre los aspectos teóricos y prácticos de la didáctica de la Interpretación, muchos investigadores desafían la validez de la Teoría del Sentido y se relanza la investigación interdisciplinar y cuantitativa, valiéndose de modelos de la Traducción y de las ciencias cognitivas. Las investigaciones las protagonizan los propios intérpretes, que ya han adquirido los rudimentos metodológicos de la investigación que son aplicados al proceso de la Interpretación. Es acertado el calificativo de «renacimiento» para describir la producción investigadora de esta etapa, porque el número de publicaciones aumentó considerablemente, fruto de la cooperación entre estudiosos de disciplinas con mayor tradición en la investigación científica, como la Neurofisiología y la Psicología Cognitiva. Es necesario mencionar aquí las investigaciones de Tommola y Niemi (1986), Gran y Fabbro (1988), Tommola y Hyönä (1990) y Kurz (1996), entre otros.

A la clasificación cronológica de la investigación sobre Interpretación de Gile (1994b, 1995a) se puede sumar también una clasificación que atiende a la perspectiva con la que se enfoca la Interpretación. Para Setton (2003: 31), los modelos que existen para representar la Interpretación pueden compartimentarse en tres paradigmas. En primer lugar encontramos los «modelos externos» que abordan el estudio de la Interpretación desde factores

relacionados con el entorno del intérprete, la situación y la interacción social, y entre ellos destacan con fuerza los modelos de los teóricos germanoparlantes (Kirchhoff, 1972, 1976; Pöchhacker, 1992, 1994a; Salevsky, 1994; Holz-Mänttäri, 1984). Estos investigadores dejan a un lado los aspectos cognitivos y aplican conceptos de la Traducción a la Interpretación. En segundo lugar, encontramos corrientes investigadoras que abordan «modelos internos» de la Interpretación, y que se diferencian de los anteriores en conceder prioridad al estudio de los procesos mentales que afectan al sujeto que realiza la Interpretación, para lo cual se apoyan en disciplinas como la Psicología Cognitiva, la Neurolingüística y los modelos computacionales. Los modelos internos se encuentran enmarcados en los paradigmas contemporáneos del procesamiento de la información, centrados en el estudio de los diferentes estadios, fases y operaciones del acto de la Interpretación (Gerver, 1976; Lambert, 1978; Moser-Mercer, 1978; Paradis, 1994). La tercera categoría de modelos se refiere a los que hacen uso del «análisis de corpus» para dar cuenta de cómo influyen las características discursivas en la Interpretación. Estos estudios extrapolan conceptos de las teorías del lenguaje o de la comunicación y los aplican a corpus de discursos grabados y sus correspondientes versiones interpretadas. Entre estos modelos figuran los propuestos por la Teoría del Sentido (Seleskovitch y Lederer, 1989), Chernov (1992) y el modelo cognitivo-pragmático de Setton (1999).

1.3 Dos paradigmas en la investigación: *Liberal Arts* frente a *Natural Science*

La historia de la investigación en el campo de la Interpretación también puede estudiarse a partir de dos grandes corrientes investigadoras diferentes y encontradas. Ambas reflejan dos maneras distintas de acercarse a la teoría de la Interpretación: mientras que en la primera prevalece una tendencia hacia la generalización teórica y el uso de la intuición como herramienta teórica, en la segunda priman los procedimientos lógicos y empíricos, y el interés por los métodos de las Ciencias Naturales. A la primera se la denomina «*Liberal Arts*» y la segunda recibe el nombre de «*Natural Science*». Estas etiquetas denominativas las empleó por primera vez Moser-Mercer (1994b: 17) en un artículo que pretendía reflejar la falta de consenso y de comunicación existente entre las dos corrientes, circunstancia que la autora critica y considera un gran obstáculo para el desarrollo de una teoría de la Interpretación. El

análisis de estas dos grandes corrientes sirve para ilustrar el desarrollo de la disciplina de la Interpretación.

La corriente denominada «*Liberal Arts*» intentó articularse a partir de las experiencias personales y de la intuición de los intérpretes profesionales, que fueron los primeros en preocuparse por explicar el fenómeno de la Interpretación. El epítome de esta corriente investigadora lo representa la denominada «Escuela de París» cuyos miembros más representativos fueron Seleskovitch (1968, 1978, 1989) y Lederer (1978, 1981b) Esta teoría interpretativa tiene como objetivo la búsqueda de una teoría general que explique el fenómeno interpretativo y sus implicaciones didácticas. Por otro lado, la corriente que responde al nombre de «*Natural Science*» surge de la labor investigadora interdisciplinar entre la Interpretación, la Psicología Cognitiva y la Neurolingüística, que emplean métodos más científicos y rigurosos a una línea de investigación de carácter experimental y observacional.

En realidad, aunque estas dos tendencias investigadoras respondan a dos paradigmas muy diferentes, ambas tienen como objetivo común explicar el fenómeno de la Interpretación. Mientras que la Escuela del Sentido ha partido de reflexiones teóricas de gran envergadura que, en opinión de los miembros de la corriente investigadora contraria, no son válidas por falta de refutación científica, los representantes del paradigma opuesto presentan trabajos rigurosamente científicos que, en opinión de los primeros, no contribuyen a explicar el fenómeno de la Interpretación, ni a aventurar una teoría de la misma.

1.4 La investigación empírica observacional y la investigación empírica experimental

Systematic observation of reality is a valuable scientific act per se.

Fourastié (1966 *apud* Gile, 1994c: 50)

After more than 20 years of investigation, IRT (interpreting research and theory) is still under-developed, inter alia due to lack of observational data which could have been used in experimental research and theorization.

Gile (1990c: 38)

LAS CORRIENTES MÁS IMPORTANTES EN LA HISTORIA DE LA INVESTIGACIÓN EN LA INTERPRETACIÓN

La investigación que aborda el complejo proceso cognitivo de la Interpretación encuentra numerosos obstáculos, por lo que se aconseja que se emprendan proyectos sencillos, rigurosos y bien delimitados (Gile, 1995a). El progreso de la investigación debe partir de la sistemática recogida de datos, bien sea mediante el método observacional, bien por el experimental. El estudio experimental presenta más dificultades que el observacional, en primer lugar porque los sujetos de estudio —los propios intérpretes profesionales— se muestran renuentes a cooperar en proyectos de esta naturaleza y, en segundo lugar, porque exige la creación de entornos artificiales, así como el control y aislamiento de un gran número de variables (Gile, 1990b: 35). Cualquier investigación que se realice en un entorno controlado, es decir, al margen de una situación concreta de Interpretación es en sí misma artificial y precisa un extenso número de estudios para que los datos puedan ser representativos. Para que esto sea posible habrá que emprender estudios suficientemente representativos y contrastar los resultados obtenidos por la vía experimental con los que se extraen de las investigaciones observacionales realizadas en condiciones reales (Gile, 1994b: 154). A su vez, los estudios observacionales presentan la ventaja de que no requieren conocimientos tan especializados sobre la metodología de la investigación.

Para Gile (1991: 158), los estudios observacionales pueden suponer el punto de partida de la investigación de la Interpretación, ya que no entrañan tantas dificultades metodológicas y pueden desempeñar un gran papel en lo que a la exploración del ámbito de la Interpretación se refiere. Gile los define como la sistemática recolección de datos tal y como se observan en situaciones reales sin necesidad de manipular la situación. Llega a afirmar que la investigación observacional debe preceder a la experimental, y junto con Stenzl (1989) llama la atención sobre el hecho de que la investigación no se haya prodigado en esta vertiente: «*in the literature on interpretation it is striking that practically no systematic descriptive studies have been published, so that we have no data based on observation of what interpreters actually do*» (Stenzl, 1989: 24).

1.5 Aproximaciones teóricas a la Interpretación como proceso

Habíamos mencionado con anterioridad que la investigación en el ámbito de la Interpretación se centró casi desde el principio en explorar y comprender el proceso cognitivo, y éste fue el objetivo de las investigaciones durante las cuatro primeras etapas del desarrollo de la investigación sobre Interpretación (Gile, 1994b). Pero el carácter evanescente de la Interpretación tanto en el proceso como en el producto no ha facilitado la tarea de los investigadores, es más, ante la dificultad de abordar el fenómeno en su totalidad, los estudiosos se han tenido que contentar con el estudio de modelos parciales.

Han sido muchos y muy variados los métodos empleados para investigar el proceso de la Interpretación y para sintetizarlos, los agrupamos en seis categorías que pasamos a desglosar:

- Investigación observacional: tentativas por deducir la fase intermedia de reelaboración que se deriva de la comparación entre el discurso original y la versión interpretada. Este método ha sido recomendado por Gile (1995a) en numerosas ocasiones, pero entraña el problema de su verificación científica;
- investigación observacional: aplicación a la Interpretación de los protocolos en voz alta de la Traducción. El intérprete responde a preguntas sobre su *modus operandi* (protocolos retrospectivos). Este método presenta el inconveniente de que los intérpretes profesionales no se prestan a colaborar ni a someterse al seguimiento de su producción;
- investigación experimental: empleo de los electroencefalogramas (EEG) para intentar medir y contrastar la actividad cerebral de los estudiantes y la de los intérpretes profesionales en una situación simulada de interpretación. Con este método no se produce material auténtico, porque no permite la oralidad en la actividad (Kurz, 1996);
- investigación experimental: mediante la tomografía axial computerizada (TAC), más precisa que los electroencefalogramas, pero que entraña problemas de validez científica, ya que tampoco permite la oralidad de los intérpretes (Kurz, 1996);
- investigación experimental: mediante los estudios de la lateralización del cerebro. Se trata de proyectos interdisciplinares entre docentes de Interpretación y

neurofisiólogos (Gran y Taylor, 1990; Gran y Fabbro, 1988; Lambert, 1992a; 1992c, 1994). Se comparan situaciones de interpretación con situaciones de *shadowing* a través de la entrada de la información bien por el oído derecho, bien por el izquierdo;

- investigación experimental: a través de la medición de parámetros fisiológicos como la dilatación de la pupila en situaciones de Interpretación y en situaciones de *shadowing* (Tommola y Hyönä, 1990).

La gran mayoría de los estudios experimentales realizados han sido cuestionados, porque excluyen el contexto y la interacción de las variables que constituyen factores externos que interfieren en la observación del fenómeno estudiado, y que en el caso de la Interpretación resultan fundamentales.

Además de las líneas de investigación arriba mencionadas, es necesario incluir en este catálogo de estudios del proceso de la interpretación las reflexiones de la Teoría del Sentido que, aunque carentes de fundamento científico, intentan describir el procesamiento mental del acto de la interpretación a través de la introspección.

1.5.1 La Teoría del Sentido

La Teoría del Sentido forma parte de los paradigmas descritos por Moser (cf. 1994b: 17) como «*Liberal Arts*», al considerar que en esta aproximación prima la reflexión teórica intuitiva del proceso mental de la interpretación sobre consideraciones científicas, tales como la validez empírica y la posibilidad de replicar estas reflexiones. Los investigadores intentaron abarcar la totalidad del proceso y concedieron un lugar prominente al contexto de la comunicación y a la intención del orador por encima de la estructura lingüística. La Teoría del Sentido está inexorablemente vinculada al nombre de Danica Seleskovich (1968, 1989, 1999), y al de Lederer (1978) que presenta su modelo teórico durante la tercera etapa de la historia de la investigación (Gile, 1994b). La teoría fue acogida de muy buen grado por docentes e investigadores, porque ofrecía una modelo pedagógico sencillo y cercano del proceso de la Interpretación.

LAS CORRIENTES MÁS IMPORTANTES EN LA HISTORIA DE LA INVESTIGACIÓN EN LA INTERPRETACIÓN

La Teoría del Sentido postula que la Interpretación consta de tres fases: la escucha, la desverbalización y la reformulación. El intérprete escucha un discurso original, lo analiza y comprende, lo libera de su forma lingüística y lo convierte en sentido no verbal para poder después reformularlo en la lengua meta. La novedad de este modelo reside en la fase intermedia o «desverbalización», en la que el intérprete retiene el «*vouloir dire*» o intencionalidad del mensaje del orador. Las «unidades de sentido verbales» (Lederer, 1981a) se van integrando en los conocimientos previos del sujeto, que están almacenados en la memoria a corto plazo y que proporcionan la interpretación lingüística. Al mismo tiempo, la memoria cognitiva se encarga del almacenamiento de las unidades de sentido no verbales en la memoria a largo plazo, lo que conduce a la interpretación cognitiva. Por tanto, el análisis del mensaje no es tanto lingüístico como de contenido, y el sentido surge de la fusión entre el significado lingüístico y los contenidos cognitivos.

La «Escuela de París» confiere gran importancia a la creencia de que el intérprete sabe extraer el «*sens*» y el «*vouloir-dire*» de forma automática y con anterioridad al análisis de la motivación y de la intención: «*Understanding sense is the manifiestation of ordinary human mental function*» (Seleskovitch, 1986: 268-270). El sentido de la enunciación se refleja en la significación lingüística y el significado del «*vouloir-dire*» entraña la intención del orador, pero el objeto de la traducción es el «*sens*», *i.e.*, lo que el orador expresa deliberadamente. Pareciera que el sentido es transparente al acto de habla, es decir a la «*parole*».

Según la Escuela de París, el profesional también se vale de ciertas habilidades lingüísticas que se citan a continuación (Setton, 2003: 50):

a. destrezas especiales de carácter técnico–mecánico, como la toma de notas en Consecutiva y la simultaneidad de la escucha y la producción en Simultánea;

b. un esfuerzo para evitar las interferencias entre elementos cognados de las lenguas origen y meta;

c. cierta familiaridad con la terminología y las nociones generales del discurso y

d. un elevado grado de concentración además de gran conocimiento sobre la situación y el contexto de la conferencia.

Esta corriente investigadora revolucionó el panorama investigador porque supuso una ruptura de las rígidas posturas de la Lingüística tradicional al rechazar frontalmente el Estructuralismo Lingüístico que postulaba la equivalencia formal entre lenguas (Schjoldager, 1995: 41).

Una de las principales críticas vertidas contra estos postulados (Stenzl, 1989: 24; Gile, 1995a: 234; Isham, 1994: 208 y Kondo y Tebble, 1997: 153) tiene que ver con la naturaleza automática del proceso, lo que supondría que en la interpretación se emplearían idénticos mecanismos cognitivos para todas las combinaciones de lenguas, ya que no se trabaja sobre las lenguas, sino a través de ellas. Por otra parte, esta teoría acepta que siempre se interpreta lenguaje oral espontáneo y, dado su carácter redundante, se podría interpretar casi a cualquier velocidad.

Según la clasificación de Setton (2003: 31) de los modelos de la Interpretación, aunque la Escuela de París se centra en el proceso cognitivo y por tanto constituye un «modelo interno» de la Interpretación, podría también pertenecer a los «modelos de análisis de corpus» al concebir las características discursivas como elementos que condicionan la producción del intérprete, por su interés por apoyarse en el análisis de corpus y por la importancia que le conceden al «*mode of delivery*» (Setton, 2003: 17).

1.5.2 Los modelos de Procesamiento de la Información

Los modelos que siguen el paradigma psicológico del procesamiento de la información (Gerver,1976; Massaro, 1975; Moser-Mercer, 1978, 1997; Chernov, 1992; Gile, 1985, 1992a, 1995c, 1995a, 1997; Setton, 1999, 2003) se consideran «modelos internos», porque intentan reconstruir el proceso cognitivo (Setton, 2003: 31). A partir de los años setenta, los investigadores de esta corriente estudian el proceso de la Interpretación desglosándolo por etapas que van desde el reconocimiento de la señal acústica a los mecanismos de almacenamiento de la información, la transmisión, la producción y el control de la producción (Moser-Mercer 1997: 177). Su objetivo principal no es tanto presentar un modelo del fenómeno real de la Interpretación como ofrecer una representación formal del

estado de la cuestión del proceso de la Interpretación, con objeto de fomentar y promover la consistencia y la uniformidad de la investigación sobre Interpretación, y permitir predicciones sobre las distintas fases. Los modelos exploran la existencia de varios tipos de sistemas de memorización y control que determinan la distribución de la atención en los diferentes componentes (Moser-Mercer, 1997b: 178). Explican que los errores y sobrecargas que ocurren responden a desequilibrios en la distribución y la asignación de recursos, sobre todo el esfuerzo de la atención y el del almacenamiento de la información. Las descompensaciones de los esfuerzos se desencadenan por deficiencias en la escucha, en la memoria o en la producción y también por los «embotellamientos» (Gile, 1995c, 1995b, 1997b). Al estar compuesto el proceso de tareas múltiples, se recomienda el estudio y enseñanza de la Interpretación por subtareas aisladas.

Este paradigma de la Interpretación supuso una ruptura con los estudios anteriores, porque rechaza el método introspectivo como herramienta eficaz para analizar el proceso de la Interpretación y porque no descompone el proceso en etapas separadas. A diferencia de la teoría interpretativa de la Escuela de París, admiten la existencia de una red semántica-conceptual integrada por un lexicón que se extiende a través de las lenguas (Setton, 1999: 43).

1.5.2.1 El Modelo de Gerver

El modelo de Gerver de 1976 se apoya en dos pilares fundamentales, por un lado, las características estructurales permanentes del acto de la interpretación, es decir, los diferentes tipos de sistemas de memoria, y por otro lado, el control que ejerce el intérprete mediante la distribución de la atención en las distintas fases de la actividad (Moser-Mercer, 1997:179). Hoy existen estudios que avalan la tesis de Gerver de que los mensajes se almacenan de forma temporal para poder ser comparados con la versión en la lengua meta (Setton, 2003: 8). El mismo Gerver manifestó que su modelo no pretendía ser exhaustivo, sino ofrecer una aproximación del modelo del procesamiento de la información aplicado a una parte del proceso de la Interpretación Simultánea. Gerver fue pionero en cuestionar la hipótesis de que el proceso de la información se realizaba en un solo canal, abriéndole el camino a hipótesis posteriores sobre la división simultánea de la atención.

1.5.2.2 El Modelo de Barbara Moser-Mercer

El modelo de Moser-Mercer de 1978 se inspiró en el modelo de Massaro (1975 *apud* Moser-Mercer, 1997: 179) y abarca desde el análisis de la señal acústica hasta el análisis de la representación mental del mensaje por parte del receptor. Es un modelo psicológico con raíces en la Semántica Generativa, que da cuenta de cómo se almacena la información. Se parte de la noción de memoria general abstracta o GAM, (*Generated abstract memory*), según la cual, la información se va agrupando en unidades o «*chunks*» cada vez más abstractas hasta almacenar un número límite de siete proposiciones (Moser-Mercer, 1978: 353). Es un modelo semántico porque sostiene que la base del lenguaje es una estructura semántica que se relaciona con la estructura sintáctica, y es generativo, porque cada unidad de información que entra va activando relaciones conceptuales y representaciones semánticas de esa base semántica, que a su vez están vinculadas al conocimiento lingüístico. Esto implica que el conocimiento previo del contexto y del tema pueden serle de gran ayuda al intérprete, pues le permiten imprimir más velocidad al proceso de acceso y recuperación de la memoria a largo plazo. La comprensión es resultado de la información que se va procesando junto con la que ya se posee, de ahí que hayan insistido tanto en la importancia de acceder a información sobre los discursos antes de que se realice la interpretación. Sin embargo, esta hipótesis de que el conocimiento del contenido de los discursos, así como del tema pueda ser determinante en cuanto al éxito de la Interpretación ha sido recientemente discutida por Gile (2001a: 4).

1.5.2.3 El Modelo de Ghelly V. Chernov

Ghelly. V. Chernov (1992), representante de la escuela de pensamiento soviética, considera la Interpretación Simultánea como una actividad verbal comunicativa bilingüe de gran complejidad, que se realiza bajo presión de tiempo y a un ritmo impuesto desde fuera por un orador. Tal actividad sólo se puede ejecutar cuando los mensajes contengan un grado considerable de redundancia. Chernov entiende la Interpretación Simultánea como un ejercicio de inferencias, predicciones y anticipaciones posibles gracia a la redundancia. Ésta no sólo atañe al plano acústico (interdependencia fonética) y al de la oración (interacción de componentes semánticos como repeticiones anafóricas y elementos de coherencia), sino que además de estas «redundancias objetivas» también existen «redundancias subjetivas», que se

sitúan en los planos cognitivo, situacional y pragmático, y que afectan especialmente al receptor como sujeto de la inferencia. Estos dos niveles de redundancia explicarían que, aunque el intérprete pierda grandes segmentos del discurso, el elevado grado de interdependencia de las unidades sucesivas le permita reconstruir el mensaje sin menoscabo alguno para la comunicación. Si consideramos que los elementos que se pierden pueden ser inferidos por el propio receptor, a través de unidades subsiguientes, por el contexto lingüístico, así como a través de otras pistas contextuales.

El modelo parte de la creencia de que «el sistema nervioso central permite una máxima anticipación de fenómenos secuenciales e iterativos del mundo exterior a la mayor velocidad posible» (Anokhin *apud* Setton, 2003: 32) [nuestra traducción]. Este modelo ayuda al intérprete a anticipar el sentido del mensaje en función de las redundancias semánticas que interactúan con sus conocimientos técnicos y cognitivos, adquiridos mediante la documentación y preparación de la conferencia (Chernov, 1992: 148-162).

Chernov concede un lugar preeminente a la memoria a largo plazo, que desempeña un papel muy activo, ya que el intérprete va incorporando a su bagaje cultural almacenado los datos del mensaje entrante. Según esta teoría, el intérprete puede predecir la intención del orador antes de que éste concluya sus afirmaciones, y para ello se valdrá de una serie de factores jerárquicamente organizados como la estructura del texto, la estructura semántica del mensaje en la lengua origen y el marco de la situación comunicativa. Moser-Mercer resume de forma clara los presupuestos teóricos de Chernov:

> How does the interpreter know what is coming. Extensive exposure to two or more languages, relevant syntactic knowledge, contextual knowledge (subject matter, intended meaning, hidden agendas of the delegates). Predictability is a function of how fast and how many conceptual relations can be activated. The more the interpreter knows, the more he can predict. The crux in simultaneous interpreting is that the interpreter has to predict for someone, the speaker. This entails that predictability is also a function of "shared knowledge", the compatibility of knowledge between the speaker and the interpreter.
>
> (Moser-Mercer, 1978: 359-360)

El modelo de Chernov, como también ocurría con los modelos de la Teoría del Sentido, puede también clasificarse tanto dentro de los «modelos internos», como de los «modelos de análisis de corpus» (Setton, 2003: 2-3).

1.5.2.4 El Modelo de Esfuerzos de Gile

A finales de los años cuarenta, aparece un modelo matemático de la comunicación (Shannon y Weaver, 1949 *apud* Setton, 2003: 10) que propugna el carácter limitado de la capacidad de procesamiento y que inspira el modelo de Esfuerzos de Gile (1985, 1992a, 1995c, 1995a, 1997b). El modelo recibió una favorable acogida por la comunidad docente por su práctica aplicación a la didáctica y por su accesibilidad conceptual. Parte de dos premisas, la primera sostiene que la capacidad humana de procesamiento es limitada y puede ser susceptible de sobrecargas en el cerebro, lo que conduce a errores u omisiones en el acto de la Interpretación. La segunda postula que la actividad de la Interpretación no es automática y entraña, por tanto, mayor dificultad de procesamiento. Cada uno de los procesos cognitivos concurrentes compite por arrogarse una carga de procesamiento a partir de los recursos existentes, además de sufrir los efectos del factor tiempo y la división de la atención. Se trataría, por tanto, de aprender a mantener el equilibrio entre los tres esfuerzos o cargas no automáticas que operan sobre nuestra mente durante el proceso de la Interpretación: a) la escucha y el análisis del discurso en lengua origen (L) (desde las señales acústicas a la asignación de significado); b) el almacenamiento de la información y recuperación de la misma, pérdida u omisión de información (M), y c) la producción del discurso en la lengua meta, desde la toma de la decisión hasta la articulación misma (P). Gile (1995a: 170-171) postula que la suma de los esfuerzos junto con el de coordinación no deberá sobrepasar la capacidad de procesamiento (CP) total del intérprete: L + M + P + C (coordinación) < CP.

Gile supone que esta actividad ejerce una carga sobre el procesamiento y puede mermar la producción por las siguientes posibles razones: déficit de conocimiento, extracción de la información (especialmente ante la necesidad de parafrasear), ritmo que impone el orador, comienzos de frase neutros, dificultad de reacción ante terminaciones inesperadas, así como la resistencia ante posibles interferencias morfológicas (Gile, 1995a: 172).

Al analizar el modelo de esfuerzos de Gile, Setton (1999: 37-38) resume los factores que determinan la sobrecarga de la capacidad humana de procesamiento:

a) A causa de factores que producen sobrecarga de capacidad:
   1. segmentos de gran densidad de información que sobrecargan la escucha/análisis y la capacidad de producción, sobre todo en los listados;
   2. discursos escritos para ser leídos en lugar de discursos espontáneos;
   3. acento poco familiar o extraño;
   4. estructuras lingüísticas agramaticales o poco usuales, nombres propios compuestos muy densos;
   5. diferencias sintácticas que precisan la modificación del orden de presentación de la información.

b) A causa de factores que producen lapsus de atención (unidades no redundantes: números, cifras, nombres propios cortos, etc.).

1.5.2.5 El Modelo Cognitivo-Pragmático de Setton

Setton (1999) apuesta por la Semántica Cognitiva y la Pragmática para analizar la Interpretación, porque encuentra graves deficiencias en los modelos anteriores que, entre otras cosas, desatendieron variables tan importantes como la competencia del intérprete (1999: 5).

Para Setton (1999: 45), la Interpretación Simultánea conjuga el procesamiento de intenciones, de contenido y de lengua y, por lo tanto, requiere un marco teórico cognitivo que dé cuenta de cómo los recursos mentales trabajan para la consecución de un fin comunicativo y, a la vez, una teoría pragmática que aborde el fenómeno lingüístico. Se precisaría, por consiguiente, un modelo que abarque estas tres vertientes: intención, representación del mundo y lenguaje. Este modelo encuentra el lugar más idóneo en una superdisciplina: los Estudios Cognitivos, de los que depende la Interpretación, a la que el autor no concibe como disciplina en sí misma (Setton, 1999: 45).

Para explicar su modelo se vale de la metáfora de la Representación Mental y del análisis de un corpus de dos combinaciones lingüísticas (alemán – inglés y chino (putonghua)

– inglés). El estudio de corpus ocupa un lugar fundamental en la investigación de la Interpretación, que a juicio del autor, se ha desatendido. Precisamente el análisis de corpus de la Interpretación Simultánea le llevó a observar que, a pesar de que algunas transformaciones y patrones de la Simultánea no se podían explicar en función de la comparación de contenido proposicional y semántico, no se incurría en errores, y es que, en su opinión, los corpus muestran un gran abanico de variaciones expresivas que a menudo se desechan por considerarse propias de usos estilísticos individuales (Setton, 2003: 57). Los corpus muestran que los intérpretes van más allá de la reformulación y de la gestión del contenido semántico, ya que los hablantes orientan y dirigen a los receptores a realizar inferencias productivas por medio de conectores, énfasis, prosodia e indicadores de actitud, que constituyen la dimensión intencional.

Su modelo reclama también el papel preeminente de la Lingüística en los estudios sobre Interpretación, ya que esta disciplina ha avanzado considerablemente y ya cuenta con herramientas con las que aprehender aspectos de la lengua relacionados con sus usuarios (Setton,1999: 283-284). En sus propias palabras: «*recent work on discourse components neglected in classical description, like connectives, adverbials or parentheticals, also illuminates the pragmatic function of syntax (word-order choices) and phonology (prosody)*» (Setton, 1999: xii). De entre los conceptos de la Lingüística subraya por su importancia el contexto de la comunicación (marco geográfico, temporal, social e intencional) y su dimensión lingüística (deícticos, sintaxis, conocimiento compartido) por las siguientes razones:

Las lenguas codifican diferentes partes del significado y dejan otras a merced de la inferencia de fuentes extralingüísticas (Keenan, 1978 *apud* Setton, 1999: 4):

- la eficacia de la comunicación depende del conocimiento mutuo y compartido de oradores y delegados. Los hablantes no tienen en cuenta el conocimiento del intérprete, ni éste los conocimientos ni las motivaciones de los hablantes y, por tanto, el intérprete depende aún más que el resto de los participantes de la inferencia textual, situacional y enciclopédica (cf. Gile, 1995a: 96);

- la interpretación de conferencias se encuentra anclada mediante deícticos a una situación específica y a un público concreto.

Por lo tanto, cualquier teoría realista de la comunicación de lenguas debe reconocer que el significado se extrae tanto de lo codificado en las palabras y en la gramática, como de las inferencias que se hacen de esas representaciones semánticas en un contexto, así como de las inferencias que extrae un receptor concreto al recibir un enunciado (Setton, 1999: 5).

El autor argumenta las razones que le han llevado a escoger el paradigma de las Ciencias de la Cognición y de la Pragmática para estudiar el proceso de la Interpretación:

- La Semántica Cognitiva. Entraña la comprensión de las unidades léxicas y sus significados, y está más relacionada con la cognición que con un código interno del lenguaje, por tanto, los conceptos se organizan en la memoria a largo plazo y los elementos del texto recuperan estructuras conceptuales evocadas (Fillmore, 1982, 1985 *apud* Setton, 1999: 6);

- la Teoría de los Modelos Mentales. Se vale de las hipótesis de que el significado que se deriva del texto está vinculado a contextos relevantes a partir de los que se organizan e integran en la memoria de trabajo (Johnson-Laird 1983 y Garhnam 1987 *apud* Setton, 1999: 7);

- la Pragmática sirve de puente entre la Psicología Cognitiva y la Lingüística, y nos ayuda a entender cómo utilizamos las habilidades mentales y los recursos del lenguaje para la comunicación (Setton, 1999: 267). De entre las teorías pragmáticas, encuentra especialmente útiles para la Interpretación la Teoría de la Relevancia (Sperber y Wilson 1986, 1995 *apud* Setton, 1999: 8), la Teoría de los Actos de Habla (Austin, 1962 y Searle, 1969, 1983 *apud* Setton, 1999: 17) y el Principio de Cooperación de Grice (1967).

Para concluir, Setton (1999: 280) afirma que en Interpretación, la relevancia es el resultado del equilibrio entre el beneficio que supone la entrada de información nueva y el coste del esfuerzo de procesamiento requerido para tal fin. Cada emisor forma su mensaje de acuerdo con las suposiciones que hace de su receptor:

> Relevance Theory claims (...) that human comprehension is governed by the search for optimal Relevance, defined as optimal cognitive effects (new information, meaning) against minimal effort. The motivated interpreter is conscientious and attentive. In her mind there is already a virtual structure of expectations about the Speaker's reference base and intentions. As the speech unfolds, her decoders spontaneously deliver to her awareness not only logical and propositional forms, but also give access, essentially through content words, to a spreading web of associations which update and sharply structure this universe of potential context (...).
>
> (Setton, 1999: 280).

1.5.2.6 Las contribuciones de la Neurolingüística

El proceso exacto de la mediación del cerebro entre nuestros pensamientos y las expresiones lingüísticas de los mismos no ha llegado aún a conocerse de manera completa. Hoy por hoy, la interdisciplinariedad contribuye a comprender las interconexiones y la comunicación entre las distintas estructuras y regiones del cerebro, dentro y a través de los hemisferios, así como mediante el sistema nervioso periférico.

La Neurolingüística es una disciplina relativamente joven, pero puede ayudar a esclarecer los procesos de esa «caja negra» que es el cerebro. Si los lingüistas encuentran una gramática adecuada para describir los lenguajes y los neurofisiólogos explican la contribución de las células del cerebro y su entorno químico en el procesamiento cerebral se conseguirá revelar su modo de operar (Obler y Gjerlow, 2001: 28).

Los resultados que arroja la investigación interdisciplinar en este campo (neurología de la conducta, afasiología, patologías del habla, neuropsicología y la ciencia cognitiva) son sumamente estimulantes, aunque tardíos, ya que en un principio, las ciencias neurolingüísticas se centraron en el estudio de los sujetos monolingües. Más adelante, Pitres (1985) y Freud (1981 *apud* Obler y Gjerlow, 2001: 23) expresan su interés por los individuos bilingües y los políglotas, y su forma de organización cerebral tras una lesión cerebral.

Los localizacionistas como Broca observaron que, en la mayoría de los casos, el hemisferio izquierdo parecía ser responsable del lenguaje, al encontrarse una relación directa entre las lesiones cerebrales en este hemisferio y la afasia en el área del lóbulo central (Obler y Gjerlow, 2001: 25). Sin embargo, estudios posteriores sostienen que no existen áreas del cerebro totalmente «responsables» del lenguaje, ni siquiera «hegemónicas», aunque los

estudios apuntan a que en más del 97% de la población el lenguaje está localizado en el hemisferio izquierdo, el 3% restante son zurdos, y existe un 3% para el que el hemisferio derecho parece estar más involucrado en el lenguaje que el izquierdo (Obler y Gjerlow, 2001: 47-48).

Paradis (1994 *apud* Moser-Mercer, 1997b: 182) propone un modelo completo de procesamiento de la información verbal, así como de la organización mental cerebral de los individuos bilingües, y los mecanismos neurofisiológicos inherentes al uso del lenguaje y la memoria. La comprensión y la producción estarían al servicio del mismo substrato neuronal, por lo que cuando un bilingüe elige hablar en una lengua, los mecanismos de activación de la otra desaparecen. La Interpretación Simultánea se explicaría porque los sistemas lingüísticos de las lenguas fuente y meta se activan a la par, pero en distinto grado: la lengua fuente estaría más activada que la meta. Sin embargo, algunos investigadores echan en falta una explicación sobre el problema de la autocorrección (Moser-Mercer, 1997b: 183).

En el modelo neuropsicológico, el esfuerzo se concibe en términos de activación y supresión, y Paradis mantiene que en los bilingües, las dos lenguas se gestionan en subsistemas separados, dependientes de un mismo sistema cognitivo. En Interpretación Simultánea, las dos lenguas se activan, pero no al mismo nivel, y por tanto la comprensión y la producción requieren niveles de activación diferentes. De hecho, la producción necesita mayor esfuerzo que la comprensión, porque entraña la activación voluntaria de la memoria (Setton, 2003: 59). En cuanto a si el intérprete se vale más de estrategias conceptuales que de equivalencias formales, la hipótesis de Paradis (1994) es que la gramática de las oraciones independientes del contexto está funcionalmente separada de la pragmática, y que los intérpretes emplearán estrategias conceptuales o equivalencias formales en función de las características sintácticas o pragmáticas del discurso. Con toda probabilidad, la Interpretación implica la activación de ambos hemisferios cerebrales, pero a diferentes niveles y en fases distintas. Así, mientras que el hemisferio izquierdo se activaría para la descodificación lingüística (fonológica, morfológica, sintáctica y léxica), el derecho intervendría en la descodificación de significados implícitos (inferencias a partir de conocimientos, de la situación, prosodia, y otras características paralingüísticas). Paradis (1994) suponía que los intérpretes veteranos tenderían a interpretar estructura por estructura, pero estudios en los que se han comparado las prestaciones de los profesionales con los no

profesionales demuestran todo lo contrario: los intérpretes con más experiencia presentan un elevado grado de sofisticación a la hora de reformular y reestructurar, lo que indica claramente que trabajan más con estrategias conceptuales que con estrategias de equiparación lingüística (Setton, 2003: 60).

La Neuropsicología concibe la Interpretación Simultánea como el resultado de la actividad bilateral de los dos hemisferios del cerebro con la mediación de una serie de funciones cognitivas verbales y no verbales. Este equilibrio entre los dos hemisferios no se encuentra presente en los bilingües ni en los estudiantes de Interpretación en la etapa inicial de su formación, porque cuando un individuo parafrasea simultáneamente en lengua materna un mensaje escuchado en lengua materna se produce una lateralización del hemisferio izquierdo (que está relacionado con las funciones verbales del cerebro), mientras que si este individuo interpreta de una lengua a otra, no se observa dicha lateralización, lo que viene a decirnos que el cerebro emplea estrategias diferentes cuando trabaja con combinaciones de lenguas distintas.

En sus investigaciones, Lambert (1989, 1992a, 1992b, 1992c, 1994) y Fabbro y Gran, (1994, 1997) analizaron la detección de errores por el oído izquierdo (hemisferio derecho) o por el oído derecho (hemisferio izquierdo), y constataron que muchos intérpretes utilizan sólo el auricular izquierdo, lo que podría tener repercusiones en la formación y la optimización del equipo técnico para la Interpretación. También corroboraron que la lateralización del cerebro tiende a disminuir cuanto mayor es la competencia lingüística en la lengua extranjera y cuanto más ejercitado se esté en la práctica de la Interpretación. Estas reflexiones también contribuyen a dilucidar aspectos relacionados con la didáctica.

Ya Lambert en 1994 vino a confirmar algunos de los resultados de estos estudios cuando comparó la lateralización cerebral de los intérpretes durante la tarea de *shadowing*, repetición de unidades de sentido a la par que se van escuchando, con la Interpretación Simultánea. Se demostró que en el proceso de *shadowing*, el hemisferio predominante es el izquierdo, mientras que para la Interpretación Simultánea se observa ausencia de esta lateralización y un equilibro en ambos hemisferios. Lambert (1994: 328) también constató que los diestros cometen menos errores si reciben la información a través del oído derecho (hemisferio izquierdo) que si la reciben por el izquierdo, o por ambos a la vez.

LAS CORRIENTES MÁS IMPORTANTES EN LA HISTORIA DE LA INVESTIGACIÓN EN LA INTERPRETACIÓN

Kurz (1996) aplicó los métodos de la Neurofisiología a la Interpretación a través de los electroencefalogramas (EEG), con el fin de medir la actividad eléctrica cerebral de un grupo de alumnos de Interpretación y contrastarla con la de un grupo de intérpretes profesionales durante una situación simulada de Interpretación. Para ello se compararon los resultados de los encefalogramas en la tarea de Interpretación Simultánea mental (sin producción oral) con los obtenidos en las tareas de *shadowing* con música o con ejercicios aritméticos. De nuevo, se verificó que la Interpretación Simultánea necesita de un equilibrio de los dos hemisferios, con una mayor implicación del izquierdo. El hemisferio derecho es más activo para la Interpretación hacia la lengua extranjera que para la Interpretación hacia la lengua materna.

La Psicología del Lenguaje comprende campos de estudio tales como la memoria, la atención, la percepción del habla y la representación mental del conocimiento, que nos pueden aclarar los procesos cognitivos que se desarrollan en la «*black box*», tal como llama Toury (1982) al proceso de la Interpretación.

Goldman-Eisler (1972) y Gerver (1974, 1976) fueron pioneros en abogar por la vertiente psicológica de la investigación sobre la Interpretación, con estudios sobre bilingüismo, la memoria, la atención y el desarrollo cognitivo de los intérpretes. Los principios de Goldman-Eisler (1972, 1980) se asientan en la convicción de que la atención se traslada del mensaje de entrada al de la propia producción del intérprete, pero tiende a focalizarse de forma consciente sobre el primero cuando el mensaje entrante es difícil de procesar. Más tarde, Gerver (1974, 1976) avanza una serie de hipótesis sobre el bilingüismo, la memoria, la atención y la lateralización de los hemisferios que cristalizaron en su modelo de Procesamiento de la Información de 1976, que ha servido de plataforma para otros trabajos como los de Lambert. (1989, 1992a, 1992b, 1992c,1994). Otros miembros de la comunidad investigadora impulsada desde la Psicología Cognitiva son Darò y Fabbro (1994) y Moser-Mercer (1978, 1997).

Stenzl (1989:25) encuentra un cierto paralelismo entre el concepto de redundancia subjetiva de Chernov (cf. Chernov 1992) y el concepto de información subjetiva de Kirchhoff (1976 *apud* Stenzl 1989: 25). La autora los vincula al modelo de las operaciones psicológicas de Kintsch y van Dijk (1978), ya que el receptor asocia los componentes del

mensaje con sus propios conocimientos, y estos resultan de vital importancia para el proceso de la Interpretación.

Darò (1989) estudia el papel específico de la atención y, en concreto, el papel de la atención dividida en la Simultánea, y llega a la conclusión de que su ejecución óptima es producto de la habilidad del intérprete para controlar, diversificar y distribuir la atención en diferentes tareas concurrentes. En su opinión, estas destrezas son, en cierto grado, inconscientes y en otro voluntarias. En otro estudio inspirado en la focalización de la atención de Goldman-Eisler (1972, 1980), Darò (1989) afirmó que los intérpretes pueden diversificar su atención en aspectos específicos del mensaje verbal de entrada, bloqueando así las posibles interferencias de sonido, etc. Por tanto, la recepción y comprensión del sentido (escucha controlada) precisaría mayor capacidad de atención que la formulación lingüística (proceso semiautomático).

Tijus (1997: 48) parte de la premisa de que la comprensión es la base de cualquier acto de Interpretación y que, durante la interpretación, este proceso se ve dificultado por restricciones del factor tiempo. Los discursos se entienden como una macroestructura donde se presenta el mensaje y la intención del orador. Esta última se canaliza a través de frases constituidas por unos niveles intermedios que dotan al mensaje de estructura y significado. Todos estos niveles de la estructura del discurso deben ser respetados si se quiere producir una traducción satisfactoria. La Interpretación es una tarea de inferencia inductiva mediante la que la mente intenta simplificar la interpretación de la realidad partiendo de la interpretación de formas sonoras (física) y de la cognición (comprensión). La información se procesa a través del lenguaje, de la sintaxis, así como de categorías o redes semánticas. Desde que se produce la percepción sonora hasta que se llega a la comprensión, la mente realiza inferencias que nacen de nuestro conocimiento (incluso del conocimiento pragmático), y que son fruto de procesos de categorización que nos permiten inclinarnos por una de las alternativas posibles (polisemia, homonimia). Esta categorización nos proporciona una representación interna de la situación mediante la creación de una red semántica de categorías temporales que nos permiten acceder a la comprensión de la macroestructura del discurso. Para Tijus (1997), existen dos unidades de comprensión diferentes en la mente del intérprete, una para el texto de entrada y otra para el texto de salida, lo que conllevaría una

reformulación de la macroestructura de la lengua. Esto es así porque existen diferencias culturales y macroestructuras diferentes en cada cultura.

1.6 Aproximaciones teóricas a la Interpretación como producto: la calidad

Durante mucho tiempo, los esfuerzos de los investigadores en materia de Interpretación se centraron principalmente en el estudio del proceso cognitivo, quedando relegado el producto de la Interpretación, es decir, la calidad. Esto refleja en parte un descuido por el aspecto pragmático de la Interpretación, que la considera un acto de comunicación que se presta como un servicio a un usuario y que debe, por tanto, estar sujeta a una serie de parámetros que aseguren su calidad. La dificultad de establecer el criterio de calidad estriba principalmente en conciliar posturas en cuanto a qué relevancia tiene cada parámetro y cuáles se van a emplear para controlar la evaluación de la interpretación. Como veremos, la noción de calidad es susceptible de condicionantes muy subjetivos y todavía resulta un concepto inefable.

Según Collados (1998), los primeros estudios de calidad giraron en torno a la percepción del usuario y sus expectativas. En estos estudios quedó manifiesto que no todos los usuarios comparten los mismos criterios de calidad, e incluso que se dan percepciones encontradas de lo que se entiende por calidad: por ejemplo, es conocido el empeño de los delegados chinos en las Naciones Unidas (Shlesinger *et al.*, 1997: 127) por que sus intérpretes sacrifiquen la fluidez y el estilo en aras de la literalidad. Por consiguiente, la percepción de la calidad para un delegado chino será muy diferente de la del resto de los delegados en las reuniones la ONU (cf. Shlesinger *et al.*, 1997: 127). También los intérpretes tienen distintas concepciones de lo que realmente significa una buena Interpretación, porque, a diferencia de los traductores, los intérpretes no han estado expuestos a un volumen similar de discursos interpretados a partir de los que extraer conclusiones o normas (cf. Shlesinger *et al.*, 1997: 124).

A nadie se le puede escapar la naturaleza subjetiva del concepto de calidad en Interpretación y, sin embargo, a medida que la investigación sobre la Interpretación evoluciona, y a medida que nuestra profesión se consolida, es imperativo que se establezca

un estándar de calidad adecuado. Collados (1998: 21) considera muy necesaria esta tarea y propone establecer un concepto de calidad que pueda ser asumido por las distintas partes implicadas en una interpretación. Esta no es fácil tarea, pues se trata de un concepto dinámico cuya evaluación está condicionadas por la accesibilidad al texto origen, de ahí que Shlesinger *et al.* (1997: 123) formulen la pregunta: «*Quality according to what criteria? Quality for whom?*». Sin embargo, para Collados (cf. 1998: 22), esta dificultad no debe considerarse un impedimento para llegar a una definición objetiva de lo que puede definirse por calidad en Interpretación.

Para Kopczynski (1994a: 87), al ser la Interpretación un servicio, su estudio debe insertarse en el marco conceptual de la Pragmática. También Collados (1998: 16) coincide con Kopczynski y considera especialmente útil la aplicación de la Teoría Funcional a la calidad, y aunque le parece un poco deficitaria para abordar el análisis de la calidad en la Interpretación Simultánea, resulta muy viable para la Interpretación Bilateral. La autora considera necesario diferenciar los conceptos de «calidad general» y «calidad concreta», así como las nociones de «expectativas», «éxito» y «evaluación», ya que se prestan a una gran confusión conceptual que, a su vez, da lugar a que el concepto de calidad se equipare al concepto de eficacia comunicativa (Collados, 1998: 22). Otro tanto le ocurre al concepto de «expectativas» de los usuarios y al concepto de «evaluación». El usuario únicamente puede emitir juicios sobre el éxito comunicativo del acto de la Interpretación, pero no puede pronunciarse sobre la calidad, al no tener acceso al discurso origen y no poder constatar si ha existido o no falta de fidelidad informativa. Como menciona Collados (1998: 25), sería una buena noticia que las expectativas de calidad pudiesen cooperar con el *éxito* del acto interpretativo, pero sabemos que este vínculo ha manifestado ser poco consistente (Gile, 1990a). Por consiguiente, se puede afirmar que el fracaso no equivale necesariamente a una calidad deficiente, ni éxito a una calidad constatada (cf. Collados, 1998: 25).

No podemos dejar de subrayar la importancia que se deriva de las expectativas que, *a priori*, tienen los participantes de todo acto de comunicación, ya que cada situación impone unas necesidades específicas. Estas necesidades deben tenerse en cuenta, porque, ante todo, el objetivo de la Interpretación consiste en prestar un buen servicio. En este sentido, encontramos un estudio diversificado según los grupos de receptores que apunta a las necesidades de las que hemos hecho mención (Kurz, 1993). Las expectativas suponen un

parámetro muy valioso para el análisis de la calidad y determinan el éxito del acto interpretativo con independencia de si se satisfacen o no. Viene al caso hacerse eco de la advertencia de Collados (1998: 25) cuando señala que ni el fracaso de la comunicación equivale necesariamente a una calidad deficiente, ni el éxito equivale indefectiblemente a calidad. Esto ha sido demostrado empíricamente por la autora en un estudio en el que una prestación entonativa pero poco satisfactoria desde el punto de vista conceptual fue percibida por los delegados como buena (cf. Collados, 1998: 242).

Además de la correspondencia entre T1 y T2 (correspondencia lingüística que toma como referente el texto original) se le debería añadir la correspondencia pragmática, en la que el contexto y todas sus variables son también responsables la calidad (correspondencia o adecuación a un propósito en la cultura meta donde el punto de referencia es el T2). Entre las variables pragmáticas, Kopczynski (1994b: 190) señala las siguientes:

a. El estatus del orador y el de sus receptores;
b. las intenciones del orador al expresar el mensaje;
c. la actitud y postura del orador con respecto al mensaje y a los receptores;
d. la actitud de los receptores hacia el mensaje y hacia el orador;
e. las aptitudes, competencia y estrategias del orador;
f. la forma en que se presenta el mensaje;
g. la fuerza ilocutiva del mensaje;
h. las normas que regulan la interacción y la interpretación de la comunidad lingüística;
i. el entorno o situación.

El concepto general de calidad intentaría definir cuál es la Interpretación ideal y se situaría por encima de las condiciones determinadas como la situación específica, los usuarios concretos, los condicionamientos, etc. Este concepto está estrechamente vinculado al producto final (cf. Collados, 1998).

Entre los investigadores existe un cierto grado de consenso en cuanto al número de parámetros con los que se podría medir la calidad, entre los que figuran: la transmisión correcta y completa del sentido del discurso original, la cohesión lógica de la Interpretación, el uso de una terminología y estilo adecuados, así como el uso adecuado de la gramática de la

lengua de llegada y una entonación y proyección de voz que no distorsionen la transmisión del mensaje (Bühler, 1986: 234). De entre todos los parámetros, Gile (1995a) y Collados (1998) consideran que el papel que desempeña el intérprete debería ser el concepto principal que guíe el concepto general de calidad objetivo u objetivable.

Los estudios publicados sobre la calidad de la Interpretación pueden catalogarse en seis tendencias fundamentales (Collados, 2000a: 64):

1. Trabajos teóricos generales sobre la calidad de la Interpretación (cf Moser-Mercer, 1996a). Abarcan estudios generales basados en la reflexión, aunque algunos pueden aportar datos significativos para la investigación empírica;

2. trabajos centrados en analizar tipologías de errores (cf. Barik, 1994). Estos estudios presentan la deficiencia de haber tratado de sistematizar errores sin insertarlos previamente en su contexto;

3. trabajos empíricos sobre calidad centrados en las expectativas o en la evaluación a partir de encuestas (Bühler, 1986, Kurz, 1989b, 1993, entre otros). Intentan sistematizar parámetros de calidad e incorporan una tipología de receptores, pero confunden expectativas con evaluación;

4. trabajos empíricos de carácter observacional realizados *in situ* en congresos con el fin de sistematizar parámetros (Pöchhacker, 1994c). Esta es una línea con mucho potencial para el estudio de la calidad;

5. trabajos experimentales que aíslan algunos parámetros (Collados, 1998; Pradas, 2003). Este tipo de estudios intenta analizar qué peso específico tienen los distintos parámetros de calidad en situación;

6. trabajos empíricos que estudian aspectos concretos que influyen en la calidad (cf. Lamberger, 1998) como, por ejemplo, el empleo de discursos espontáneos o leídos a partir de un texto, y la influencia de la velocidad. Se trata de estudios parciales, pero contribuyen a que nos acerquemos a un estudio más general.

LAS CORRIENTES MÁS IMPORTANTES EN LA HISTORIA DE LA INVESTIGACIÓN EN LA INTERPRETACIÓN

El concepto general de calidad subsume al de calidad concreta, al considerar que ésta última se refiere al acto de Interpretación enmarcado en una situación especifica al que se le aplicarían los distintos parámetros de calidad. De manera que la calidad concreta sería el resultado de la aplicación del parámetro de fidelidad informativa y de calidad de presentación en función de la naturaleza del mensaje y de la situación (cf. Gile, 1983). La calidad concreta de un acto de Interpretación se dilucidaría mediante la comparación entre el discurso original y la prestación del intérprete, sin perder de vista el telón de fondo contextual de la situación y de la intención concreta del acto comunicativo (Collados, 1998: 23).

La gran relevancia de la variable del contexto de la Interpretación ha dado lugar a estudios que han intentado sistematizar y cuantificar de forma objetiva las posibles situaciones en las que se realizan actos de Interpretación. En este sentido, cabe resaltar la relación de tipos de encuentros y congresos expuesta por Gile (1989b); la propuesta de Pöchhacker de insertar el acto de Interpretación en un «hipertexto» (1992, 1994d: 170; 2003: 109), o en un «macrotexto» (cf. Alexieva, 1994b). Esta sistematización en torno a las situaciones en que se realiza la Interpretación tiene una gran utilidad didáctica.

También se ha creído conveniente intentar objetivar otra variable fundamental en la ecuación de la calidad: la relación entre los participantes. Kopczynski (1994a, 1994b) y Snelling (1989: 142) la consideran fundamental, ya que el intérprete emplea las estrategias que mejor se presten a satisfacer las expectativas y las necesidades de los receptores. A continuación, presentamos una tipología de receptores en virtud de su relación con el orador (cf. Snelling, 1989: 132; cf. Kopczynski, 1994a: 90):

a. S (*sender* o emisor) = R (*receiver* o receptor). Los participantes en un congreso (ponentes y usuarios) forman una «diacultura» (Reiß y Vermeer, 1996: 19) de la que el intérprete no forma parte, encontrándose por tanto en desventaja con respecto del orador y de los receptores. Esto explica que en estas situaciones el intérprete intente seguir muy de cerca al orador y al texto origen, convirtiéndose en una especie de «sombra» del ponente;
b. s (*sender* o emisor) = I (*interpreter* o intérprete). En este caso, el intérprete comparte con el ponente conocimientos lingüísticos y culturales. En el acto de la translación, el intérprete puede verse abocado a hacer alguna adición, aclaración o reajuste del

estilo de la lengua origen (T1) para adecuarlo a la cultura meta. El intérprete participa más visiblemente en el acto de la Interpretación;

c. i (*interpreter* o intérprete) = R (*receiver* o receptor). En este caso, el intérprete comparte con los receptores la misma lengua y cultura, de manera que tiene más margen para poder intervenir en el acto.

En todo caso, con independencia de la metodología que se emplee para estudiar la calidad, se debe hacer un intento por eludir cuestiones relacionadas con la evaluación subjetiva, y prestar especial atención a la naturaleza del entorno, es decir, a la conferencia o congreso. El análisis del contexto de la interpretación en una conferencia se puede realizar en tres niveles: intertextual, intratextual e instrumental:

1. Nivel intertextual: es decir, la comparación del texto origen y el texto meta mediante el análisis de similitudes y diferencias;
2. nivel intratextual: equiparable a un análisis del producto en sí mismo, de su lógica, su aceptabilidad lingüística y su acústica;
3. nivel instrumental: se trataría de realizar un estudio del producto analizado como un servicio prestado a un cliente, es decir, si el texto se ha comprendido y si ha resultado satisfactorio.

Otra vertiente de la investigación del producto de la Interpretación procede del ámbito de la Traducción, concretamente de la mano de la Escuela de la Manipulación y su noción de «norma», definida como un constructo social y psicológico que dota a una comunidad de parámetros de comportamiento que, a su vez, determinan el comportamiento del traductor, que también forma parte de esa comunidad. El concepto de norma se puede aplicar al análisis de la calidad en la Interpretación, y de hecho, el conocimiento de las normas permite al intérprete: «*the translation of general values or ideas shared by a community— as to what is right and wrong, adequate and inadequate— into performance instructions appropriate for and applicable to particular situations*» (Toury, 1995: 55 *apud* Diriker, 1999: 74).

Si este concepto se extrapola a la Interpretación, encontramos que las «normas» constituyen actitudes sociales y expectativas vinculantes de lo que debe ser el proceso y el producto de una Interpretación. Se adquieren durante la formación y se convierten en un

criterio que articula las decisiones y estrategias del intérprete y deja su impronta en el producto de la Interpretación (Diriker, 1999: 75).

Ya a finales de los años ochenta, Shlesinger (1989: 111) manifestó la utilidad de incorporar la noción de «norma» a la Interpretación. Un año más tarde, Harris (1990: 118) señaló que ya existían una serie de normas que venían aplicándose de forma sistemática y tácita al ejercicio de la profesión. Se refería a los «*shoulds, must's, ought to's*» articulados en los manuales y divulgados por los profesores de Interpretación. Más adelante Shlesinger (1999: 67) expone un catálogo de las normas tácitas que se divulgan en la didáctica de la interpretación, entre los que destacan: el uso de la primera persona frente a la tercera; la convención de que una mujer pueda interpretar a un hombre y viceversa; cierta tolerancia a algunos errores e «infidelidades», y por ultimo la sincera búsqueda del intérprete por producir una fiel reproducción del mensaje. Shlesinger (1997: 124) y Schjoldager (1995: 41) subrayan la necesidad de que se aplique sistemáticamente el concepto de la norma social y textual a la Interpretación Simultánea, atendiendo sobre todo a la subcategoría de «normas operacionales», como las omisiones y las adiciones (Toury, 1980: 51-62 *apud* Shlesinger, 1999: 66). Estas máximas sobre el quehacer del intérprete se pueden rastrear ya en las obras de Seleskovitch (1978), cuando subrayaba la importancia de conceder más importancia a la transmisión del mensaje que a la estructura formal, incluso si con ello se sacrificaban elementos que no afectaran directamente a la calidad de la Interpretación (Barik 1973). Otro tanto sucedía con la presentación de la versión interpretada, que desde siempre se entendía que debía de ser fluida y preferentemente breve (Viaggio, 1992b). Esta norma que concede prioridad a la condensación textual frente a la literalidad ha sido sancionada prácticamente por la totalidad de los profesionales y los teóricos de la Interpretación.

Diriker (1999) ha analizado el acervo de la bibliografía sobre Interpretación y encuentra opiniones recurrentes en cuando a lo que debe ser una buena interpretación (Diriker, 1999: 77):

1. Perfecta comprensión y reformulación de la intención del mensaje del orador que no se encuentra necesariamente explícita en la estructura lingüística del discurso;
2. acceso a la intención comunicativa del orador sin que se produzcan modificaciones en la esencia del discurso;

3. reformulación fluida del contenido cognitivo. Evitar reproducir falsos comienzos, pausas, frases o palabras incompletas o redundantes, ya que la transmisión del sentido prima sobre la información formal.

Necesitamos saber cuáles son las estrategias más frecuentes a las que recurren los intérpretes, qué tipo de producto quieren presentar, y si estas prestaciones se adecuan a la noción de calidad. La autora encuentra deficiencias en la metodología de la Interpretación para acometer el análisis de normas, debido entre otras cosas a la gran cantidad de variables inherentes a las mismas y al factor social que condiciona el quehacer de los profesionales. En definitiva, se trataría de estudiar cómo los intérpretes manipulan el texto origen para hacerlo apropiado a las expectativas de los receptores de ese texto en un contexto dado (Dirkier, 1999: 88).

Según Shlesinger (1999: 73), uno de los problemas con los que se enfrenta el estudio de las normas en la Interpretación reside en diferenciar si la prestación refleja un uso deliberado de normas interiorizadas, o por el contrario, si es producto de las limitaciones o deficiencias del propio intérprete. Por otro lado, la falta de un número considerable de sujetos que realicen la interpretación en un mismo lugar y en una misma combinación lingüística; el hecho de que se interprete desde y hacia la lengua extranjera junto con la naturaleza tan difusa del papel que desempeña el profesional de la Interpretación, sin olvidar la ausencia de parámetros claros dificulta enormemente la tarea de establecer normas (Shlesinger, 1999: 65).

También se ha estudiado la repercusión de la aplicación de la noción de norma en modalidades distintas de la Interpretación de Conferencias, como la Interpretación Social, la Interpretación en la Administración de Justicia y la Interpretación de la Lengua de Signos (Gentile *et al.*, 1996). De hecho, en contextos institucionales como los tribunales de Justicia se han realizado estudios empíricos que muestran la tendencia sistemática de los intérpretes de simplificarle la jerga jurídica al acusado al tiempo que se eleva el registro de éste en su interacción con los magistrados (Berk-Seligson, 1990; Morris, 1990: 104-105; Hatim y Mason, 1990: 42). Gentile *et al.* (1996) y Shlesinger (1999: 67) mencionan la existencia de un código deontológico que subyace y guía la relación entre el intérprete, su cliente y los representantes de las instituciones a los que representa, y que consiste en: a) mantener una

postura neutral; b) coordinar las intervenciones de las partes; c) aclarar aquellos elementos que por razones culturales o lingüísticas estén implícitos en los mensajes; d) atenuar las frases ofensivas y e) renunciar a explicar elementos no relevantes para la cultura meta.

Gile (1999b: 100) hace un llamamiento a que se incida más en el desatendido aspecto de las normas de la Interpretación Simultánea, y para ello elabora una relación de las normas más comunes en esta modalidad:

1. Maximizar el acceso y la extracción de la información;
2. maximizar el efecto comunicativo del discurso. Presentar el significado de una forma clara; evitar traducciones ofensivas; transmitir el mensaje con la mayor celeridad posible; emplear la variedad lingüística más neutra cuando los delegados no sean hablantes nativos, y minimizar las interferencias en la recuperación de la información.

En este sentido, resultaría muy beneficioso analizar el producto de las prestaciones de los intérpretes en contextos concretos y para unos participantes específicos, con el fin de compararlas con los textos fuente. De esta manera, se podrán explicar cuáles son los comportamientos más habituales de los intérpretes para esos contextos concretos y sus correspondientes receptores.

1.7 Los Modelos de la Teoría de la Traducción

1.7.1 La Teoría Funcionalista y la Interpretación

Para los funcionalistas, las actividades profesionales de la traducción y la interpretación pueden considerarse, en muchos aspectos, como dos caras de una misma actividad translativa (canal oral o escrito) (Pöchhacker, 2003: 105). La teoría lingüística de la traducción no ha sido extrapolada al ámbito de la Interpretación, en parte porque el paradigma rector había sido la Lingüística y ésta se ajustaba más al estudio de la lengua escrita. Según esta teoría, toda Interpretación está originada por un propósito para lograr una finalidad en la lengua de la cultura meta, el proceso estaría determinado en gran parte por el receptor de la cultura meta, y el intérprete deberá ajustar el texto a la norma de la coherencia de esa situación en la cultura de llegada. A su vez, la finalidad se rige por el «encargo» que realiza el

usuario de la Interpretación que, a su vez, está condicionado por unas necesidades, exigencias y circunstancias concretas (cf. Holz-Mänttäri 1984 *apud* Pöchhacker 2003).

En las décadas de los sesenta y setenta, las teorías lingüísticas más extendidas se centraron en la noción de equivalencia entre los textos origen y meta. Más adelante, se produce un giro en el que el acto de la translación se inserta en el marco de la comunicación, donde la lengua se emplea para obtener unos fines concretos. La Traducción empieza a analizar la función que el texto ejerce en una situación dada. Es en estos momentos cuando Reiß (1971), Vermeer, (1989), Nord (1991a) y Holz-Mänttäri (1984) desarrollan una serie de conceptos como: a) el «*Zweck*» o propósito que guía cualquier acto de traducción para conseguir un fin comunicativo; b) el «*Skopos*» o función que el texto final pretende conseguir; c) la coherencia intratextual e intertextual; d) el encargo de traducción, que cristalizan en la conocida como Teoría del Escopo. Según esta teoría el fin justifica los medios y, por tanto, justifica la traslación, definida como un proceso de transferencia cultural conforme a una serie de principios jerárquicos (Pöchhacker, 2003: 108). A un nivel inferior se sitúa una sub-regla, según la cual este propósito está condicionado por el receptor de la cultura meta, de manera que para conseguir el objetivo en primer lugar se ha de prestar especial atención a las normas de coherencia intratextual de la situación comunicativa de la cultura origen, y, en segundo lugar, mantener una coherencia intertextual, o fidelidad con el texto de partida (cf. Nord, 1991a). La Interpretación deberá ser ante todo coherente en sí misma y lo más posible con el original.

Pöchhacker se sirve de la noción que Beaugrande y Dressler (1981 *apud* Pöchhacker, 2003: 111) tienen de texto, definido en términos de un «*communicative event*», para clasificar la Interpretación y, en concreto, el congreso como un tipo textual. El congreso se considera una clase global de texto al que denomina «hipertexto» (Pöchhacker, 1992: 215, cf. 1994a, 1994d: 170), y que estaría compuesto por «textos» individuales.

Se parte del «hipertexto» o nivel del escopo (el congreso), se pasa por la «situación» (cada ponencia o sesión) y se llega al «texto». El escopo de este hipertexto lo determinaría el tipo de encargo del congreso (Holz-Mänttäri, 1984) que, a su vez, va a permeabilizar todos los eventos comunicativos que se desarrollen dentro del mismo: las diversas ponencias, las mesas redondas, etc. Así pues, el escopo del texto en la Interpretación consistiría en «una

variable del sistema de la interacción comunicativa de los oradores y los receptores», y la «situación» es la que determina el tipo de interacción que establecen todos los participantes, sus percepciones, juicios, prejuicios, expectativas, actitud, ideología, su conocimiento del tema y su nivel de especialidad (Pöchhacker, 2003: 4-5). El intérprete debe mantener un grado de coherencia con las normas de expectativas de la cultura receptora, que son las convenciones establecidas en la cultura final para un tipo de texto dado en un situación específica (cf. Nord, 1991a). Además, el intérprete debe cumplir otra *norma profesional*[1] adicional, relativa al eficaz ejercicio de la Interpretación, *i.e.*, que el discurso cause una «equivalencia de efecto» (Pöchhacker, 2003: 112), o lo que es lo mismo, que el texto final de la Interpretación sea funcionalmente similar al discurso original.

Otra noción del ámbito de la Teoría del Escopo que resulta de especial interés para su aplicación a la Interpretación es la que describe a los receptores de una situación dada en relación con un contexto específico, a los que Vermeer designa como pertenecientes a una «diacultura». Estos sujetos están familiarizados con la organización de congresos, con países extranjeros y comparten una serie de intereses que van a condicionar las estrategias que habrá de emplear el intérprete. Les une una base cultural común que hace que la comunicación fluya más libremente a pesar de las barreras lingüísticas. La comunicación en la Interpretación de Conferencia se desarrolla circunscrita a una diacultura concreta que trasciende la comunicación interlingüística.

El modelo funcionalista de la Interpretación de Pöchhacker pertenece al tipo de «modelos externos», porque muestra especial atención a la comunicación como interacción social y a los factores contextuales periféricos al acto de la Interpretación, aunque al aplicar la teoría a un estudio de corpus, también forma parte de esta tercera categoría de investigación (Setton, 2003: 31).

Se trata de un enfoque más amplio y global de la Interpretación que subraya las limitaciones derivadas del intento de establecer equivalencias en el plano del texto para medir

[1] Según la terminología de Chesterman (1993).

la calidad. La Interpretación y la Traducción se conciben como dos subdisciplinas de la ciencia de la Traducción o *Translationwissenschaft*.

1.7.2 La Tipología textual: la conferencia como hipertexto

Los estudios relacionados con la Tipología textual parten de la premisa de que los tipos textuales son reconocibles por los participantes de la comunicación social. Existen tres grandes grupos de textos: argumentativos, expositivos y exhortativos, que coinciden con las tres grandes intenciones comunicativas que menciona Gile (1995a: 26). Las ventajas que presentan los estudios de la tipología textual para la Interpretación resultan evidentes. Si los textos se pueden agrupar en categorías en función de una serie de características recurrentes, también se podrían agrupar los diversos tipos de discursos para que al intérprete le resulte más sencillo identificarlos y buscar su equiparación con el tipo textual meta.

Como mencionábamos con anterioridad, la Teoría Funcionalista concibe el discurso como un tipo de texto que depende de un «hipertexto», es decir del congreso o texto global donde está insertado, que a su vez está condicionado por el propósito o finalidad establecida por el encargo o «*Zweck*». Además, el discurso está influido por la situación y por las relaciones de los participantes de este acto de comunicación, que pertenecen a la misma «diacultura». El discurso se entiende como un todo semiótico con componentes verbales, paraverbales y quinésicos que deberán ser coherente con la cultura y la lengua de llegada (Pöchhacker, 1994c: 176), pero a todos estos elementos, Pöchhacker (1994d: 171) añade además otro componente adicional que contribuye a reflejar la realidad de la comunicación en la Interpretación de Conferencia: el elemento gráfico, que contiene aspectos verbales y visuales y se emplea con mucha frecuencia por parte de los conferenciantes mediante el uso de diapositivas, transparencias con gráficos, tablas, etc. En este tipo de material de apoyo adicional se combinan el lenguaje verbal y el visual y debe ser tenido muy en cuenta en el estudio de la tipología de situaciones de Interpretación, porque cada vez se emplea con más frecuencia.

También Gile (1989b) ha observado un patrón recurrente de situaciones habituales de Interpretación articuladas según el criterio del flujo de información. Distingue Gile (1989b:

649-660) una serie de prototipos de conferencia o congresos de Interpretación Simultánea a partir de tres parámetros: el estructural, el funcional y el cultural:

1. Los grandes congresos científico-técnicos;
2. los seminarios y cursos técnicos;
3. las reuniones de trabajo en el marco de las organizaciones internacionales;
4. las negociaciones;
5. las visitas ministeriales;
6. los debates parlamentarios;
7. los debates retransmitidos por radio o televisión;
8. las conferencias de prensa;
9. las conferencias de personalidades;
10. las cenas oficiales.

Asimismo, Niedzielski (1988: 491) establece una tipología de textos para la Interpretación Simultánea, esta vez en función de las dificultades a las que tiene que hacer frente el intérprete, tanto de contenido o fondo como de forma. La tipología la condicionan ocho dimensiones de la textualidad:

1. La cohesión: la organización lógica de un discurso, fórmulas de transición y entes;
2. la coherencia: la organización de las estructuras morfosintácticas o fonológicas para evocar el contenido semántico;
3. la intencionalidad: el fin que persigue el orador;
4. la situacionalidad: si el contenido del discurso es adecuado al público al que se dirige;
5. la densidad de información: el producto matemático de la longitud del discurso, su densidad semántica, complejidad morfosintáctica, acústica clara y presentación;
6. la informatividad: la cantidad de conceptos nuevos que se presentan a los oyentes. La abundancia de conceptos desconocidos puede generar la falta de interés;

7. la aceptabilidad: la adecuación a un público concreto mediante la aceptabilidad de estructuras (lingüísticas) y de contenidos (sociolingüística). En Interpretación Simultánea, los oyentes suelen ser muy tolerantes con el producto;

8. la intertextualidad: la comprensión de un discurso en virtud del conocimiento de textos anteriores.

En Interpretación Simultánea los dos primeros constituyen el contenido lingüístico, mientras que la intencionalidad, la situacionalidad y la densidad las elige el conferenciante. La aceptabilidad e informatividad varían según los receptores o delegados y, por último, la intertextualidad depende en gran medida del intérprete (Niedzielski, 1988: 492).

El discurso del intérprete tiende a aproximarse al discurso de la conversación cuando el orador lee, y al del discurso redactado, cuando lo expone de forma más oral o improvisada. Por otra parte, el discurso dirigido es un tipo textual intermedio entre el texto oral y el escrito. Atendiendo a estas características discursivas, se podría sistematizar una tipología de actos de Interpretación en función del carácter más o menos oral del discurso de partida, como la que propone Niedzielski (1988: 492):

Textos orales:

1. Monólogo improvisado (los más fáciles, y cortos);

2. monólogo preparado no redactado. Se apoya en notas y prima la informatividad sobre las otras dimensiones textuales. Resulta imprescindible conocer con profundidad la situación comunicativa, quién habla y por qué, de ahí la importancia de la intertextualidad. El conocimiento de la terminología, *colocaciones* o asociaciones sintagmáticas resulta indispensable;

3. diálogo parcialmente preparado (Interpretación Telefónica). Predomina una gran densidad de información;

4. monólogo preparado y parcialmente redactado. La presentación es muy irregular: rápida cuando se lee o se recita de memoria, y más dubitativa cuando se producen las transiciones. Los discursos de corte académico y las conferencias internacionales

políticas suelen presentar estas características. A la gran densidad de datos se le suma una gran velocidad de exposición y una patente falta de cohesión;

5. monólogo memorizado y recitado. Deben reconocerse previamente las intenciones del orador. Presenta más dificultades que el resto por el carácter estético y vocativo;

6. texto grabado. Acompañado de diapositivas o de una película donde, a veces, el código visual y el oral están sincronizados con un texto grabado. Prima la información, y si el intérprete trabaja a la par que ve las proyecciones puede tener dificultades de visibilidad.

Textos escritos:

1. Monólogo redactado y recitado (ponencias y comunicaciones);

2. texto ensayado y leído. Presenta dos variables: el documento oficial y la cita. Se puede encontrar dificultad por la velocidad de presentación. Si el intérprete no recibe el texto con anterioridad, podría recurrir a un resumen del contenido.

A pesar de la profusión de intentos por sistematizar los tipos de discursos, algunos autores como Gentile (cf. 1998) los consideran restrictivos, porque no abarcan las hibridaciones discursivas reflejo de las múltiples funciones que pueden concurrir en un solo texto. Propone que se aborde la investigación sobre tipología en Interpretación tomando como referencia los estándares de textualidad de Beaugrande y Dressler (1981), y sobre todo el que está relacionado con el receptor, es decir los de aceptabilidad, informatividad, situacionalidad e intertextualidad. Estos estándares funcionarían como variables dentro de un marco funcionalista (Gentile, 1998: 483).

Bühler (1988) también ha diseñado una relación sistemática de discursos a partir de los siete parámetros de textualidad de Beaugrande y Dressler (Beaugrande y Dressler, 1981 *apud* Bühler, 1988):

1. Parámetro de la cohesión del texto: dependencias e interrelaciones gramaticales;

2. Parámetro de la coherencia del texto: los componentes de la configuración conceptual del texto que están implícitos en la superficie formal son mutuamente accesibles y relevantes;

3. Parámetro de la intencionalidad del usuario: la actitud e inclinaciones del productor del texto;

4. Parámetro de la aceptabilidad del usuario: la actitud e inclinaciones del receptor del texto;

5. Parámetro de la informatividad del usuario: el grado de expectatividad que genera el texto presentado, expectativas satisfechas (texto conocido) y expectativas no satisfechas (texto desconocido);

6. Parámetro de la situacionalidad: relativo a los factores que determinan la relevancia de un texto con respecto a la situación en la que se presenta;

7. Parámetro de la intertextualidad: relativo a los factores que vinculan el empleo de un texto al conocimiento de textos anteriores ya conocidos. Determina el desarrollo de los tipos de textos como clases de textos con patrones característicos;

La utilidad de la topología textual reside en su contribución para producir, predecir y procesar textos de forma adecuada, al tiempo que orienta al intérprete hacia estrategias de interpretación eficientes, eficaces y apropiadas.

1.7.3 La Lingüística del Texto aplicada a la Traducción y a la Interpretación

También Hatim y Mason (1997) consideran que la Traducción y la Interpretación constituyen dos actos indisociables del proceso de construcción de significados a partir de características textuales: «*although the two activities [Translation and Interpreting] are rigorously separated on translator/interpreter training programmes, there is a strong case for creating a common core of fundamental issues to do with communication strategies. Many of the ways in which language users exploit the pontentialities of the language system for particular purposes are common to both the written and the spoken modes*» (Hatim y Mason, 1997: 6).

Según estos autores, las estrategias que deben emplear los «comunicadores», como ellos llaman a los traductores y a los intérpretes, deben orientarse en primer lugar por el «*skopos*» o encargo de la traducción /interpretación, en segundo lugar deben atender al perfil específico de los receptores o «*audience design*» (Bell, 1984 *apud* Hatim y Mason, 1997: 11), y en tercer lugar deben guiarse por el carácter marcado o no marcado del propio texto origen. Cuando el comunicador se topa con implicaturas (cada vez más frecuentes a medida que los géneros de textos y discursos se vuelven más dinámicos), debe emplear toda su competencia intercultural con el fin de mantener la coherencia mediante el equilibrio de: a) estrategias eficaces (trasladar el fin comunicador) y b) estrategias eficientes (las que menos esfuerzo ocasionen en los recursos del usuario para una situación y un fin y un receptor concretos) (Hatim y Mason, 1997: 12).

La aplicación a la Interpretación de nociones de la Traducción vinculadas a la Lingüística del Texto proporciona áreas de común interés, como los «dominios de textualidad» (cf. Hatim y Mason, 1997: 39-40) consistentes en: a) la textura o cohesión y coherencia necesarias para garantizar la continuidad del significado; b) la estructura, y c) el contexto o nivel superior de factores situacionales que determinan el modo en que una secuencia de texto sirve los intereses de un fin retórico (los tipos textuales). Estos tres niveles se relacionan y se emplean en función de una situación social específica y se manifiestan mediante géneros, que son reconocidos por los usuarios como señales pragmáticas cargadas de intenciones.

En la técnica de Interpretación Simultánea, el intérprete depende sobre todo de la textualidad, ya que sólo accede de una manera parcial al contexto y a la estructura textual a medida que el discurso se va desplegando. En cuanto a la Interpretación Consecutiva, se tiende más a seguir la información relacionada con la estructura, que es mayor en esta modalidad que los datos que pueda proporcionar el contexto. Mientras que en la Interpretación Bilateral, es el contexto el que aporta mayor información, ya que el acceso a la textura y a la estructura textual se va segmentando con cada intervención. De lo expuesto se desprende que la textualidad se encuentra siempre presente en el acto de la Interpretación, lo que le sirve al intérprete como punto de partida. La textualidad es el nivel en el que trabaja el intérprete de Simultánea, ayuda al intérprete de Consecutiva a acceder a la estructura y, en Interpretación Bilateral, proporciona la base necesaria para reconstruir el contexto en cada intervención (Hatim y Mason, 1997: 44). De esta forma, aspectos lingüísticos como las *colocaciones*, la fraseología, los elementos anafóricos y catafóricos, la elipsis y la conjunción le sirven al intérprete de orientación para reconstruir el discurso.

1.7.4 Las aportaciones de la Lingüística de la *parole:* modelos de la Lingüística Funcional

> Non conceptual elements in speech like sentence perspective, focus, connectives, prosody, optional word order can be seen as 'procedural' devices directing hearers to relevant contexts in which to process the new information to infer the intended meaning.
>
> (Sperber y Wilson, 1993 *apud* Setton, 1999: 8)

La relación entre la Interpretación y la Lingüística es muy reciente, si consideramos que ésta comienza a dar sus frutos en nuestro ámbito cuando deja de centrarse únicamente en la lengua y comienza a preocuparse por los mensajes que se transmiten a través de ella. De entre las aportaciones más relevantes de la Lingüística a la Interpretación consideramos que el estudio de los usos de la lengua en contextos comunicativos concretos, y no como un sistema aislado de un entorno de producción, constituye un fértil campo de investigación.

Causa cierta perplejidad que, dado el carácter eminentemente interdisciplinario de la Interpretación, no se hayan aplicado modelos y herramientas de una disciplina que comparte

la lengua como objeto de estudio, aunque no lo haga desde el punto de vista multilingüe y multicultural de la Interpretación. No se han prodigado los estudios de Lingüística y Pragmática aplicados a la Interpretación y, de hecho, no ha sido hasta finales de los años noventa cuando Setton (1999: xii) reclama para la Lingüística en todas sus manifestaciones —la Pragmática, la Lingüística del Texto, el Análisis del Discurso, etc.— el lugar fundamental que le corresponde en el estudio del proceso de la Interpretación: : «*instead of a top-down account of discourse comprehension, it is the opposite 'there is more information in the bottom-up signal than was originally assumed'*» (Tanenhaus, 1988: 18 *apud* Setton, 1999: prefacio).

Setton (1999: 6) considera que se han desatendido cuestiones relacionadas con las funciones pragmáticas de la sintaxis y la fonología. Al ser la Interpretación una función social, cualquier fórmula de investigación «en probeta» no aportará resultados suficientemente satisfactorios. El autor aboga por la aplicación de marcos teóricos que estudien la naturaleza social del acto de la Interpretación, como la Lingüística Funcional, que abarcaría la Pragmática y los estudios de orientación pragmática como la Teoría de los Actos de Habla, el Principio de Cooperación Lingüística, las Estrategias de Cortesía, por un lado, y la Lingüística Textual, el Análisis del Discurso y la Tipología Textual, por otro.

En lo que respecta a la aplicación de la Lingüística del Texto a la Interpretación, se ha ampliado considerablemente el abanico de perspectivas de estudio. Válganos como ejemplo la aplicación de la Lingüística del Texto a la toma de notas en Interpretación Consecutiva (Allioni, 1989: 192), o la aplicación del Modelo de Kintsch y van Dijk (1978) a la comprensión y producción de textos (cf. Mackintosh, 1985). De igual importancia resulta la aplicación de la noción de cohesión de Halliday a los discursos políticos en Interpretación (cf. Gallina, 1992); la interpretación de la metáfora (cf. Cortucci, 1983), y un largo etcétera.

El concepto de equivalencia dinámica de Nida (1964) supuso un intento de superar esa limitación del Estructuralismo Lingüístico al proponer que la equivalencia se debía adaptar a elementos pragmáticos contextuales, y no exclusivamente a los aspectos formales.

Ya Lederer (1978: 323), hace más de veinte años, entendió que la Interpretación consistía en una actividad cognitiva humana, por lo que cualquier estudio del acto de la Interpretación y la comparación de actos de habla entre distintas lenguas deberán realizarse

dentro del marco de la Lingüística. Las equivalencias que se establecen en el proceso de la Traducción se realizan a partir del nivel del significado del mensaje, no del nivel de equivalencia lingüística o formal. Atañe, por tanto, a la Lingüística explorar la relación que se establece entre el mensaje en las lenguas, y no el grado de equivalencia entre la estructura de las mismas (Seleskovitch, 1968: 200). Aquí es donde la Lingüística comparte territorio con las teorías de la Comunicación. También resultan muy pertinentes las aportaciones de la Psicolingüística y la Sociolingüística, que analizan la lengua como medio de comunicación entre individuos y comunidades lingüísticas.

1.7.5 La Pragmática y la Interpretación

Es importante recordar aquí que, aunque la Lingüística y los estudios sobre Pragmática se complementan, no comparten el mismo objeto de estudio. Lo que le interesa a la Interpretación son las herramientas y los conceptos de la Pragmática, porque el objeto de estudio de ésta última no se centra en situaciones comunicativas bilingües y biculturales, aunque sí las explora. Algunos consideran que la Pragmática es una disciplina independiente de la Lingüística, pero otros como Uhlenbeck (1978: 187) piensan que no se puede separar el estudio de la lengua del estudio del uso que hacemos de ella. La Interpretación y la Traducción pueden emplear los conceptos de la Pragmática y los pueden aplicar a la situación real del intercambio comunicativo entre individuos que no comparten la misma lengua. A la situación real monolingüe de la Pragmática habría que añadirle la situación real bilingüe de la Interpretación, donde además de las diferencias estructurales entre lenguas habría que sumar las diferencias culturales que las caracterizan.

La metodología, los conceptos y las herramientas de la Pragmática se pueden aplicar en gran medida a la Interpretación, y entre ellos resultan de gran interés las nociones de contexto, inferencias, conocimiento enciclopédico, intención, relevancia, el empleo de deícticos, los referentes, el estudio de la cortesía, los actos de habla y la tipología discursiva, entre otros.

LAS CORRIENTES MÁS IMPORTANTES EN LA HISTORIA DE LA INVESTIGACIÓN EN LA INTERPRETACIÓN

También podría extrapolarse al estudio de la Interpretación la noción de «significado convencional» (explícito en el texto) y «significado no convencional» (implícito en el texto y extraíble a través de la ironía, el contexto de referencia, la metáfora y la deixis) Para el intérprete es vital aprender a extraer el significado no convencional, ya que normalmente es portador de una gran carga cultural que puede sobrecargar su capacidad de procesamiento y bloquear la comunicación.

La intención que gobierna el acto comunicativo es esencial para reconstruir el mensaje con éxito, por consiguiente, el intérprete debe saber acceder a la intención del orador, y también conocer la manera de volver a transmitirla con eficacia, según criterios de aceptabilidad y relevancia. El intérprete deberá familiarizarse con las nociones de actos de habla locutivos, ilocutivos y perlocutivos, porque en estos usos marcados del habla es donde se manifiesta la intención, que muy a menudo no aparece de forma explícita en el discurso, sino que se expresa a través de implicaturas o cargas semánticas implícitas desplegadas en el contexto comunicativo. El intérprete debe contar con herramientas lingüísticas que le ayuden a descodificar estas implicaturas. Otra noción de valiosa utilidad para el profesional es la del conocimiento que comparten los miembros de una comunidad lingüística y cultural, así como los que pertenecen a un mismo ámbito de interés, porque con frecuencia se intercambia gran cantidad de información no explícita, que resulta obvia para los participantes en el acto, pero puede serle totalmente ajena al intérprete. Su conocimiento del «*shared knowledge*» o conocimiento compartido le ayudará a reconstruir mensajes aparentemente carentes de sentido y los dotará de sentido real. En la modalidad de Interpretación Social o en contextos judiciales, el conocimiento enciclopédico, el bagaje cultural y los intereses del orador suelen diferir de los de los receptores, para lo cual se necesita que medie un intérprete que conozca con profundidad los usos potenciales del habla de los miembros de las dos comunidades para optimizar la interacción lingüística y cultural.

El análisis de las relaciones entre los participantes: orador-intérprete, orador-delegados e intérprete-delegados resulta de vital importancia para el profesional de la interpretación, que debe estar familiarizado con los conceptos lingüísticos de tenor, o relaciones entre los participantes, el campo y el contexto.

1.7.5.1. La Teoría de la Relevancia

Se ha mencionado con anterioridad la importancia que la noción de contexto supone para la ejecución de la interpretación en general, para el intérprete en particular, así como para la evaluación de su prestación. Como sabemos, se pueden expresar distintas funciones con los mismos contenidos proposicionales, de manera que el contexto del discurso y el contexto de la situación aportan gran información al intérprete y contribuyen a desambiguar las formas de las intenciones, y a adecuarlas a las expectativas de los receptores para esos discursos y esas situaciones concretas. La teoría pragmática parte de la premisa de que el significado codificado en las formas lingüísticas predetermina el significado intencional del orador, por tanto cualquier teoría realista de la comunicación de lenguas debe reconocer que el significado se extrae a partir de lo que se encuentra codificado en las palabras y en la gramática (lo explícito), y también a partir de las inferencias (lo implícito) que se realizan cuando se procesa esa representación semántica en un contexto concreto y para unas expectativas específicas (Setton, 1999: 5-6). El contexto, por tanto, sería: «*all local influences on meaning, from the compositional linguistic environment to the wider social and ethnographical background: context of discourse and context of situation*» (Brown, Gillian y Yule, 1983). Pero además, como nada puede influir más en la interpretación del significado que no exista previamente en la mente del receptor, en el modelo de comprensión psicolingüístico es necesario ampliar la definición del contexto de los autores anteriores a: «*that subset of the hearer's assumptions which contributes to the interpretation of an utterance*» (Setton, 1999: 174).

La noción de contexto que mejor se adapta a la Interpretación es la que aporta la Teoría de la Relevancia, según la cual ésta resulta del equilibrio entre el beneficio que supone información nueva y el coste del esfuerzo de procesamiento cognitivo necesario para extraerla (Setton, 1999: 7-8). El orador garantiza que el receptor pueda extraer la información contextual requerida mediante la inferencia a un coste de esfuerzo razonable. La Teoría de la Relevancia y su noción de contexto nos permite medir el esfuerzo de procesamiento, cuantificándolo, con lo que contribuye a la evaluación de la calidad.

El intérprete emplearía el material temático y lógico (la situación, las convenciones sociales adecuadas a un contexto concreto), además de la deducción y la inferencia a partir de información textual y no textual. Los otros factores extratextuales adicionales proporcionan

una base a partir de la que se realizan generalizaciones de las entidades y sus relaciones. Según Setton (1999: 192), la Interpretación Simultánea se describe mejor en términos de estos dos procesos (temático y lógico) que en términos de equivalencia entre las unidades del texto.

1.7.5.1 La Teoría de los Actos de Habla

Se podría decir que los trabajos de Austin (1962) y Searle (1969) suponen el inicio de la investigación en el campo de la Pragmática al concebir los Actos de Habla como acciones de ambos comunicantes: el hablante y el destinatario. Los Actos de Habla están condicionados: a) por una intención pragmática que funciona como un detonante de la comunicación; y b) por un envoltorio lingüístico concreto, creado para una situación comunicativa especifica y de conformidad con las normas del comportamiento verbal admitidas por una comunidad lingüística y cultural específica. Estas intenciones son reflejo de representaciones del mundo y de valores que adquieren interpretaciones distintas en función del entorno de la comunicación. Por tanto, no sólo se interpretan elementos lingüísticos, sino también extralingüísticos. De esta manera, se diferencia el significado lingüístico del enunciado de su valor comunicativo, es decir, de su sentido.

El intérprete tiene que dar cuenta de la fuerza ilocutiva del mensaje del orador, pues ésta refleja la dimensión vital del discurso, y no aparece necesariamente en la superficie formal del mismo. Los actos de habla expresan estados de intencionalidad que alteran el contenido proposicional. En la Interpretación Simultánea, la función conativa (ilocutiva) es inseparable del contenido proposicional y no tiene por qué guardar relación con la estructura formal. De hecho, las formas interrogativas pueden indicar una orden («*Will you shut up?*»); las imperativas pueden indicar un ofrecimiento, saludos, avisos («*Have a nice day!*»), etc (Setton, 1999: 18). A través de la teoría de los Actos de Habla, el intérprete puede ayudarse del discurso para dilucidar qué función (informativa, conativa o persuasiva y social) desempeñan formas proposicionales aparentemente idénticas en contextos distintos. A partir de este análisis, el intérprete puede rastrear la huella de la intención del orador y la lógica general del discurso, y permitirles así la formulación de hipótesis de anticipación, más pragmáticas que semánticas (Setton, 1999).

1.7.5.2 El Principio de Cooperación

Grice (1975) parte de la premisa de que en la comunicación humana existe un principio tácito, suscrito por todos los miembros de una comunidad lingüística, en virtud del cual toda conversación cuenta con el concurso y la participación de los interlocutores para que sea eficaz. El contacto lingüístico entre dos culturas tiene lugar en un intercambio comunicativo concreto, de manera que toda comunicación lingüística parte de un acuerdo de cooperación previo (Jarvella,1986: 225) donde los participantes negocian sus significados en un proceso de dos direcciones. Por un lado, el intérprete desentraña los mensajes, a pesar de su ambigüedad y opacidad, y extrae la intención a partir de la premisa de que todos comparten el mismo conocimiento, ya que en la interacción, según la interpretación de Berruto (1995.) de la *Accommodation Theory* de Bell (1984), los significados también encuentran su acomodo, de manera que para que el estilo y el registro del orador B se acomoden a las expectativas del orador A en una situación concreta, el intérprete emulará las características de B que considere más relevantes para A (Berruto, 1995: 91). Las estrategias que favorecen el «acomodo», no sólo lo hacen en relación con criterios de aceptabilidad social, sino también en lo relativo a la organización cognitiva, a fin de optimizar el potencial interpretativo de la interacción comunicativa (Berruto, 1995: 91).

> In theory an interpreter has power over the linguistic resources of interaction being the only participant who knows both (or more) languages. Nevertheless this advantage may well be shared by others, those politically and socially responsible for the verbal interaction and its outcome. In these cases the interpreter's interlinguistic and intercultural "authority" may be in conflict with the "institutional authority". (...). For example, in public administration, the interpreter could clash with consultants working for the Foreign Ministry, the Protocol expert and the chief advisor. (...). They might ask the interpreter to translate literally and then mediate to their own liking in the post-editing phase.
>
> (Straniero, 1998a: 164)

1.7.5.3 El Análisis del Discurso

Kintsch y van Dijk (1978), Halliday (1973) y Beaugrande y Dressler (1981) habían estudiado la representación del contenido del discurso mediante el análisis del texto a partir de una jerarquía de proposiciones. Hatim y Mason (1990) aplican el Análisis del Discurso a su Teoría General sobre la Traducción que subsume la Interpretación, y Setton (1994: 185) recomienda que en Interpretación se descomponga el discurso en niveles múltiples, primero

para identificar problemas en la ejecución de la Interpretación, y segundo, como componentes de una descripción de la Interpretación junto con otros aspectos como el contacto visual, la velocidad etc.

El Análisis del Discurso resulta muy fructífero cuando se aplica a la Interpretación y a la metodología de su didáctica. Los intérpretes trabajan con discursos orales y resulta imperativo que se familiaricen con las normas que gobiernan la estructura de este tipo de textos, es decir, cómo estructuran la información y qué patrones de organización presentan. Además, hay que tener en cuenta que las unidades estructurales (no sólo segmentos del texto, sino textos completos) son portadoras de intenciones comunicativas concretas.

El intérprete debe aprender a escuchar buscando una serie de pistas textuales que, desplegadas a través de la estructura de los discursos, aportan datos sobre la ideología del orador, su actitud ante el tema, su intención, su procedencia, etc. Sólo así se pueden encontrar equivalencias de efecto, y se consigue despertar en los receptores meta la misma sensación que contenía la fuerza ilocutiva del texto origen.

1.7.6 La Teoría de la Comunicación

Linell (1997) nos ha señalado las áreas más fértiles en la aplicación de la Teoría de la Comunicación a la Interpretación, aunque nos advierte de la dificultad de esta iniciativa, ya que los estudios en torno a la Comunicación son muy heterogéneos y no todos comparten el mismo objeto de estudio. De hecho, nos habla de la existencia de diferentes teorías de la comunicación: a) monologísticas —comunicación entendida como proceso de transferencia—, y b) dialogísticas —la comunicación entendida como interacción. (cf. 1997: 54). Con relación a la Interpretación, el autor parece inclinarse por las teorías dialogísticas, a las que considera de vital importancia para las ciencias relacionadas con la semiótica humana, ya que no toda la información se encuentra en los discursos, sino que existen gran diversidad de relaciones entre el discurso, los participantes, el contexto y la lengua. De ahí que los usos lingüísticos no sean independientes de la perspectiva del interlocutor, de su marco cultural, ni del contexto en el que se desarrolla la comunicación. Para Linell (1997: 66), la Interpretación deber ser entendida en términos de la existencia de clases especiales de contextos ligados a actividades semióticas. Por consiguiente, como cualquier actividad semiótica, la

Interpretación debe estudiarse tanto desde la perspectiva social en la que tiene lugar (es decir, relacionada con contextos específicos), como desde una perspectiva descontextualizada.

Autores como Angelelli (2000: 581) han señalado la necesidad de insertar el proceso de la Interpretación dentro de una Teoría de la Comunicación que otorgue más valor al aspecto social, y subraya la labor que en este sentido están realizando Berk-Seligson (1990), Linell (1997), Kondo y Tebble (1997), Torsello (1997) y Wadensjö (1998), así como la importancia de la innovadora obra de Hymes (1974) y su Teoría de la Comunicación. La autora nos insta a ampliar el horizonte de la investigación de la Interpretación para dar cuenta de situaciones de comunicación no lineal, como la Interpretación Consecutiva y la Interpretación Social, ya que: « *(...) different interpretation situations are different in substantive ways and (...) different communicative events require different performances on the part of the interpreter*» (Angelelli, 2000: 582).

Hymes (1974) concibe la Lingüística como una etnografía de la comunicación que integra la Lingüística formal con el comportamiento humano, tal y como lo estudian la Antropología, la Sociologia y la Psicología. Es por tanto esta visión de la Sociolingüística la que mejor se adecuaría a su etnografía de la comunicación. A partir de estos fundamentos teóricos, postula una taxonomía de la conversación que gira en torno a la «*speech community*» o comunidad de hablantes como unidad de análisis. Esta comunidad de hablantes se define como una entidad más social que lingüística, en la que sobresalen los siguientes ocho elementos: «*ways of speaking, fluent speaker, speech community, speech situation, speech event, speech act, rules of speaking and function of speaking*» (Hymes, 1974: 35 *apud* Angelelli, 2000: 584). En la comunicación dialogística (Consecutiva y Bilateral) existe más margen de interacción y negociación de significados entre el intérprete y los participantes que en la comunicación monologística (Simultánea en cabina), donde la interacción es muy limitada, por no decir inexistente, y la comunicación es mucho más lineal.

La Teoría de la Comunicación según Hymes (1974) considera objeto de estudio los siguientes componentes de la conversación:

1. La forma del mensaje: cómo los miembros de una comunidad de hablantes articulan sus mensajes de acuerdo con los ocho elementos ya mencionados;

2. el contenido del mensaje: tema y cambio de tema;

3. el entorno: tiempo y lugar del acto de habla, entorno físico;

4. escena: circunstancias psicológicas;

5. participantes: orador o emisor, *addressor* (comunicador); oyentes o receptores o público y *addressee* ;

6. intención en términos de resultados: expectativas sobre el efecto del acto de comunicación;

7. intención en términos de objetivos: las intenciones de los participantes y las estrategias correspondientes;

8. tono; espíritu de la comunicación (sarcasmo, objetividad);

9. canal: oral, escrito o visual;

10. forma de habla: las diferentes lenguas, dialectos, variedades y registros propios de un acto de comunicación concreto;

11. normas de la interacción: las que rigen la comunicación hablada;

12. normas de Interpretación: el sistema de valores y creencias de la comunidad y su interacción con la comprensión de significados, y

13. géneros: categorías discursivas (poema, cuento, invectiva, ponencia, etc.).

La aplicación de la teoría de Hymes (1974) a la Interpretación nos permite comprender en profundidad las similitudes y las diferencias entre los distintos entornos de Interpretación y el margen de operatividad, participación y estrategias del intérprete. Esto resulta especialmente útil en el estudio de modalidades de Interpretación distintas de la Interpretación de Conferencias, para las que no sólo se requieren destrezas especificas, sino también una nueva manera de entender los componentes del acto comunicativo. Si se redefine la Interpretación en términos de un acto de comunicación, estaríamos contribuyendo a esclarecer cuáles son las funciones y las tareas que debe desarrollar el

intérprete en función de los diferentes contextos comunicativos. Resulta obvio subrayar la repercusión que estos postulados tienen en la metodología de la didáctica de la Interpretación.

1.7.7 La Comunicación Intercultural

Para autores como Lvovskaya (2003), la Traducción y la Interpretación estarían subsumidos en la Teoría General de la Comunicación en su vertiente de comunicación intercultural, y sostienen que muchos de los universales de la comunicación verbal presentes en cualquier acto de comunicación humana no han sido suficientemente estudiados.

Dichos universales de los que también participa la Interpretación son precisamente todo el conjunto de factores que determinan la propia comunicación. Los hay de naturaleza objetiva, como el tema de la comunicación, las circunstancias, los papeles sociales de los comunicantes y las normas de comportamiento verbal, así como subjetivos, tales como el programa conceptual e intención funcional del hablante y los conocimientos de los receptores. Tanto los factores de índole subjetiva como los objetivos no actúan de forma independiente sino interrelacionándose, de forma que cada acto de comunicación es único e irrepetible, lo que a su vez se convierte en otro universal de la comunicación. Resulta destacable señalar que, según esta teoría, la lengua en sí misma no constituye un factor determinante de la comunicación. Toda esta jerarquía de factores garantiza que ningún producto de la comunicación verbal pueda ser entendido en su absoluta integridad, y que la noción de pérdida sea inherente a la misma comunicación. Las modificaciones, restricciones y pérdidas que ocurren en los actos de Interpretación son naturales, siempre y cuando no afecten a fragmentos de la información principal que vayan en detrimento de la comprensión del destinatario.

Otro de los factores indiscutibles de la Teoría de la Comunicación Intercultural se relaciona con las condiciones donde se realiza la actividad, es decir las técnicas de Interpretación Consecutiva o de Interpretación Simultánea. En la primera, el intérprete reducirá o ampliará la información en función de factores cognitivos y culturales como el conocimiento del tema, la postura del orador y la situación. En Interpretación Simultánea, la concurrencia de las dos actividades cognitivas es posible gracias a las redundancias

lingüísticas y situacionales, y al ejercicio de mecanismos de anticipación. Conforme aumenta el ritmo de orador, los intérpretes veteranos disminuyen su ritmo para captar la idea general y reducen la prestación más de lo que la reducirían en situación de velocidad normal (120 palabras por minuto) según Gerver, (1976).

Katan (1996 *apud* Kondo *et al.*, 1997: 152) nos indica que sería beneficioso para los estudios de Interpretación tener en cuenta el aspecto cultural del acto interpretativo, ya que es el filtro por donde atraviesa cualquier interacción para una comunicación eficaz. Este filtro se realiza en tres niveles: a) el universal, es decir, el individuo como miembro de la comunidad humana; b) el nivel cultural, que restringe la manera en que percibimos, vemos, escuchamos o sentimos la realidad; y por último c) el filtro individual, que caracteriza a cada individuo de forma aislada (Hofstede, 1991: 6 *apud* Kondo *et al.*, 1997: 152).

Desde esta perspectiva de la Comunicación Intercultural, Alexieva (Kondo *et al.*, 1997: 156) propone una prototipología de los encuentros interculturales de la Interpretación, que resulta más flexible que las tipologías rígidas al uso, y los divide así:

1. Según el modo en que se produce la Interpretación: (sin pausa y con micrófono en IS, contacto directo y discurso fragmentado en IB);

2. según los componentes de la situación comunicativa (quién habla, para quién, sobre qué, dónde, cuándo y por qué);

3. según se emplee código lingüístico o no lingüístico.

Para Alexieva (cf. Kondo *et al*, 1997: 158), resulta imprescindible que los intérpretes y los futuros profesionales conozcan los siguientes aspectos de la situación comunicativa, entre los cuales subraya la importancia de la relación de distancia o proximidad entre los participantes:

1. La relación de distancia o proximidad de los participantes (*distance – proximity*): si es Simultánea, o Consecutiva;

2. grado de implicación del orador como entidad (*non-involvement – involvement).* Los participantes del congreso o las instancias a las que representan están más

involucrados en encuentros socio-económicos y políticos que en congresos médicos o técnicos;

3. la relación de igualdad o no igualdad de los participantes (*equals – non-equals*): relaciones de poder;

4. el entorno: si se trata de una situación formal o informal (*formal setting – informal setting*), específica para cada contexto cultural;

5. el grado de objetividad del tema de la conferencia (*objectivity – subjectivity)*, más objetiva en entornos científicos que en foros políticos y económicos, que son más subjetivos;

6. la estrategia en la comunicación (*direct negotiating strategy – indirect negotiation strategy*): si es explícita y directa o implícita e indirecta;

7. la relación de intereses entre los participantes (*shared goals – conflicting goals*): si los comparten o se encuentran en posición en conflicto.

Setton (1993: 5 *apud* Kondo *et al.*, 1997:166) nos advierte acerca de la importancia que el inglés ejerce como lengua de comunicación internacional e intercultural, y cómo debemos dotar el estudio de la Interpretación con una metodología que recoja estas tendencias de la Comunicación Intercultural.

> Delegates attending international conferences acquiesce in a mode of debate and decision making in a tradition established by the world's last great empire; even if caucusing, political alignments and so on are defined by the real power relationships of our age, the procedure, and thus the language, are a product of the English-speaking world, and to function effectively in this mode, delegates are usually prepared to forget their local customs and to behave and frame their statements in internationalese of either British parliamentary or European (Marxist or Protestant) dialectic ancestry, whatever language they may be using.

(Setton, 1993: 5 *apud* Kondo *et al.*, 1997:165)

1.8 Conclusiones sobre la investigación en materia de Interpretación

> For objective reasons, demographic, geographic, economic and institutional, it is unlikely that research into interpreting will present major discoveries to the community in the immediate future.

LAS CORRIENTES MÁS IMPORTANTES EN LA HISTORIA DE LA INVESTIGACIÓN EN LA INTERPRETACIÓN

(Gile, 2001a: 7)

Las corrientes investigadoras existentes se distinguen unas de otras en función de: a) la perspectiva con que abordan la Interpretación: modelos internos, modelos externos y modelos que estudian el proceso cognitivo mediante el análisis de las características discursivas (Setton, 2003: 31), y b) en función de la metodología que se emplea: Psicología experimental, clínica y Neuropsicología en el paradigma de las «*Natural Sciences*», y el método introspectivo e intuitivo en las «*Liberal Arts*» (Moser-Mercer, 1994b: 17).

Como vemos, el panorama es variado, y esto es así en gran parte porque no se dispone de datos sobre cómo el cerebro procesa el lenguaje y, para reconstruir este proceso, nos servimos de diversas disciplinas que se interesan por aspectos diferentes de la Interpretación. Sin embargo, a pesar de las aparentes diferencias, la mayor parte de los modelos existentes tienen más en común de lo que pensamos. Así, autores como Seleskovitch y Setton coinciden con miembros del paradigma opuesto como Gerver, Paradis, Massaro y Moser en que existe una fase intermedia o «prelingüística» entre la comprensión y la producción (la estructura semántica preligüística en la Memoria General Abstracta o GAM) (Setton, 2003: 64), y en cuanto a la tan debatida cuestión de si se emplean estrategias para procesar conceptos, o si lo que se interpreta son estructuras, nadie duda a estas alturas de que la comprensión es más un proceso conceptual acompañado de su correspondiente vertiente lingüística que lo contrario (Setton, 2003: 65).

Cuando se habla de investigación sobre Interpretación, es natural que los docentes y los profesionales deseen saber hasta qué punto las investigaciones tienen una repercusión directa en su tarea diaria. Hasta ahora, los formadores en su mayor parte no se encuentran satisfechos con los resultados de la investigación científica, porque no le encuentran aplicación práctica. De hecho, resulta paradójico que los modelos que gozan de mayor popularidad entre los docentes sean precisamente los que presentan menos valor ecológico. Las áreas de interés de los intérpretes no siempre coinciden con las de los investigadores de otras áreas del saber. Ahora bien, tenemos que advertir que aunque bastante poco de lo que se ha analizado tenga vinculación directa con la labor didáctica o con la práctica de la

Interpretación, la investigación es beneficiosa en sí misma por las siguientes razones (Gile, 2001a: 3):

1. La investigación es una actividad que cosecha resultados útiles a muy largo plazo, por lo tanto no debemos esperar logros prácticos en tan sólo tres décadas de investigación sobre Interpretación;

2. la investigación sobre Interpretación desempeña además un papel social adicional, que consiste en fomentar el prestigio de la disciplina y, aumentar el estatus social de los profesionales de la Interpretación. Un mayor reconocimiento de nuestra disciplina se traducirá en un respaldo a nuestras reivindicaciones para mejorar el estado de la profesión;

3. la investigación estimula la reflexión de lo que hacemos, nos ayuda a formular conceptos fundamentales que sirven de orientación para los formadores y los propios intérpretes sobre su práctica. Nos ayuda a afrontar la actividad de una forma más sistemática, evitando omitir aspectos que de otra manera quedarían desatendidos.

Algunos autores (Gile, 2001a: 4; Pöchhacker, 1998a: 171) consideran que se ha avanzado considerablemente en cuanto a la calidad de la investigación sobre Interpretación, como evidencian las recientes y numerosas publicaciones, en las que se ha consolidado la corriente en la que priman la investigación científica y la cuantificación: « *(...) one could well get the impression that interpreting studies is moving towards the 'winning paradigm' of scientific experimentation*» (Fabbro y Gran, 1994: 307). Cada vez son más los artículos especializados en Interpretación (más de 1.000 en los años noventa), producto muchos de ellos de los programas de doctorado de las distintas licenciaturas que exigen la elaboración de proyectos de investigación y tesinas (Gile, 2001a: 2). La mayor parte de la investigación sobre Interpretación se sigue centrando en la Interpretación de Conferencias como objeto de estudio por antonomasia (Pöchhacker, 1995b, 1998a: 170), pero si analizamos la bibliografía más reciente sobre Interpretación, observaremos una gran uniformidad y proliferación en lo que se refiere a artículos que estudian las diferentes modalidades de la Interpretación y los contextos donde se desarrollan (Interpretación, Social, Interpretación en la Administración de Justicia, Interpretación de la Lengua de Signos, en los medios de comunicación, etc.)

(Pöchhacker, 1995b, 1998a: 173). La investigación de estos fenómenos es beneficiosa por muchas razones, entre ellas la mejora de la formación. También se está consolidando un cierto consenso en la comunidad investigadora sobre qué cuestiones pueden encontrar respuesta con los fundamentos teóricos de que disponemos y ante un objeto de estudio tan complejo como la Interpretación, y también de lo contrario, es decir, qué es lo que no debemos esperar de la investigación (Gile, 2001a: 1).

Resulta innegable que se ha producido un avance considerable, ya que: a) se ha estimulado la reflexión sobre la Interpretación, lo que ha contribuido a orientar a formadores y profesionales en sus tareas profesionales; b) se conocen los límites del proceso cognitivo, lo que contribuye a explicar los errores que cometemos y a diseñar estrategias para combatirlos; c) conocemos las expectativas de calidad de los usuarios y el carácter dinámico y heterogéneo del concepto de calidad en la Interpretación; d) nos hemos familiarizado con los efectos sobre la Interpretación de oradores que leen sus discursos, y la proporción de nombres y cifras que se pierden; e) disponemos de datos sobre la capacidad de la memoria de trabajo de los intérpretes con respecto de los no profesionales; f) disponemos de datos sobre los distintos patrones de entonación y el desarrollo de las pausas durante el proceso de adquisición de la Interpretación, entre otros muchos hallazgos (Gile, 2001a: 4).

Sin embargo, aunque debemos congratularnos por los logros, no debemos de perder de vista las limitaciones que la Interpretación impone a la investigación y cómo ralentiza la obtención de resultados. La complejidad de un proceso mental en el que concurren, por un lado los procesos de comprensión y de producción de la lengua (todavía en una fase embrionaria en la investigación) y, por otro, el comportamiento humano se encuentra además condicionado por innumerables factores y variables (tema, acento, densidad de contenido, combinación de lenguas, contexto, relación entre los participantes, etc.). Asimismo, resulta prácticamente inabarcable realizar estudios sobre una población de más de 5.000 profesionales de muy diversa procedencia, sus combinaciones lingüísticas, las distintas tradiciones metodológicas que determinan su práctica, sin olvidar la reticencia y suspicacia que muestran los intérpretes cuando se pide su colaboración en la investigación (Gile, 2001a: 5).

Otro problema lo encontramos en el perfil mismo de los investigadores, muchos de ellos intérpretes, estudiantes de Interpretación o docentes que no han recibido nociones básicas sobre investigación durante su formación, lo que convierte la tarea investigadora en algo así como una: «*misión imposible*» (Gile, 2001a: 5) [nuestra traducción].

De ahí que tengamos todavía pendientes desafíos muy considerables sobre aspectos fundamentales como (Gile, 2001a: 3-4):

a. si los intérpretes nacen o se hacen;

b. si se pueden diseñar pruebas de selección eficaces para los estudios de Interpretación;

c. si se puede considerar aceptable trabajar hacia la lengua extranjera de manera eficaz;

d. si la combinación lingüística de las lenguas de trabajo determina el proceso de la interpretación;

e. si la Consecutiva puede considerarse más precisa que la Simultánea.

También existen dudas sobre si la investigación conducirá al desarrollo de una disciplina independiente o si esto es recomendable (Gran, 1990; Setton, 1999), ya que: «*As things stand, the field remains divided as to objectives, methods and assumptions about language and mind, and hence on issues with direct implications for interpreter training and qualifications such as the 'specificity' of interpretation skills and the influence of typological differences between SL and TL*» (Setton, 1999: 45). Para algunos, la vía más fructífera consistiría en seguir vinculando la Interpretación a la Traducción, como una subdisciplina dentro de ésta, disponiendo de los sólidos paradigmas desarrollados en este ámbito (Pöchhacker, 1992a: 219). Otros advierten del peligro de servirnos en exceso de los paradigmas de otras disciplinas, porque puede que estemos asumiendo como incontestables ciertas premisas que en Interpretación no tengan el mismo

comportamiento (Setton, 2003: 66). Para otros, la interdisciplinariedad es un síntoma de la buena salud de la investigación, y creen que las aportaciones de otras disciplinas a los estudios de Interpretación no restan autonomía a nuestros estudios en su evolución como disciplina independiente. Se trataría de no perder de vista el aspecto académico de la Interpretación, para que no se convierta en un aspecto tangencial relacionado con la Sociolingüística y la Psicolingüística (cf. Schjoldager, 1995). Para Pöchhacker (1995a: 61), la prioridad debe ser alcanzar: «*the forging of a broad-based consensus on a 'disciplinary utopia' shared by interpreting researchers and scholars of various backgrounds and orientations*» y la respuesta depende en gran medida del desarrollo de la investigación y de las medidas institucionales que se adopten para incentivarla (Gambier, Gile y Taylor, 1997: 7).

Las visiones un tanto utópicas que creen posible una disciplina de la Interpretación que cuente con su propia infraestructura académica dentro del ámbito universitario, bien en pregrado o en posgrado, con profesores, colaboradores y becarios dedicados a la investigación, tropiezan con una realidad bien distinta que hace que muchos adopten una postura más realista. Creemos que resulta más eficaz, a corto plazo, unirnos a la Traducción, no como una fusión, sino como compañeras de viaje. La fórmula vendría a ser: « *Interpreting Studies as a (sub)discipline of Translation-cum-Interpreting Studies*» (Shlesinger, 1995: 9). Sin embargo, no podemos desdeñar que la interdisciplinaridad sigue siendo una de las mejores vías para consolidar la investigación en materia de Interpretación (Gile, 1999a: 48), y hasta que la disciplina no se haya consolidado, sería conveniente que se conozcan los principios de otras como la Psicología o la Psicolingüística, familiarizarse con los rudimentos de la Psicología Cognitiva y, ante todo, aprender el utillaje metodológico de las Ciencias Naturales (Gile, 1999a: 48).

1.9 Futuras vías de investigación

En lo que respecta a la depuración de la metodología de la investigación sobre Interpretación, a pesar de que estamos presenciando pasos de gigante en cuanto a una mejora de la calidad de investigación, es necesario hacer una reflexión crítica sobre las principales dificultades con las que nos encontramos. Habida cuenta de las limitaciones metodológicas, Gile (1994c: 43) ofrece una relación de principios metodológicos hacia donde podemos conducir nuestras investigaciones:

a. Comparar el material de llegada con el material de salida, es decir, cotejar los productos derivados del proceso de la interpretación;

b. cubrir un número de parámetros y variables muy amplio procedentes tanto de estudios experimentales como de estudios observacionales. Si no se estudian de forma exhaustiva, los resultados no podrán considerarse representativos, y no se podrán realizar generalizaciones;

c. emprender estudios observacionales que, hasta cierto punto, entrañan menos dificultad metodológica y resultan menos costosos;

d. emprender trabajos experimentales que, en Interpretación, suelen presentar menos dificultades técnicas que en otras disciplinas;

e. encontrar indicadores susceptibles de ser medidos, de manera que aporten datos representativos, tales como velocidad de traducción; relación entre la longitud del discurso origen y el meta; errores lingüísticos; errores de traducción y aceptabilidad lingüística. Estos datos pueden aportar información sobre la evaluación de la calidad y se pueden extraer mediante herramientas empíricas como el cuestionario y la entrevista;

f. dotar de validez científica a nuestros experimentos en lo que respecta a sujetos, material y condiciones del entorno;

g. ser precavidos con la extrapolación de datos.

Tampoco debemos olvidarnos de mantener un equilibrio entre los estudios prácticos y los teóricos, ya que estos últimos constituyen una parte indispensable de la investigación sobre la Interpretación, ya que cuantas más hipótesis y predicciones aporten, más posibilidades existirán de contrastarlas con los datos empíricos existentes. Por otra parte, estos últimos sólo ofrecerán datos representativos si se asientan en modelos teóricos que se correspondan con la naturaleza del objeto de estudio. Alexieva (1998: 485) nos advierte del riesgo de sobrevalorar un tipo de estudios frente a otros, y nos sugiere la búsqueda de: «*a felicitous combination of theoretical and empirical is a* sine qua non *condition* (...). *It is only on the*

basis of sampling procedures that cover both the theoretical and the empirical components that a proper selection of reliable samples to be used in an experiment can be achieved».

No podemos dejar de subrayar la importancia que tienen los estudios observacionales y descriptivos para nuestra disciplina, ya que son el fundamento para la consolidación de cualquier teoría de la Interpretación y, sin embargo, los estudios de esta naturaleza no se han prodigado (Stenzl, 1989: 24).

También se deberían fomentar los estudios de intérpretes en situaciones reales. Esto podría revelar posibles patrones recurrentes en cuanto al empleo de ciertas estrategias sintácticas o semánticas que se podrían incorporar como herramientas didácticas en el aula. Sabemos también que un porcentaje muy elevado de los contenidos de las reuniones y los congresos forman parte de un ritual, y se podrían aprovechar estas estructuras recurrentes en tipos de textos concretos para automatizarlas en la formación con el fin de favorecer la ejecución de procesos no automáticos. Otra herramienta de considerable valor didáctico se deriva del estudio contrastado de las prestaciones de los intérpretes y las versiones originales, y también nos parece inquietante que no abunden este tipo de investigaciones de estudios de corpus, si tenemos en cuenta que se prestan en cierta medida a menos dificultades metodológicas. Sería recomendable por tanto fomentar e incentivar los estudios de campo contrastados.

Shlesinger (1995: 10) nos recuerda que, salvadas las grandes diferencias que existen entre Traducción e Interpretación, no se debería dejar a un lado la posible aplicación de paradigmas de la Traducción en la investigación de la Interpretación, sobre todo atendiendo a las «normas» como herramienta metodológica (fenómenos de traducción universales, explicitación, nociones de equivalencia derivadas de las «normas», y los cambios estilísticos). En cuanto al paradigma sociocognitivo, la autora resalta los beneficios que supondría el análisis de las restricciones implícitas en la situación social, la aportación derivada de la aplicación del Análisis del Discurso, así como de la Pragmática. En el terreno de la Lingüística del Texto, la aplicación de nociones de Tipología Textual a la Interpretación Simultánea puede resultar de gran utilidad a la hora de predecir las expectativas implícitas en cada tipo de texto, y como contribución a la estrategia de la anticipación.

Schjoldager (1995) también subraya la aportación del paradigma de la Escuela de la Manipulación, para la que el texto meta consiste más en una manipulación del texto origen que en su fiel reproducción, y que acerca el texto origen a las normas y expectativas de los destinatarios del texto meta. En su opinión, este aspecto se ha desatendido y se debería fomentar en el ámbito de la Interpretación por su utilidad didáctica (Schjoldager, 1995: 40).

Nos parece muy prometedor que se vuelva a retomar la investigación de la Lingüística aplicada a la Interpretación, bastante relegada hasta hace poco. Quizás porque las primeras aportaciones del tándem Lingüística - Interpretación Simultánea se basaban en un modelo de un único canal de la comprensión (una sola lengua), y segundo, porque las diferencias entre el lenguaje oral y el escrito no se habían acabado de explorar. Sus herramientas y conceptos insertados en modelos relacionados con las ciencias cognitivas están dando resultados muy fructíferos (Setton, 1999).

Fabbro y Gran (1997) aportan algunas recomendaciones en cuanto a la investigación en el ámbito de la Neurofisiología y la Neurolingüística. Ambos autores insisten en que la interdisciplinariedad es positiva siempre que se tengan identificadas las cuestiones de la Interpretación que se quieran investigar y se marquen metas propias o se empleen las herramientas necesarias para estudiar las diversas facetas del proceso, diseñar nuestras propias pautas y criterios de investigación. Debemos partir de la premisa de que la Interpretación es una ciencia independiente y, a su vez, una ciencia aplicada interrelacionada con otros procesos lingüísticos y no lingüísticos, lo que la convierte en una actividad humana única (Fabbro y Gran, 1997: 26-27).

También en el ámbito de la Neurofisiología se albergan grandes esperanzas sobre la aportación de la Inteligencia artificial aplicada a la Interpretación. La simulación de las redes neuronales artificiales por ordenador y su aplicación a la comprensión del procesamiento, la representación y aprendizaje del cerebro resultan muy atractivas, porque: «antes o después, los estudios informáticos sobre el aprendizaje y las redes neuronales artificiales convergerán con los métodos descubiertos por la evolución. Cuando esto ocurra, cobrará sentido de pronto una gran parte de la información empírica que poseemos sobre el cerebro y resultarán factibles muchas de las nuevas aplicaciones sobre redes neuronales artificiales» (Obler y Gjerlow 2001: 193). Sin embargo, otros piensan que la probabilidad de que el cerebro opere

como los ordenadores es muy relativa, ya que éstos funcionan a partir de un principio de eficacia, y el cerebro tiene interés en poseer sistemas redundantes que se activan en caso de que se produzca alguna lesión cerebral (Obler y Gjerlow, 2001).

En el campo de la Neurofisiología, se prevé que las avenidas de investigación en el futuro vengan por: a) la ampliación del conocimiento del procesamiento neurofisiológico del lenguaje; b) la ampliación de nuestro conocimiento sobre cómo el lenguaje se relaciona con otras capacidades cognitivas; c) la comprensión de lesiones y trastornos del lenguaje en lenguas con estructuras distintas, y d) por el desarrollo de técnicas radiológicas de la imagen como el PET, MRI y Potencial Evocado, que permitan estudiar las respuestas eléctricas del cerebro con relación a un suceso (Obler y Gjerlow,. 2001: 194).

Lambert (1997: 78-79) subraya la importante cantera de investigación que representa la Psicología Cognitiva aplicada a la Interpretación y, en concreto, sobre la «función ejecutiva», es decir, la metacognición que hace que el intérprete sea consciente del tipo de estrategias que emplea y de cuáles son necesarias para cada tipo particular de Interpretación Simultánea. Esto implica un elevado nivel de autorregulación de las estrategias del procesamiento mental, como el control de la atención (dividida, compartida, selectiva, etc.). Existe, por tanto, un gran potencial de exploración en la Psicología Cognitiva sobre estos procesos de control y regulación en su relación con la Interpretación Simultánea. Asimismo, Shlesinger (cf. 1995) considera que la vertiente experimental de la investigación de las Ciencias Cognitivas resulta muy adecuada al estudio de algunos aspectos de la Interpretación.

La investigación sobre la Interpretación Simultánea se ha originado por un interés práctico para su aplicación a la enseñanza y al estudio de la calidad, pero sólo tímidamente como contribución a las ciencias cognitivas. La singularidad de la Interpretación Simultánea como proceso cognitivo la convierte en una ventana ideal para explorar cómo las funciones lingüístico-cognitivas comparten recursos. Esta técnica también se presta al estudio de la comprensión del discurso (Setton, 1999: 281).

Interesa asimismo analizar el grado que desempeña el conocimiento externo en la comprensión mediante estudios de corpus experimentando con la siguientes variables: a) que la estructura sintáctica no supone un obstáculo; b) que puedan producirse pérdidas de contenido cuando aparezca una gran concentración de referentes nuevos o calificadores; y c)

que los fallos en la IS ocurren cuando estas situaciones coinciden en un pasaje, o cuando hay escasa dirección pragmática (conectores, entonación, etc.). Asimismo, merece atención el estudio de la textura cohesiva, la presencia o ausencia de oyentes, el efecto del conocimiento del intérprete a cerca de los participantes, el efecto de proxémico como factor clave en la distinción entre IS y otras modalidades de Interpretación como la jurídica y la social. En general, según Setton (1999: 282), se necesitan más estudios de corpus en los que se analicen tipos de discursos y otras combinaciones de lenguas, así como una imagen más completa de la situación y el papel que ésta desempeña.

El análisis de las necesidades o preferencias de los usuarios ha arrojado datos que podrían seguir explorándose para su potencial uso en la formación. Los participantes en determinados congresos parecen preferir mayor especialización temática y técnica de los discursos interpretados (cf. Collados, 1998), y se inclinan por el «*gisting*» o síntesis a la presentación de enunciados completos (cf. Setton, 1999: 283). La tendencia cada vez más frecuente de que los ponentes presenten discursos muy rápidos y escritos para ser leídos constituye un reto para la interpretación. Este aspecto de la Interpretación Simultánea con Texto debería ser estudiado con más detenimiento y trasladado al aula. También parece que se consolida la escasa aptitud comunicativa de muchos oradores que se ven forzados a comprimir sus ponencias en algo menos de veinte minutos. En los congresos, se concentran cada vez más el número de ponencias y oradores por jornada. Por consiguiente, se debe hacer más hincapié en las técnicas de documentación y la información básica y la habilidad para usarlas con eficacia (organizar un modelo mental para cada actividad), más flexibilidad para poderse adaptar a distintos tipos de oradores, así como aprender a reconocer las variantes expresivas de la intencionalidad (Setton, 1999: 283).

> If SI research ignores the details of speech communication, thus consigning black boxes processes which are critical to our understanding, this superficially 'scientific' approach is condemned to remain in no less speculative. If interpretation involves even a fraction of the conceptualisation, selective retrieval of context, and inference that this study suggests, then there is likely to be significantly more to the leap from MT (machine translation) and ST (speech translation, currently focuses on recognising queries and responding) to simulating the exchange of ideas than what even the most spectacular advances in cognitive modelling and technology can resolve.
>
> (Setton, 1999: 284)

LAS CORRIENTES MÁS IMPORTANTES EN LA HISTORIA DE LA INVESTIGACIÓN EN LA INTERPRETACIÓN

Para conseguir optimizar la investigación sobre la Interpretación hay que partir de un equilibrio que deje atrás las deficiencias metodológicas propias de los primeros tiempos y permita que la calidad de los trabajos de investigación se encuentre por encima de la corriente a la que pertenezcan, Para ello habrá que revisar y «rehabilitar» trabajos antaño muy criticados y, a la vez, «desmitificar» otros excesivamente valorados (Collados, 2000a: 19).

CAPÍTULO 2

LOS ASPECTOS CURRICULARES DE LA FORMACIÓN DE LA INTERPRETACIÓN

2.1 Introducción

> Die Inadäquatheit der Ausbildung zeigt sich nitcht zuletzt an der Kritik seintens Arbeitgebern und Arberitsmarktforschern, die beklagen, daß die akademische Ausbildung von Translatoren immer weinger den Anforderungen des Berufsalltags entspreche.
>
> (Wußler, 1997: 270)
>
> La falta de adecuación de la formación académica de los traductores e intérpretes se manifiesta también en las críticas de los empleadores y los analistas de mercados, que encuentran que la estructura curricular cada vez refleja menos las necesidades profesionales.
>
> (Wußler, 1997: 270) [nuestra traducción]

El modo en el que se estructuran los estudios de Interpretación a través de los Planes de Estudios constituye sin duda el factor que determina en mayor grado la metodología de la Interpretación y, sin embargo, para analizar y evaluar las fórmulas académicas de la Interpretación resulta imprescindible subrayar también aquellos factores que, aunque ajenos a lo propiamente académico, condicionan la forma en que se desarrolla la labor didáctica y metodológica (Martin, 2000c: 3). Nos referimos a factores administrativos, como los requisitos de ingreso (presencia o ausencia de pruebas de selección y naturaleza vinculante de las mismas); factores temporales, como la duración de los programas: cursos intensivos de Experto Universitario, estudios de pregrado, estudios de posgrado, máster; así como su ubicación: primer y segundo ciclo universitarios o posgrado. Otro de los factores no académicos que influye en la estructura y los contenidos del currículo y determina la metodología de la formación en cuanto a material, temática, fuentes, etc., responde al tipo de mercado de la Interpretación para el que se orienta la formación, bien sea el mercado de los organismos internacionales —organizaciones internacionales, instituciones europeas, agencias de la ONU, etc.—, bien sea el mercado privado local o nacional también llamado mercado libre. En función de estas variables se organizan los contenidos, su duración y progresión en el programa de estudios.

«Los estudios de Traducción evolucionan como disciplina independiente en la década de los años ochenta» (Bassnett y Lefevere, 1990: ix) [nuestra traducción], y los años noventa se caracterizaron por la proliferación de centros de formación de Traducción e Interpretación en todo el mundo, y no sólo de escuelas sino de facultades en el ámbito

universitario. Este fenómeno no es accidental, sino que refleja el aumento de los contactos y las relaciones internacionales, y el desarrollo de las tecnologías de la comunicación, que han favorecido el aumento de la demanda de profesionales especializados en la mediación lingüística y cultural en general, y de la Interpretación en particular. Esto ha tenido como repercusión la incorporación de nuestra disciplina al tronco común de la ciencia. El nuevo perfil del traductor y del intérprete no se ajusta, por tanto, a los viejos patrones tradicionales, y los nuevos tiempos necesitan también nuevos profesionales con competencias adicionales que satisfagan las necesidades de un mercado más complejo y en continua evolución.

En este contexto se inserta el debate abierto en torno a la función y los objetivos de los estudios universitarios de Traducción e Interpretación: si sus contenidos deben o no orientarse total o parcialmente hacia el mercado y formar especialistas, o si por el contrario deben retener el carácter educador y formador propio de la educación universitaria y proporcionar, por tanto, una instrucción más general. En definitiva, surge la duda de si la Universidad debería formar generalistas, profesionales o ambos a la vez (Mayoral, 2001: 15). Otros aspectos de la formación que también plantean divergencias se refieren a quién se debe formar o perfil del alumnado de Interpretación, quién debe formar o el perfil del formador, en qué contextos: pregrado o posgrado, si se debe o no seleccionar a los candidatos, qué contenidos son propios del pregrado y cuáles de posgrado o especialización, entre otros.

2.2 Los modelos curriculares

Existen recomendaciones sobre cuál debería ser la configuración idónea de los estudios de Traducción e Interpretación, pero en muy pocos casos estas propuestas son fruto de una investigación rigurosa en materia curricular, sino que responden más bien a planteamientos más o menos consensuados por los propios intérpretes involucrados en la formación.

La tesis doctoral de Arjona-Tseng (1990) que versa sobre el desarrollo curricular de los estudios de Traducción e Interpretación (Arjona-Tseng 1990 *apud* Mackintosh, 1999: 70) constituye una de las honradísimas excepciones. Otro estudio que, a pesar de no estar estrechamente vinculado con los modelos curriculares y los aspectos académicos, incide directamente sobre éstos lo constituyen el estudio empírico del mercado de la Interpretación en Austria (Wußler, 1999). Las recomendaciones vertidas tras el análisis de los resultados fueron retomadas por la Universidad Karl Franzens de Graz, que las materializó en su Plan

de Estudios una vez llevada a cabo una reforma de los contenidos de la carrera de Traducción e Interpretación. El resto de las publicaciones al respecto no se encuentran respaldadas por datos suficientemente representativos o fundamentos científicos sobre la formación de la Interpretación, los contenidos, la progresión, la duración, el perfil del profesorado, el perfil del alumnado, etc. (AIIC, 1993, Gerver y Sinaiko, 1978; Gran y Dodds, 1989; Van Dam, 1989). Lejos de menospreciar todo este acervo de metodología de la Interpretación confeccionado por intérpretes con una dilatada experiencia docente, se trata de situarlos en perspectiva y de subrayar que la gran mayoría de las propuestas curriculares y didácticas carece de fundamento empírico, y no han sido contrastadas con las necesidades reales de la profesión a través de estudios de mercado. La mayor parte de las recomendaciones generales choca frontalmente con la estructuración académica y los criterios pedagógicos vigentes en cada país, no parece que se hayan tenido en consideración las necesidades concretas de los mercados de trabajo de la Interpretación de cada país, ni el perfil del alumnado en cuando a competencia lingüística. Las propuestas «globalizadoras» tanto en su vertiente curricular, académica, como didáctica tendrán que ser «localizadas» en función de las variables nacionales, para potenciar los recursos existentes y satisfacer las necesidades vigentes.

Las primeras directrices sobre las principales claves del éxito de la formación de la Interpretación las encontramos en las recomendaciones de la Asociación Internacional de Intérpretes de Conferencias de 1993 (en adelante AIIC). Estas recomendaciones son fruto de las sugerencias de un grupo de prestigiosos intérpretes, muchos de los cuales no habían recibido formación de Interpretación propiamente dicha, porque el acceso a la profesión tradicionalmente se forjaba mediante la práctica. Parten de una perspectiva normativa en la que predominan aspectos profesionales y técnicos frente a posturas mas humanistas de la formación universitaria, entre ellas una fuerte resistencia a la teoría. Muchas de las propuestas metodológicas de la AIIC se asemejan a las condiciones didácticas que condicionaron la formación de muchos intérpretes, quienes, ante la rápida expansión de la práctica profesional y la ausencia de formación adquirieron las destrezas «*on the job*» (Mackintosh, 1999: 73). Todos estos factores concurren para que las recomendaciones académicas y didácticas en torno a la Interpretación de Conferencias que emanan de esta asociación destilen los valores vigentes en aquella época que se exponen a continuación y que siguen en vigor (Mackintosh, 1999: 72):

1 La Interpretación de Conferencia debe impartirse en posgrado;

2 se deben impartir las técnicas de Interpretación Consecutiva e Interpretación Simultánea;

3 la admisión a los programas está condicionada por la superación de una prueba de aptitud en la que se constatan la competencia lingüística y cultural del candidato, así como su aptitud para interpretar;

4 la formación debe estar al cargo exclusivo de intérpretes profesionales;

5 el examen final debe consistir en una prueba de Consecutiva y otra de Simultánea, siendo ambas vinculantes;

6 el contenido y las lenguas deben reflejar las tendencias y necesidades del mercado;

7 el plan de estudios debe incluir contenidos relacionados con aspectos éticos de la práctica profesional de la Interpretación.

A través de los años generaciones de intérpretes que desempeñan labores docentes han incorporado estas máximas a su práctica didáctica sin cuestionarlas, ya que constituían casi un precepto. Sin embargo, la diversidad de los sistemas educativos y sus necesidades concretas han distanciado a muchos formadores de las propuestas metodológicas de la AIIC, sobre todo en ámbitos universitarios, porque creen que la Asociación no ha sintonizado con los sistemas académicos vigentes en cada país, ni con tendencias del mercado local o nacional, especialmente en lo que se refiere al mercado privado. La AIIC, desde sus orígenes, recomienda que la ubicación de los estudios de Interpretación se sitúe en posgrado, ya que se garantiza que los estudiantes cuenten con el nivel de lenguas necesario, unos estudios universitarios que avalen el perfil de un candidato con competencia cultural y con la madurez intelectual que la Interpretación presupone (Mackintosh, 1995: 123).

Esta visión de la formación de la Interpretación ha llevado a la Comisión Europea a través del Servicio de Interpretación de Lenguas (SCIC) a la creación del Máster Europeo de Interpretación de Conferencias (Euromáster) en diversos países europeos para cubrir las necesidades que, según el SCIC, las licenciaturas en Traducción e Interpretación de muchos países entre los que figura España no cubren. Las carencias que se derivan de la formación de pregrado se refieren por un lado al perfil de los candidatos, y por el otro a la falta de

oferta de enseñanza de Interpretación de pares de lenguas minoritarias. Esta es precisamente una de las limitaciones que el Euromáster está llamado a subsanar.

Todas estas cuestiones relacionadas con el contexto de la formación, la duración, el perfil del alumno y del formador, el tipo de enseñanza más general o más especializada, la supuesta sumisión de los programas de formación a los dictados del mercado y el papel que desempeña la teoría y la metodología en la enseñanza de la Interpretación han abierto un fuerte debate que continua en la actualidad y que presentaremos más adelante.

En lo que se refiere a los estudios curriculares, uno de los primeros análisis contrastados del marco curricular de los estudios de la Interpretación lo realizó Renfer (1992), y cristalizó en un artículo en el que ofrece una clasificación sistemática de las fórmulas académicas existentes. El autor parte de la premisa de que la Traducción y la Interpretación son campos de conocimiento interdependientes y comparten un territorio común. A continuación se presentan los cuatro modelos vigentes de formación de traductores e intérpretes (Renfer, 1992: 175):

1 El sistema de dos ciclos o «*two-tier system*», que propugna una formación sólida en un ciclo de Traducción, seguido por el itinerario de Interpretación, al que se accede tras la superación de una prueba de aptitud. Este sistema permite que los licenciados de otras disciplinas puedan incorporarse directamente al itinerario de Interpretación sin tener que cursar estudios de Traducción (ETI de Ginebra, la escuela de Zurich y EII de Mons);

2 centros donde existen dos itinerarios diferenciados para Traducción e Interpretación, que se imparten en paralelo y culminan con la superación de dos exámenes finales, uno para cada especialidad (Universidad de Heriot-Watt en Edimburgo);

3 el modelo en «Y», que consta de un módulo común para traductores e intérpretes seguido de una bifurcación en dos itinerarios de especialidad (Escuela de Traductores e Intérpretes de Trieste);

4 centros que imparten la Interpretación en uno o dos cursos de posgrado destinados a alumnos licenciados, procedentes de disciplinas muy diversas (Cursos de máster en entornos universitarios o a cargo de organismos internacionales: Ginebra, Euromáster, La Laguna, etc.).

El sistema de dos ciclos ha sido respaldado por el propio Renfer (1992: 177), así como por un número destacado del cuerpo docente de la Interpretación de nuestro país, que considera que el paso previo por la Traducción beneficia al estudiante y lo prepara con vistas a la enseñanza de la Interpretación (Martin, 2000a; Mayoral, 2001: 7), previa superación de una prueba de selección. La experiencia docente parece demostrar que resulta más eficaz enseñar a interpretar cuando se posee formación previa en Traducción y una mayor madurez intelectual.

> The two-tier system, as offered by the Geneva and Zurich Schools, for example, may have certain advantages over the other models mentioned earlier. Thorough training in text analysis, written expression, grammar and practical translation along with background lectures and vocational education the student's awareness of the translation and communication process is sharpened. Not only do students develop a feeling for the process as such, they are also sensitized in terms of the background knowledge and the general cultural requirements of their future profession.
>
> (Renfer, 1992: 179)

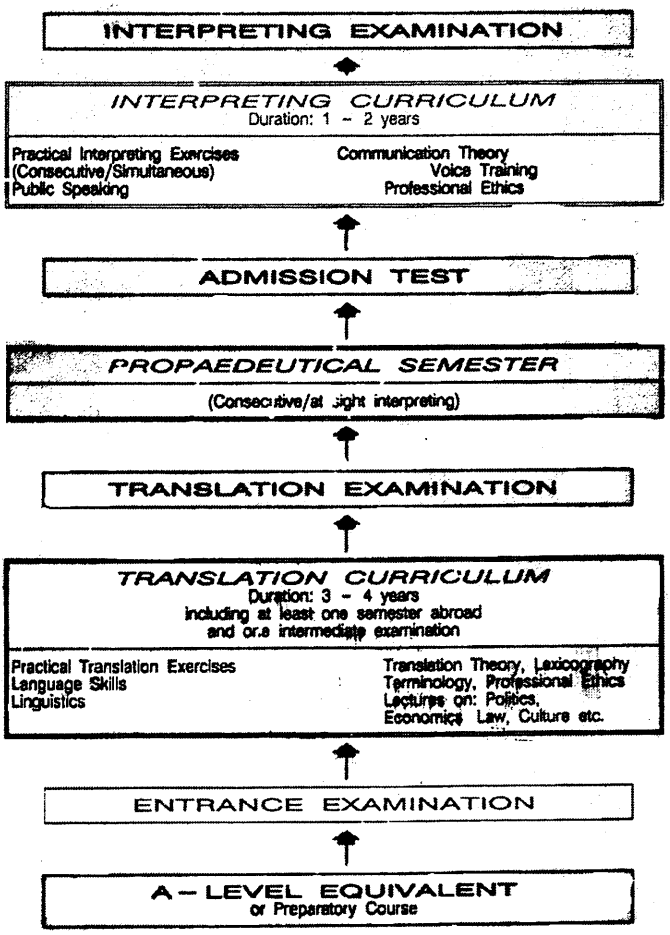
Al hilo de esta afirmación citamos una valoración similar que hace Mayoral (2001: 7) cuando menciona que: «la experiencia en la Facultad de Granada nos ha enseñado que la formación en Traducción es la vía más eficaz para el aprendizaje de la Interpretación.»

El modelo en «Y» también puede proporcionar, a juicio de Renfer, un bagaje muy completo para afrontar el aprendizaje de la Interpretación: «*apart from the two-tier system, only the 'Y-model' provides the students with a comparable substructure*» (cf. Renfer, 1992: 179). Para este autor, la formación en Traducción permite que el alumno explore el proceso de intercambio cultural y lingüístico, permitiéndole de esta forma avanzar con mayor rapidez en la aplicación de estrategias traductológicas cuando el alumno empiece a interpretar, de forma que en la especialidad, se centraría exclusivamente en la adquisición de rudimentos técnicos específicos de la técnica de la Interpretación como el *décalage* en Simultánea, la toma de notas en Consecutiva, etc. (cf. 1992: 179).

A continuación presentamos el esquema con la propuesta del modelo de dos ciclos de Renfer (1992: 177).

Christoph Renfer, Switzerland 177

Table 2. The two-tier approach to translator and interpreter training - detailed presentation



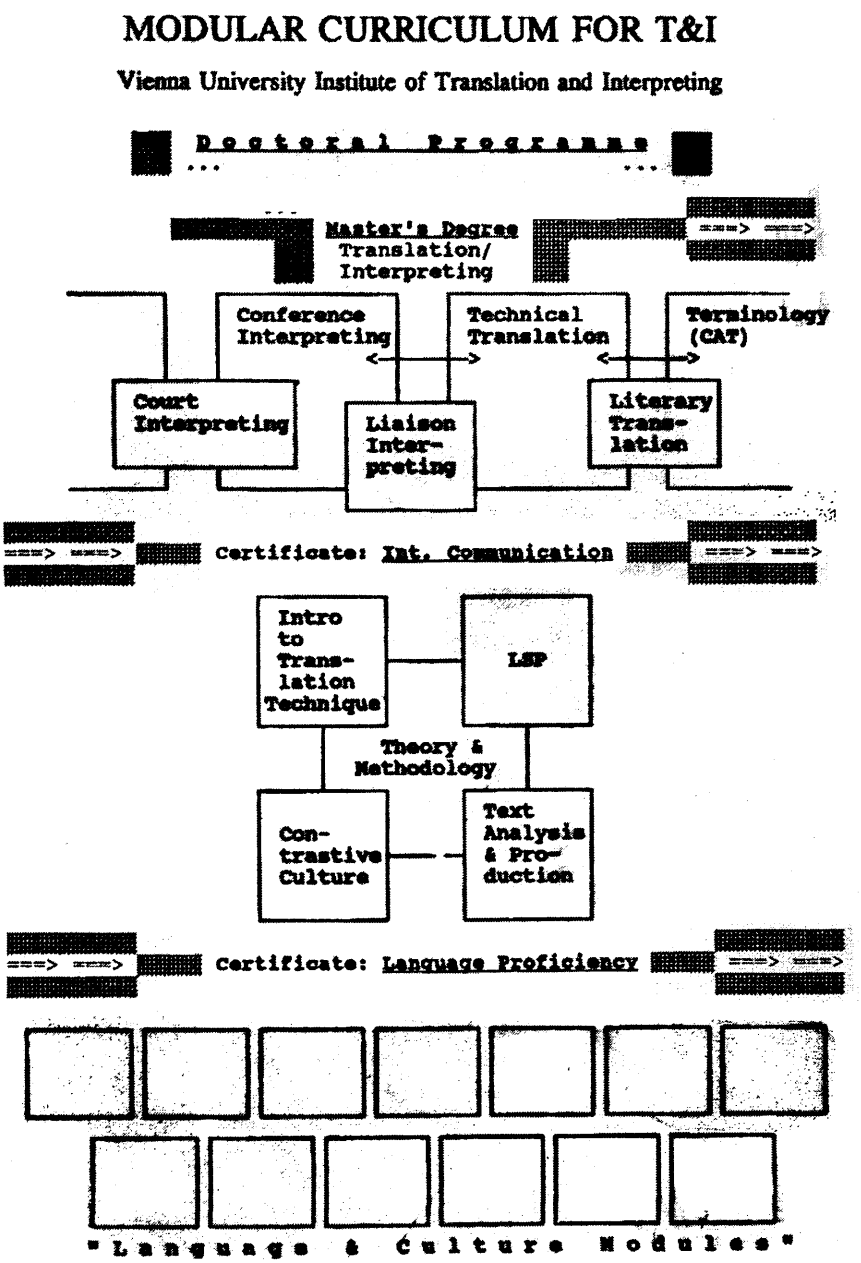
Translator and Interpreter Training: A Case for a Two-Tier System, Renfer, 1992: 177

La fórmula en «Y» que también recomienda el autor se venía impartiendo en las Escuelas Universitarias de Traducción e Interpretación españolas (EUTIs) antes de que se impartiera la Licenciatura. Los estudiantes compartían un curso común, y posteriormente optaban por una de las dos especialidades siguiendo las sugerencias del profesorado, aunque la gran mayoría se inclinaba por la formación de Traducción. Una vez completados los estudios de Traducción, los estudiantes que así lo deseaban comenzaban el itinerario de Interpretación, asemejándose así el sistema al de dos ciclos.

Otro modelo que sigue gozando de gran prestigio es el «modelo de Viena», postulado por Snell-Hornby, que ha sido exportado con éxito a algunos países del Este como Rumania y Hungría (Snell-Hornby, 1994: 156). La carrera consta de cuatro cursos, divididos en dos ciclos de materias comunes, a los que se añaden dos años más de especialización. Los estudios conducen a un máster que, a su vez, precede a un curso de doctorado. Los contenidos del primer ciclo abarcan el análisis y la producción textual, un bloque sobre cultura e interculturalidad, la teoría y la metodología de la Traducción, la introducción a las estrategias de Traducción, y un bloque destinado a lengua para fines específicos. En el segundo ciclo, el estudiante se especializa bien en Interpretación de Conferencias mediante módulos optativos que también incorporan la Interpretación ante los Tribunales y la Interpretación Bilateral, bien en Traducción Técnica o en Terminología, con módulos optativos como Traducción Literaria. Los contenidos son fruto de una revisión de los planes de estudios de los tres centros de formación de Traducción e Interpretación de Austria (Snell-Hornby, 1994: 155).

Entre las características que garantizan la calidad de la formación de esta fórmula curricular se encuentran: a) las pruebas de aptitud en todas las lenguas de trabajo: A, B o C[1]; b) un segundo ciclo en el que se incide sobre todo en la especialización temática; c) la presencia de contenidos de teoría y metodología; d) nociones de cultura contrastada, y e) la posibilidad de ampliar de forma flexible las especialidades (Interpretación de Conferencias/ Traducción Técnica/Terminología) con módulos opcionales de especialidad (Interpretación en la Administración de Justicia, Interpretación Bilateral, Traducción Literaria) (Snell-Hornby, 1994: 155).

[1] Nomenclatura de la AIIC para designar el grado de competencia de las lenguas



Mary Snell-Hornby (1994: 156)

Snell-Hornby (1994) subraya las enormes ventajas de un sistema en el que prima ante todo la flexibilidad con objeto de permitir al alumno ampliar la carga de la especialidad a través de los módulos opcionales. Además, se otorga una considerable importancia a los

trabajos fin de carrera, que son normalmente codirigidos: por el profesor de la licenciatura de Traducción e Interpretación y por un docente experto en el área de conocimiento de especialidad del estudiante (Snell-Hornby, 1994: 157).

Recientemente, en Alemania se ha realizado una propuesta nueva de formación, que está en deuda con los cambios en el mercado de la comunicación interlingüística e intercultural (Nord, 2001). Se trata de una estructura modular muy flexible que podría tenerse en cuenta a la hora de optimizar nuestros estudios. Las modificaciones que se han puesto en práctica en el centro alemán de la Universidad de Magdeburgo giran en torno a tres criterios (Nord, 2001: 66):

1. organización modular. Creación de módulos plurifuncionales abiertos a más de una carrera y a más de un itinerario de especialidad que ayudan a flexibilizar la formación. Cada módulo otorga unos créditos que responden a los contenidos abordados durante el curso o fuera de él, con el fin de facilitar el acceso a los estudios a profesionales sin titulación o estudiantes de formación profesional. Algunos de estos módulos se pueden ofrecer como formación a distancia usando material multimedia e interactivo, que se puede llegar a comercializar;

2. internacionalización de los programas. Se pretende que el diseño de los programas los haga compatibles con los de otros centros extranjeros, con objeto de fomentar la movilidad estudiantil y del profesorado, de forma que ciertos módulos los ofrecerá el centro concertado, como la Lengua A como lengua extranjera para alumnos Erasmus. La internacionalización de los programas sólo se concibe si se diseñan con independencia de la lengua y la cultura, y si se parte de la creencia de que las habilidades y destrezas de Traducción e Interpretación adquiridas en una cierta combinación lingüístico-cultural se pueden transferir a las otras siempre que el candidato demuestre una sólida competencia en las lenguas y en las culturas;

3. interdisciplinariedad. Los programas deberían diseñarse conjuntamente por profesores de varios departamentos de una misma universidad para compartir contenidos, por ejemplo, los profesores del área de Ciencias de la Salud podrían proporcionan conocimientos básicos sobre Medicina, y a cambio sus alumnos recibirían clases de inglés para fines específicos.

LOS ASPECTOS CURRICULARES DE LA FORMACIÓN DE LA INTERPRETACIÓN

Desde que se fundara en 1994, el Departamento de Comunicación Técnica de la Universidad de Magdeburgo ha ofrecido una licenciatura de cuatro años conducente a una diplomatura en Traducción Técnica. Desde 1999 viene organizando un programa internacional de licenciatura de tres años y medio de duración sobre Interpretación Social, Interpretación en la Administración de Justicia e Interpretación en el Ámbito Sanitario (Nord, 2001: 65). En un futuro no muy lejano, tienen proyectos de implantar un máster internacional de Interpretación de Conferencias (máster vinculado al SCIC o Euromáster), con una duración de 18 meses. Todos estos estudios comparten la filosofía arriba expuesta, según la cual los programas deben contar con cursos pasarela para integrar a estudiantes que provienen de otras áreas y deseen ampliar sus conocimientos (Nord, 2001: 65).

También secundan una estructura curricular modular, abierta e interdisciplinar que facilite la diversificación de la formación Amman y Vermeer (1990: 38 *apud* Wußler, 1997: 273), porque el perfil profesional del futuro mediador lingüístico va a requerir una combinación de varias de las cualificaciones y destrezas: « *(...) This applies particularly for the multinational, multilingual community that Europe is rapidly becoming, where narrow-minded specialization will have to give way to multifaceted expertise.*» (Snell-Hornby, 1992: 15)

Desde que se expandieran los estudios de TEI a finales de la década de los ochenta, se cuentan más de 300 centros en el mundo que ofrecen estudios de Traducción e Interpretación, y sólo en España existen hoy día 20 centros de formación en el ámbito universitario de pregrado y cinco de posgrado (véase Capítulo 4). A primera vista, esto podría considerarse un signo de progreso de los estudios, sin embargo también se observa una palpable falta de consenso tanto en materia curricular como en aspectos de formación en lo que se refiere a qué debe enseñarse, por quién, a quién y cómo, lo que nos devuelve una imagen fragmentada y poco alentadora de la situación de la formación de nuestros estudios.

En España, la situación curricular se podría dividir en cuatro fórmulas de formación: a) las Licenciaturas de Traducción e Interpretación donde la Interpretación se imparte a la par que la Traducción mediante asignaturas troncales, comunes a todos los estudiantes y con independencia de aptitudes y preferencias (esta opción es vinculante para todas las Facultades españolas); b) los cursos de pregrado que incluyen la Interpretación como especialidad posterior o separada de la Traducción, a la que se accede tras superar una prueba de aptitud; c) máster de uno o dos años de duración de carácter privado, y d) cursos

de doctorado. La formación de posgrado durante muchos años se limitó al Máster de Interpretación de Conferencias que se impartía en la Universidad de La Laguna, pero hoy día son varios los máster que ofrecen un curso intensivo de Interpretación Consecutiva e Interpretación Simultánea (Universidad Pontificia Comillas de Madrid, Universidad de Vic, Universidad Católica de París, Cluny ISEIT, Universidad de Vic) y un máster especializado en Interpretación Médica que imparte la Universidad Pompeu Fabra de forma ocasional. En nuestro país, el Máster Europeo o «Euromáster» que organiza el Servicio Común de Interpretación de Conferencias de la Unión Europea se imparte en la Universidad de La Laguna.

2.2.1 El pregrado y el posgrado: introducción a la Interpretación y a la especialidad en Interpretación

La gran diversidad de propuestas que giran en torno a la estructura curricular de la Traducción e Interpretación en general, y de la Interpretación en particular, también se observa en otro aspecto fundamental como la ubicación de los estudios dentro de la estructura universitaria. Como hemos comentado en el apartado anterior, desde su fundación en 1953, la AIIC (1993) se ha mostrado reticente a aceptar el pregrado como ámbito óptimo de formación de intérpretes. Esta opinión no se puede desligar de la historia de la Asociación, que refleja también la historia de la evolución de la Interpretación. La creación de esta asociación partió de un grupo reducido de intérpretes de conferencia que compartían la misma meta profesional, es decir que se consolidara y se reconociera la carrera de la Interpretación y que se creara una plataforma desde donde exigir reivindicaciones laborales para una profesión en ciernes. De forma progresiva y mediante unas rígidas normas de admisión de nuevos candidatos, la asociación adquiere la función de sancionar a los intérpretes admitidos con un marchamo de calidad. Una de sus recomendaciones hace alusión al requisito de contar con estudios universitarios antes de embarcarse en el estudio de la Interpretación: «*applicants to courses in conference interpretation should have a university degree or equivalent (e.g. professional experience) and be required to pass an exam*» (AIIC, 1993, Mackintosh, 1995: 122). Para la AIIC, las ventajas que se derivan de que el candidato haya cursado estudios universitarios y cuente con una cierta madurez superan con creces la desventaja que puede suponer eliminar a candidatos que en otros contextos académicos pueden llegar a convertirse en buenos intérpretes. Esto es así, entre otras cosas porque los miembros de la

AIIC son reflejo del perfil que propugnan, ya que constituían una figura clave para la comunicación política y diplomática.

Sin embargo, el hecho de que se hayan multiplicado los centros de formación de traductores e intérpretes entre la década de los ochenta y la de los noventa plantea una realidad muy distinta y exige unas soluciones drásticas. Ya no sólo se precisa el servicio de intérpretes para las grandes conferencias de Jefes de Estado o las reuniones de los organismos internacionales, sino que el fenómeno de la mundialización de la Economía necesita profesionales de la Interpretación que medien en transacciones comerciales entre países, en la importación y la exportación de productos y también que medien entre especialistas en congresos de muy diversa temática, etc. Además, el fenómeno de la inmigración añade la necesidad y la obligación de las instituciones estatales de garantizar a estos ciudadanos la comunicación con las diversas instancias en sus lenguas. Es cierto que no existe un patrón único de formación, y quizás tampoco sea necesario que todos los países tengan que avenirse a un único esquema académico si el existente les resulta eficaz. Lo que sí se desprende de gran parte de la bibliografía existente sobre la metodología de la Interpretación es que si la competencia lingüística del estudiante es buena, la adquisición de las técnicas básicas de la Interpretación se puede acometer en pregrado (Martin, 2000a: 192; Collados, 2000a: 7). Collados (2000a: 7) señala que muchos años de experiencia docente demuestran que «*con planes de estudio como el que tenemos actualmente* [Universidad de Granada], *con sus deficiencias, si confluyen una serie de factores es perfectamente posible formar intérpretes de conferencias desde el pregrado*» y, a continuación, pasa a enumerar cuáles son los factores concomitantes: «*madurez y curiosidad intelectual del estudiante, herramientas previas necesarias, intercambios en los países de las lenguas implicadas, sistematización y optimización del tiempo disponible para el aprendizaje, entre otros*» (Collados, 2000a: 7).

Como vemos, existen opiniones muy encontradas al respecto, y quizá sería interesante incorporar un enfoque más flexible y admitir que, en un mismo marco universitario, puedan coexistir diversas vías para la formación de intérpretes, porque también son muy diferentes los perfiles y las necesidades de los candidatos, a saber: a) alumnos de Traducción e Interpretación con probada competencia lingüística y talento, a los que sólo les basten las materias de Interpretación del programa de la licenciatura para insertarse en el mercado de la Interpretación; b) licenciados en Traducción o en Filología que deseen completar o iniciarse en los estudios de Interpretación accediendo directamente al posgrado; c) licenciados en

otras áreas como el Derecho o la Economía, con probada solvencia lingüística que desean ampliar su estudios con los de Traducción e Interpretación accediendo al segundo ciclo de la Licenciatura mediante el curso pasarela, o accediendo a cursos de posgrado, y d); intérpretes profesionales, que deseen actualizar sus conocimientos o recibir una titulación universitaria adquiriéndola bien a través del segundo ciclo de la licenciatura o en un curso de posgrado.

Ante esta diversificación de la demanda del perfil del alumno, la Universidad ha incorporado mecanismos académicos, como los cursos de pasarela para facilitar el acomodo y la personalización del currículo del alumno, ya que son muy diversas las necesidades de la sociedad y los individuos que la componen, y debemos abrir nuestras estructuras académicas para que respondan a todas estas necesidades, siempre que se cumplan las condiciones óptimas que garanticen una buena formación.

Mayoral (cf. 2001: 2) describe las posibles diversas vías de acceso a los estudios: a) por un lado, los cursos de primer y segundo ciclo (Licenciatura en Traducción e Interpretación); b) por otro, la opción de cursar los cursos del segundo ciclo para permitir a licenciados de otras áreas acceder a nuestros estudios; c) máster y cursos de doctorado; y d) cursos independientes como los cursos de experto universitario, o títulos propios de cada facultad. Las vías tradicionales no son suficientes para afrontar los vertiginosos cambios del mundo profesional y se podría recurrir con mayor frecuencia a la organización de cursos de experto universitario o cursos propios (cf. Mayoral, 2001) para aquellos que ya estén insertados en el mercado profesional, así como incentivar el desarrollo de cursos de especialización que aborden necesidades concretas del mercado que vayan surgiendo sobre la marcha.

La formación que se limita al posgrado también ha suscitado un nutrido grupo de detractores, que señalan que el carácter intensivo de este tipo de programas resta sensibilidad a los estudiantes de estos cursos para detectar problemas de transferencia interlingüística y cultural. Renfer (cf. 1992: 183) llega a afirmar que los licenciados que acceden a la Interpretación a través del posgrado: «*lack a broad background, a sense for topical issues and the skills of efficiently and rapidly familiarizing themselves with new subject matter.*»

2.2.2 El posgrado: los máster y el Máster Europeo de Interpretación de Conferencias

En los años cuarenta, antes de que se produjera la proliferación de centros de formación, algunos intérpretes demostraron tener dotes para la enseñanza (Ginebra y HIC de París) y

sabían transmitir las estrategias necesarias para enseñar a interpretar, de manera que las facultades recurrieron a los intérpretes profesionales para que se hiciesen cargo de la formación. Con el transcurrir del tiempo, la AIIC no se mostraba satisfecha con el perfil de licenciado que iba graduándose ni con el tipo de formación que de forma intuitiva e improvisada impartían los intérpretes reciclados a docentes, y por tanto se embarcó en un proyecto de colaboración con algunas universidades del que nacieron una serie de directrices orientativas para la formación, entre las que figura la necesaria ubicación de la formación de intérpretes en posgrado y (AIIC, 1993, Mackintosh, 1995: 72; Seleskovitch, 1999: 58), la idoneidad de que los candidatos: «*should have a university degree or equivalent*» (AIIC, 1993), y de que estos estudios se relacionen con los ámbitos del Derecho o la Economía que proporcionarán al futuro intérprete conocimiento de dominios estrechamente vinculados a algunos perfiles profesionales de Interpretación como la que tiene lugar en reuniones internacionales (Keiser, 1978: 16; Longley, 178: 47) fueran preferentemente distintos a una carrera de Traducción e Interpretación de dos o tres años de duración (Longley, 1978: 47, 1989: 106).

> We do not believe that any 'special' training at undergraduate level in either translation or interpreting is an especially good qualification, as the subsequent struggle to reduce the students reliance on bad habits thus acquired makes teaching and learning all the more difficult.
>
> (Longley, 1978: 47)

Podríamos decir que la decisión de la AIIC de asignar la ubicación de la formación de la Interpretación al posgrado ha dejado una fuerte impronta en los plantemientos por los que se rige el Servicio Común de Interpretación de Conferencias de la Unión Europea (SCIC), que se ha traducido en la creación de máster y cursos de posgrado como el Euromáster. Este curso, cofinanciado por la Comisión Europea, organiza desde 1999 cursos de posgrado en Interpretación de Conferencias en las combinaciones de lenguas tradicionales y, sobretodo: «*it seeks to meet the demand for highly-qualified conference interpreters, particularly in the area of the less widely-used and less-taught languages and in view of the expansion of the Union*» (SCIC, 2001: 2). Las razones que han llevado a su creación se encuentran en los obstáculos económicos a la hora de abordar la formación de la Interpretación en lenguas minoritarias, ya que difícilmente una universidad puede hacerse cargo de la formación tantas combinaciones lingüísticas y por otro lado la insatisfacción con el perfil del intérprete que sale de las licenciaturas (SCIC, 2001).

> (...) the possibility of launching a European pilot project for the joint development of a university programme at advanced level (Master's type) in Conference Interpreting to remedy the shortage of highly qualified conference interpreters (...).
>
> (SCIC, 2001: 1)

2.3 Los modelos curriculares y los estudios de mercado

> Employers and occupations researchers in German speaking countries emphasize that at present translator training is not adequate for the reality of professional life, and it is the foremost task of the translation schools to rectify this — by emancipating themselves from outdated methods and by adapting their teaching to the harsh realities of future professional needs.
>
> (Snell-Hornby, 1992: 19)

Como indica la cita de Snell-Hornby (1992: 19), durante años se ha achacado a los cursos de formación en Traducción e Interpretación la obsolescencia de su estructura curricular frente a la aparición de nuevas tendencias y demandas del mercado profesional, así como su desvinculación con los avances de la investigación en la disciplina. Los programas de formación estaban instalados en lo que Snell-Hornby (cf. 1994: 152) califica de «*pre-scientific stage of our discipline*». Muchos retenían las servidumbres de su origen como centros de estudios de Lingüística y Literatura Comparada o Filología, y de hecho algunos conservan aún una estructura separada por lenguas, tan común en los departamentos de Filología (cf. Snell-Hornby, 1994: 152). A pesar del giro pragmático de la Lingüística, que tanto ha contribuido a consolidar nuestros estudios como un área propia, muchos de los marcos curriculares permanecieron ajenos a los vertiginosos cambios de la disciplina, así como a las profundas trasformaciones que sacudieron el mundo profesional tras la revolución de las comunicaciones y las nuevas tecnologías. De hecho, cuando observamos las prácticas profesionales de la Traducción e Interpretación por un lado, y comparamos los contenidos de los programas de formación de nuestros estudios por otro, pareciera que se tratara de dos cosas diferentes. Por consiguiente, es muy recomendable que se mantenga un estrecho vínculo entre el aula y el mercado, es decir el vínculo de los resultados de la investigación teórica y metodológica, así como los que arrojen los estudios del mercado de la Interpretación.

Una de las mejores vías para la revisión y mejora de nuestros planes de estudio la ofrecen los estudios del mercado de la Interpretación, tanto del mercado de las organizaciones internacionales, como el mercado privado, ya que los contenidos de los

centros de formación de Ginebra, Viena, Mons y la ETI de Bruselas, situados en las proximidades de organismos internacionales y europeos, unidos a su tradición educativa y al perfil multilingüe de sus estudiantes no se pueden ni se deben equiparar con los contenidos de los centros españoles, menos orientados a las instituciones y más hacia el mercado privado, que ha sido el mercado tradicional de la Interpretación en nuestro país (Martín y Padilla, 1989: 245; Abril y Ortiz, 1998: 287; Martín y Jiménez, 1998: 354). Es por tanto de esperar que sus programas varíen sustancialmente en algunos aspectos con respecto de los nuestros. Además de función educadora de la Universidad, reflejada en unos contenidos de carácter humanístico, la enseñanza de nuestra disciplina no debe divorciarse de las necesidades profesionales, especialmente en lo que respecta del mercado local, regional y nacional de la Interpretación, que deben determinar hasta cierto punto la estructura del marco curricular y los contenidos de los programas didácticos: el material, la temática, las combinaciones de lenguas según los temas, etc. Con esta finalidad, resultaría muy conveniente que se fomentasen proyectos de investigación que analicen la demanda del mercado de la Interpretación en las áreas de la geografía española donde exista más flujo de congresos y conferencias, así como en aquellos núcleos de comunidades de inmigrantes con necesidades de servicios de Interpretación Social, Interpretación en la Administración de Justicia, entre otras modalidades. De hecho, el estudio del mercado de la Interpretación de Austria realizado por Wußler (1999: 102) ha cristalizado en una reforma del plan de estudios de la Universidad Karl Franzens de Graz (Austria), ya que a partir de los resultados obtenidos, se corrigió la carga de la Interpretación Social, que resultaba insuficiente frente al 12% del volumen total de Interpretación que se realiza en esta modalidad (suponemos que el porcentaje se vería modificado al alza si atendemos al elevado número de voluntarios y no profesionales que realizan tareas de esta modalidad de Interpretación). También se aumentó la carga lectiva para la Interpretación en la Administración de Justicia para adecuarla al 11,7% de la demanda (Wußler, 1999: 34). Consideramos muy positivo que entre los diversos factores que se deben tener en consideración a la hora de reformar y optimizar las estructuras académicas se incluya el análisis pormenorizado del mercado privado de la Interpretación a escala local y nacional. Asimismo, un estudio de la evolución y las tendencias profesionales de la Interpretación en los diferentes organismos internacionales y europeos, y sus necesidades en cuanto a combinaciones de lenguas también podría conducir a un replanteamiento de los contenidos de los programas que abastecen a estas organizaciones, que con el paso del tiempo también experimentan cambios.

En este sentido, también ha resultado de gran valor el análisis del mercado de la Traducción y de la Interpretación que Neff (1998) y Schmitt (1998a, 1998b) han llevado a cabo en Alemania. Muchas de las conclusiones de los autores pueden servir de orientación en posibles revisiones de los planes de estudios de los centros que imparten estos estudios. En el mercado de la Interpretación alemán, existe un mercado para los intérpretes a tiempo completo y otro para los que trabajan como autónomos o *freelance*. Entre los primeros, los organismos que más demanda de intérpretes tienen son los ministerios, como el de Exteriores que ocupa el primer lugar (Neff, 1998: 14). Le sigue en cuota de mercado el sector institucional internacional y el sector privado de las grandes multinacionales y fundaciones donde priman los contenidos económicos (Neff, 1998: 15). En Alemania, la exigencia de dos o más lenguas extranjeras ha desplazado a la inicial demanda de una sola combinación lingüística. En el ámbito de las organizaciones internacionales, la mayor parte de los intérpretes de conferencias trabaja para la Unión Europea, con la Comisión a la cabeza y la dirección de la Interpretación en estas instituciones es siempre a la lengua materna desde tres lenguas extranjeras pasivas. (Neff, 1998: 14). En el ámbito de las instituciones europeas se observa un déficit de las lenguas minoritarias y en general el avance del inglés como lengua franca (cf. 1994: 16-17). En cuanto a la modalidad de Interpretación de Conferencias, la técnica de la Interpretación Simultánea eclipsa a la Interpretación Consecutiva de forma sistemática, tanto en el mercado institucional como en el privado (Neff, 1998: 14), aunque debe subrayarse que en el entorno de los ministerios se trabaja bastante la Interpretación Consecutiva, también en Inversa (1998: 14).

En el mercado privado alemán, la mayor parte del volumen de la Interpretación la realizan intérpretes autónomos que, en ocasiones, también prestan sus servicios de forma temporal a instituciones internacionales. Se ha observado que la demanda de los servicios de Interpretación de Enlace ha aumentado tanto en el caso alemán (Schmitt, 1998b), como en el mercado austriaco (Wußler, 1999: 34), situándose en segunda posición la Interpretación Social, la Interpretación en la Administración de Justicia y, por último, la Interpretación de Conferencias. A juicio de Collados (2000a: 79) la cuota de mercado que cada modalidad de Interpretación ocupa en el mercado debería quedar reflejada en los programas y en las futuras reformas de los Planes de Estudios con el fin de que la enseñanza vaya sintonizándose progresivamente con la realidad profesional. Los datos derivados de las necesidades profesionales, junto a los campos temáticos más demandados en relación a las lenguas que se emplean para esos temas (Collados *et al.*, 1998: 310) deberían tener

consecuencias académicas, para que se incorporen contenidos y materias según criterios más realistas y menos arbitrarios, se reduzcan los que han quedado más obsoletos y se adecue la oferta profesional a la demanda del mercado (Iglesias, 2001: 230).

2.3. Los temas de debate en la formación de intérpretes

2.3.1 Las pruebas de aptitud en la licenciatura y la prueba de aptitud en el itinerario de Interpretación

> (...) there has been no systematic research on student selection and training in this field
>
> (Gerver, Longley, Long, Lambert, 1989: 724)

> Testing procedures have so far been based on the practical experience of the lecturers, on their natural instinct to recognize potential interpreters, on what they feel the prerequisites of a conference interpreter are
>
> (Gringiani, 1990: 42)

Una de las razones que explican la vinculación de las pruebas de aptitud a la Interpretación la encontramos en el deseo expreso de los centros de formación de conjurar la imagen de que los estudios de Traducción e Interpretación consistían en una variante más de la formación de lenguas extranjeras y con este fin se diseñaron unas pruebas en las que el candidato tenía que demostrar su competencia lingüística (Longley, 1989: 106; AIIC, 1993, Mackintosh, 1995: 123). Con el tiempo, los contenidos de las pruebas no sólo empiezan a contemplar aspectos lingüísticos, sino también habilidades cognitivas relacionadas con la comprensión, el análisis y la flexibilidad expresiva, así como la competencia cultural (Gringiani, 1990: 42). Se intentaba en parte desterrar el marcado carácter lingüístico de las pruebas con la introducción de ejercicios más relacionados con los procesos cognitivos y las destrezas propias de la actividad traductora. Más adelante, y ante la demanda de profesionales, se hizo necesario encontrar una manera de descubrir la predisposición e inclinación natural para escuchar, analizar y reproducir un mensaje entre lenguas. No se trataba por tanto de escoger estudiantes que ya poseyeran las destrezas, sino de seleccionar a aquellos con el potencial básico para desarrollarlas si se les entrenaba de forma sistemática (Longley, 1989: 105).

La selección de los futuros traductores e intérpretes ha suscitado siempre una gran controversia entre los formadores y entre la comunidad investigadora, y de hecho se ha

vertido mucha tinta sobre la idoneidad de la introducción de pruebas de selección, (Keiser, 1978, Longley, 1978, 1989; Moser-Mercer, 1985; Bowen y Bowen, 1989; Gringiani, 1990, etc.), sobre el contenido de dichas pruebas (Keiser, 1978: 17; Bowen y Bowen, 1989: 111; Gringiani, 1990: 42) y su carácter vinculante u orientativo. Muchos formadores son partidarios de que estos exámenes sean rigurosos y, sobre todo, vinculantes, para que el aprendizaje del utillaje técnico y metodológico de la Traducción y la Interpretación no se vean ralentizados por la falta de competencia lingüística de grupos de alumnos o con perfiles de lengua muy heterogéneos, que jalonarían el desarrollo del programa didáctico con problemas ajenos a la disciplina en sí. Sin embargo, las opiniones a este respecto difieren.

A la hora de diseñar e interpretar los resultados de las pruebas de aptitud existen una serie de elementos que hay que considerar y que provienen de los programas de adquisición de lenguas. Estos datos son extrapolables a los estudios de Interpretación (Carroll, 1961 *apud* Bowen y Bowen, 1989: 110):

a La aptitud del candidato está relacionada inversamente con el tiempo que necesite para dominar la destreza que desea aprender;

b la inteligencia del candidato o su conocimiento de la naturaleza de las tareas y destrezas en juego y los procesos necesarios para adquirirlas;

c la perseverancia, que, a diferencia de la motivación, se puede medir por pasadas experiencias del candidato en las que se haya corroborado que ha trabajado y que ha llevado a buen término los cursos, etc.

d la calidad de la formación, la presentación, progresión, explicación y estructuración del conocimiento que se va a exponer al candidato;

e la oportunidad que se le brinda para aprender, es decir, el tiempo y la duración de la formación.

Si tomamos como referencia el primer criterio, podemos colegir que resultará sumamente difícil que las pruebas de aptitud puedan presentar contenidos homogéneos si tenemos en cuenta las diferencias de los sistemas educativos de cada país y la política de formación de cada uno de ellos. En cuanto a los parámetros tercero y quinto, también se encuentran condicionados por variables externas específicas relacionadas con la política educativa de los centros en cuanto a la relación entre la *ratio* alumnos por profesor, y la posibilidad que tengan éstos de repetir curso, así como el número de convocatorias, etc. En

cuanto a la calidad, tiene también mucho que ver el carácter homogéneo de los grupos, ya que si los grupos presentan perfiles de competencia muy dispares, el ritmo de la instrucción puede verse mermado (Bowen y Bowen, 1989: 110).

A las dificultades inherentes a las pruebas de aptitud se suma la falta de estudios rigurosos sobre la eficacia de los ejercicios empleados en la selección. Resulta sorprendente que los estudios de adquisición y evaluación de lenguas extranjeras y los estudios de Psicología sobre habilidades cognitivas no hayan sido aplicados de forma concreta a la selección de candidatos para la Interpretación (Bowen y Bowen, 1989: 110; Moser-Mercer, 1985: 98; Gerver *et al.*, 1989: 724). Una posible explicación que justifique el escaso interés por la investigación en torno a los métodos empleados en la selección puede obedecer a su carácter no vinculante, dado que un considerable número de centros facilita el acceso de todos los alumnos a los estudios de Interpretación, hayan superado o no los exámenes de aptitud (Gringiani, 1990: 43). Esta razón está vinculada a cuestiones puramente económicas, pues se necesitan cupos grandes de estudiantes para garantizar la supervivencia de cualquier programa de formación, con lo que automáticamente las pruebas de aptitud derivarán en orientativas y no vinculantes.

En cuanto a la ubicación de las pruebas de aptitud, éstas pueden realizarse: a) antes de que comience la formación del alumno en Traducción e Interpretación; b) como filtro para acceder a la especialidad de Interpretación en el pregrado, y c) como filtro para seleccionar candidatos a cursos de posgrado. Además, según la política educativa nacional o las competencias de los centros las pruebas pueden ser: a) vinculantes y eliminatorias o b) orientativas, para guiar al formador y al alumno sobre sus puntos fuertes o débiles (Moser-Mercer, 1994a: 57).

Una de las características que define el contenido de las pruebas de aptitud en los estudios de Traducción e Interpretación reside en la gran disparidad de criterios existentes en las diferentes facultades y centros de posgrado, así como en los distintos marcos geográficos. Muchos autores encuentran que las divergencias de opinión en cuanto a los contenidos, ubicación y heterogeneidad de criterios (lingüísticos, cognitivos, etc.) va a continuar siendo un nudo gordiano en la formación, porque sigue sin prestársele suficiente atención (Bowen y Bowen, 1989: 110; Gerver *et al.*, 1989: 724). También sería interesante analizar cuál es la legislación educativa nacional a este respecto y el sistema educativo vigente, ya que en muchos países las notas de estudios anteriores o notas de corte también condicionan la

selección. Además, no todos los centros de formación tienen potestad para organizar sus propios mecanismos de admisión y selección, sino que dependen de los gobiernos regionales (como es el caso español). Se podría decir, para concluir, que las pruebas de aptitud están estrechamente vinculadas a los sistemas educativos y a la legislación vigente, que determinan en última instancia la política de admisión de muchos centros.

2.3.1.1. El contenido de las pruebas de aptitud

> On the whole, then, subjective evaluation prevails in tests for interpreting aptitude as objective tests are for the most part not available.
>
> (Moser-Mercer, 1994a: 65)

En cuanto a las diversas propuestas sobre los contenidos de las pruebas de aptitud de los estudios de Traducción e Interpretación, se puede observar que han corrido una historia paralela a la evolución de la disciplina. Por ello, se observa en los comienzos una clara influencia de la Lingüística en las pruebas de selección, caracterizadas por contener ejercicios más relacionados con la competencia lingüística de los candidatos que con sus dotes comunicativas como traductores e intérpretes, así como una preferencia por los aspectos escritos sobre los orales, que están más relacionados con la Interpretación (Keiser, 1978: 17). Todavía hoy algunos centros apuestan por incorporar contenidos de traducción escrita a la selección, con la premisa de que la Traducción y la Interpretación constituyen procedimientos idénticos y que el ejercicio de traducción escrita proporciona información sobre la capacidad del candidato para comprender la lengua fuente, para expresarse en la lengua meta y para sortear las interferencias lingüísticas y culturales (Bowen y Bowen, 1989: 111). Estos autores señalan que si durante la selección del material de la prueba de traducción se atiende no sólo al plano lingüístico sino también al contenido, también se podrá evaluar el conocimiento cultural y la madurez intelectual del solicitante (cf Bowen y Bowen, 1989: 111). Sin embargo, también se observa la tendencia contraria en un gran número de programas de formación en los que se no se recoge la prueba de traducción, porque con ello se supondría que el candidato posee una competencia traductológica *a priori*. En cuanto a la prueba oral, en muchos casos ésta consiste en una entrevista en las lenguas extranjeras y/o en la lengua materna o bien en un ejercicio de Traducción a la Vista de un discurso seguido de un resumen oral del contenido de ese mismo discurso (Bowen y Bowen, 1989: 116).

LOS ASPECTOS CURRICULARES DE LA FORMACIÓN DE LA INTERPRETACIÓN

Los estudiosos de la Interpretación también coinciden en la naturaleza intercultural del acto comunicativo de la Interpretación, de ahí que para ser intérprete se necesite contar con un sólido bagaje bicultural (Flores D'Arcais, 1978: 387). Por ello, con el transcurrir del tiempo, han comenzado a incorporarse contenidos relacionados con conocimientos del mundo, de actualidad internacional, de inestimable valor en el perfil del intérprete. Más adelante, se empieza a prestar atención a ejercicios destinados a evaluar habilidades cognitivas, como el reconocimiento y la distinción entre información principal e información secundaria, así como el efecto ilocutivo y perlocutivo del mensaje. Se trata de que las pruebas puedan comprobar tanto la existencia de destrezas cognitivas (comprensión, anticipación, procesamiento de la información y síntesis), como lingüísticas (competencia de Lenguas A, B y C, conocimientos terminológicos, léxicos y sintácticos) (Gringiani, 1990: 42).

Si observamos con detenimiento, la tónica general que ha gobernado los contenidos de las pruebas ha girado en torno a la terna: lengua, cognición y cultura, tal y como expresa la AIIC (1993) en sus recomendaciones sobre la selección de candidatos:

> The purpose of the test is to ascertain the applicant's proficiency in the languages offered, admission to a course being at the level of linguistic competence necessary for professional practice; the applicant's ability to analyse and construe meaning; the applicant's general knowledge and cultural background.
>
> (Mackintosh, 1995: 123)

Casi resulta una obviedad mencionar la necesidad de que los conocimientos lingüísticos del candidato sean elevados, sin embargo, no parece que se haya desbrozado suficientemente la diferencia entre el concepto de «competencia» lingüística en el ámbito específico de nuestros estudios, *i.e.*, las necesidades lingüísticas específicas de los traductores e intérpretes en general, y en lo referente a las pruebas de aptitud en particular (Moser-Mercer, 1994a: 58). En realidad, la competencia lingüística de un intérprete se diferencia de la competencia lingüística de cualquier otro candidato con conocimiento de lenguas en que debe conocer una gran variedad de registros: del más solemne y formal al más coloquial, además de conocer la fraseología más popular, los usos idiomáticos, etc., así como los efectos pragmáticos que estas variedades lingüísticas producen en los actos de habla (Moser-Mercer, 1994a: 59). Sería interesante conocer cuáles son o deberían ser las aptitudes lingüísticas específicas de un traductor y de un intérprete frente a las de cualquier otro profesional de las lenguas. Esto contribuiría sin la menor duda a diseñar mejores pruebas de selección, al igual que el análisis exhaustivo de la evaluación que se emplea en el marco de la

enseñanza de las lenguas extranjeras, que sorprendentemente no se ha aplicado a las pruebas de aptitud del ámbito de la Traducción e Interpretación (Moser-Mercer, 1994a: 58). Los ejercicios para medir los conocimientos de las lenguas de trabajo responden aún hoy a criterios arbitrarios y subjetivos. Haría falta más investigación, sobre todo para distinguir la competencia comunicativa en las lenguas activas (Lenguas B) y competencia pasiva (Lenguas C), la gran variedad de registros, estilos y usos idiomáticos en la Lengua A (Moser-Mercer, 1994a: 59). Lo que resulta evidente tras el análisis de la situación es la necesidad de que se fomenten estudios empíricos observacionales de seguimiento de alumnos egresados, de sus resultados en los exámenes finales, su progresión en el aprendizaje y la comparación de estos parámetros con los que se obtuvieron en los de las pruebas de aptitud. La recogida sistemática de esta información a lo largo del tiempo nos permitirá realizar ciertas predicciones sobre la eficacia de las pruebas que empleamos (Moser-Mercer, 1994a: 66).

También Longley (1989: 108) ha advertido acerca de la práctica ausencia de estudios de seguimiento de la evolución de los estudiantes: desde la selección inicial a los estudios, pasando por las pruebas de aptitud para el itinerario de Interpretación (si las hubiera), hasta llegar a los resultados de los exámenes finales y los logros profesionales de los estudiantes: «*since the results of testing can only be verified by correlation with final examination results and since the number of students actually accepted each year was so small, it has been difficult to advance scientifically acceptable statistics for the tests*» (Longley, 1989: 108).

Esta situación resulta peligrosa para el candidato, para el docente y para la institución, que no dispone de datos objetivos para confirmar la idoneidad de un estudiante frente a la ley, en caso de que éste impugne o denuncie a la institución (Moser-Mercer, 1994a: 65). Precisamente con objeto de evitar este tipo de situaciones y para objetivar y sistematizar el sistema de selección de los candidatos se llevó a cabo un estudio en la Escuela Superior para Traductores e Intérpretes de la Universidad de Trieste en la década de los noventa, fruto de la investigación interdisciplinar. La investigación tenía como objetivo hacer un seguimiento de la evolución del alumnado con objeto de cotejar los resultados obtenidos en las pruebas de selección con los resultados de los exámenes del curso de esos mismos candidatos, atendiendo también al número de convocatorias agotadas para superar las materias de Interpretación (Gringiani, 1990: 42). Los contenidos de estas pruebas son similares a los que se realizan en la mayor parte de los centros formadores y consisten en: a) un resumen en Lengua A de un discurso de cinco minutos pronunciado en Lengua B; b) un ejercicio de

Traducción a la Vista de un texto en Lengua A a la Lengua B y viceversa; c) la improvisación de un discurso en Lengua A y/o B de un tema general; c) preguntas sobre actualidad en Lengua A y B (Historia, Economía, Política Internacional), y d) aspectos gramaticales de la Lengua B. En general, el porcentaje de error para el grupo que había superado las pruebas fue mayor que para el del grupo de estudiantes que las había suspendido. Los alumnos que habían fracasado en la selección por problemas de lengua en su mayor parte los superaron, sin embargo los que tuvieron dificultades con las destrezas cognitivas no las salvaron como lo hicieron con las lingüísticas (Gringiani, 1990: 50). Sorprendentemente para la investigadora, la motivación desempeñó un papel más destacado de lo que cabría haber esperado, superando, a veces, el talento y las destrezas innatas del estudiante, aunque esta variable no fue estudiada con profundidad y no se dispone de datos para cuantificar esta opinión. De estos resultados podemos colegir que cualquier opinión sobre la selección de candidatos para la formación de la Interpretación debería realizarse con suma cautela y sólo si se han realizado estudios de seguimiento durante los estudios y se han cotejado éstos con los resultados de la labor profesional de los estudiantes.

A pesar de la escasez de datos objetivos que indiquen la naturaleza de las aptitudes que han de medirse en las pruebas de selección, la gran mayoría de los formadores coincide en una serie de características *sine qua non* presentes en todo intérprete potencial. La relación de atributos que conforman el perfil del potencial intérprete fue estudiada por los psicólogos Gerver, Long, Lambert y Longley a partir de pruebas clínicas de la personalidad distribuidas entre alumnos y profesionales de la Interpretación y se exponen a continuación (Longley, 1989: 106; Gerver *et al.*, 1989: 724):

a profundo conocimiento activo de las leguas y sus culturas;

b facilidad y rapidez para extraer el mensaje y para expresarlo;

c capacidad para memorizar las relaciones lógicas de un discurso;

d facilidad para exponer la información de una manera convincente y con una buena calidad de voz;

e cultura general sólida y curiosidad por aprender y ampliar los conocimientos;

f tolerancia a trabajar durante largas horas sometido a mucha presión.

LOS ASPECTOS CURRICULARES DE LA FORMACIÓN DE LA INTERPRETACIÓN

Uno de los primeros estudios aplicados a analizar la supuesta eficacia de las pruebas de aptitud existentes en los primeros centros de formación lo llevaron a cabo los psicólogos Gerver *et al.*, 1989), que estudiaron los ejercicios de selección que se empleaban para acceder al Curso de Posgrado de Interpretación de Conferencias del *Polytechnic of Central London.* Las pruebas consistieron en una batería de ejercicios relacionados con el procesamiento de textos aplicado a la Interpretación (Mackintosh, 1985) entre los que se incluían: a) ejercicios de memoria de material textual oral y ejercicios para detectar o completar textos orales mutilados (*clozing*); b) ejercicios de sinonimia y de asociación léxica, de fluidez expresiva, ejercicios de vocabulario tipo elección múltiple y c) pruebas para medir el estrés o prueba de Nufferno (Furneaux, 1956 *apud* Gerver *et al.*, 1989: 728). Los resultados del estudio demostraron que los candidatos que habían superado el curso de Interpretación normalmente obtuvieron mejores resultados en las pruebas de selección que los que no aprobaron el curso. Según los autores estas pruebas pueden considerarse herramientas útiles y apropiadas para la selección de candidatos, y algunos ejercicios pueden considerarse muy prometedores (Gerver *et al.*, 1989: 732). Sin embargo, Moser-Mercer (cf. 1994a: 66) ha afirmado que no se puede calibrar una herramienta de evaluación de aptitudes sin que se hayan efectuado estudios estadísticos de seguimiento.

Una de las pruebas fundamentales que emplearon Gerver *et al.* (1989: 725) para confirmar la eficacia de las pruebas consistía en un ejercicio de *shadowing*, o repetición de un discurso en una misma lengua al que se iban añadiendo elementos de diversa complejidad hasta convertirse en un ejercicio de interpretación directa. Este tipo de ejercicios junto con los que se ocupan de ejercitar tareas duales ha recibido muchas criticas ya que, para muchos docentes, no constituyen ejercicios representativos del proceso cognitivo que se requiere para la Interpretación (Seleskovitch, 1989: 82; Seleskovitch y Lederer, 1989: 168; Déjean Le Féal, 1997: 617). Los que dudan de la idoneidad de este ejercicio en la formación también lo desaconsejan en las pruebas de selección.

A continuación presentamos un resumen de los ejercicios tradicionales contenidos en las pruebas de aptitud empleadas en los distintos programas de formación de Intérpretes:

a Ejercicios de memoria: síntesis de discursos orales en las lenguas extranjeras (Trieste y Polytechnic Central London) (Gringiani, 1990: 42; Longley, 1989: 107); pruebas de memoria de Wechsler (1954) (Polytechnic of Central London, Longley, 1989: 107), y resúmenes de discursos de los que se ha hecho

previamente una Traducción a la Vista (University of Georgetown, Bowen y Bowen, 1989: 114);

b ejercicios de competencia lingüística: ejercicios de Traducción escrita breves de las lenguas extranjeras a la lengua materna (Longley, 1989: 107; Bowen y Bowen, 1989: 111); ejercicios de Traducción a la Vista (Gringiani, 1990: 42; Bowen y Bowen, 1989: 116); improvisación de discursos en la lengua materna y en las lenguas extranjeras (Gringiani, 1990: 42), y ejercicios de vocabulario en lengua extranjera (Bowen y Bowen, 1989: 111);

c ejercicios para medir las habilidades cognitivas: ejercicios de *cloze* para completar o corregir textos orales mutilados (Longley, 1989: 107) y ejercicios de Traducción (Bowen y Bowen, 1989: 111).

Lo que la mayoría de estas pruebas pretende dilucidar es el grado de comprensión del candidato en Lengua B y Lengua C, la expresión en la lengua materna, así como su habilidad para sintetizar y abstraer ideas principales y separarlas de las secundarias. Esto se suele conseguir mediante una prueba de Traducción o la redacción en Lengua A de un resumen de un discurso presentado en la primera o segunda lengua extranjera. El grado de competencia oral se suele medir mediante entrevistas en las que se abordan temas de actualidad política, económica, etc., para poder también evaluar el grado de conocimiento enciclopédico del candidato. Otro de los ejercicios empleados para analizar el grado de comprensión y rapidez de procesamiento mental del alumno es el ejercicio de Traducción a la Vista. Un ejercicio que aporta unos resultados similares es el de la perífrasis en Lengua A o en una combinación de Lengua A (texto meta) y Lengua B (texto origen). Para analizar la habilidad de registrar en la memoria la lógica de un discurso se han empleado con frecuencia las pruebas de memoria de Gerver inspirados en la escala de memoria de Wechsler (1954 *apud* Gerver *et al.*, 1989). El ejercicio de *cloze-text* (sustitución de espacios mutilados por palabras o grupos frasales apropiados al contexto) se ha empleado para evaluar si el alumno percibe la macroestructura del discurso y las relaciones internas que lo gobiernan, así como si es capaz de avanzar predicciones mediante la anticipación léxica, sintáctica o contextual.

Ante la ausencia de estudios estadísticos de seguimientos de las promociones de intérpretes, Moser-Mercer (1994a: 66) recomienda que se realicen estudios estadísticos de que recojan sistemáticamente los resultados de los alumnos desde el acceso al centro hasta las calificaciones que obtenga a final de la carrera: «*The darth of statistical information on aptitude*

testing, the almost total lack of data relating pass/fail results in aptitude tests to pass/fail results in final exams, leaves the evaluation of aptitude for interpreting wide open to criticism» (Moser-Mercer, 1994a: 65). Algunos investigadores creen también conveniente que los estudios estadísticos de seguimiento se extiendan a la carrera profesional de los futuros intérpretes (cf. Gringiani, 1990).

2.3.2. La doble titulación en Traducción e Interpretación

En general, existe un gran desconocimiento entre la opinión pública sobre las diferencias que separan a la Traducción de la Interpretación en el plano profesional. De hecho, no es aislado el apelativo que se emplea en algunos medios de comunicación para hablar de la Interpretación Simultánea, a la que denominan «Traducción Simultánea». No parece que se tengan muy claras las diferencias entre estas dos profesiones y, como veremos, la titulación que reciben nuestros alumnos tampoco ayuda a esclarecer el perfil de cada uno de estos profesionales en la sociedad.

Aunque en algunas ocasiones un traductor puede asumir el papel de intérprete en modalidades de Interpretación distintas de la de Conferencias (una Interpretación de Enlace o una Consecutiva corta), las destrezas que se requieren para ambas profesiones son muy distintas. Si bien es cierto que comparten muchos aspectos relacionados con el acto de la translación de un mensaje a otra lengua, las restricciones que caracterizan al acto interpretativo, tales como la presión de tiempo, la ausencia de herramientas de apoyo, la velocidad de la comunicación, y otras variantes propias del entorno físico de la Interpretación, también apuntan a grandes diferencias como los aspectos paralingüísticos (la entonación, el lenguaje corporal, etc.), la relación entre el orador, intérprete y público, el sacrificio del destalle y las alteraciones formales permisibles en Interpretación, entre otros (Martin y Padilla, 1992: 183)

La Traducción y la Interpretación constituyen dos perfiles profesionales diferentes, y por tanto requieren una formación específica que la enseñanza universitaria debe garantizar. Sin embargo, según se desprende de la carga de créditos asignada a la Interpretación en el Plan de Estudios marco[2] —bastante más reducida que la Traducción en la mayoría de los

[2] Nos referimos al Plan de Estudios fruto de la implantación de la Licenciatura de Traducción e Interpretación, Real Decreto 30 agosto, 1991, núm. 1385/1991. En: *B.O.E. 30 septiembre 1991 (núm. 234)*.pp. 6833-6835.

centros—, y ante la práctica ausencia de asignaturas especializadas de Interpretación o relacionadas con la teoría de la Interpretación (que sí se imparten en el caso de la teoría de la Traducción), la licenciatura española está claramente orientada a la formación de Traductores. Nuestros Planes de Estudios presentan una configuración que hace muy difícil la especialización en Interpretación, ya que se requiere un número de horas de práctica superior al existente, además, la obligatoriedad de la materia troncal de Interpretación Simultánea puede resultar excesiva e incluso injusta para aquellos estudiantes de Traducción que no quieran dedicarse a esta profesión.

Una característica de la nueva Licenciatura es que, a diferencia de la Diplomatura, que ofrecía dos titulaciones parcialmente diferenciadas, la primera las unifica en una única titulación para las dos principales ramas y para todas las combinaciones lingüísticas, sin mención alguna a la especialidad cursada. El nuevo título de Licenciado/a en Traducción e Interpretación presupone que ambos perfiles profesionales son equiparables, además, desde el punto de vista académico, todos los alumnos, incluso aquellos que no deseen optar por la Interpretación, deben cursar materias troncales de Interpretación como la Interpretación Simultánea. Esta situación contribuye a exacerbar la confusión y el desconocimiento que ya existe sobre las dos profesiones. El título induce a pensar que todo traductor es intérprete y todo intérprete puede trabajar como traductor. Según Martin (2000a: 187) con una titulación así «*resulta difícil imaginar cómo los profesionales podrán convencer a la sociedad de que esto no es así*».

El sentimiento compartido por la gran mayoría de los docentes de Interpretación es que, a partir de un primer ciclo común que instruya a los alumnos en materias comunes como la Traducción, la Documentación y la Terminología, se debe establecer una titulación en la que quede manifiestamente clara la especialidad escogida por el alumno. Por otra parte, la creación de los dos itinerarios no significa que los estudiantes de Interpretación no puedan complementar su especialización con una alguna materia de Traducción y viceversa. De hecho, parece existir consenso sobre la ventaja de impartir conocimientos de Interpretación Consecutiva y, sobre todo, de Enlace a los futuros traductores (Gouadec, 2001: 1): « *(...) all translators could do with a little bit of training in consecutive interpreting and a heavier dose of liaison interpreting*». Estos contactos con los dos campos de especialidad contribuyen además a que el estudiante escoja su especialidad con más conocimiento de causa. Además, con frecuencia en la vida profesional del traductor éste tiene que hacerse cargo de la Interpretación en ciertas situaciones como visitas de empresa, comidas de negocios, etc. El debate sobre la doble

titulación ha protagonizado numerosas reuniones de la Conferencia de Centros y Departamentos de Traducción e Interpretación del Estado Español (Conferencia InterCentros), pero hasta la fecha no se ha llegado a ningún acuerdo, por lo que no se prevé que en el futuro se consiga escorar la situación de desventaja de la Interpretación con respecto de la Traducción.

Collados (2000a: 10) cree que «*una titulación propia en Interpretación permitiría además encarar el futuro profesional desde la flexibilidad a las distintas necesidades y opciones que pueden plantearse en esta profesión y así como ya se comienza a diferenciar dentro de la traducción distintos perfiles profesionales (traductor literario, técnico...), también en interpretación podríamos establecer distintas posibilidades para los futuros intérpretes.*» Kelly (2001: 4) suscribe esta opinión.

Otros autores opinan que aunque muy oportuna, esta opción resulta muy onerosa para los centros, dado que en términos porcentuales son sólo unos pocos los estudiantes que desean especializarse en Interpretación.

Una cuestión adicional relacionada con la formación y los centros que la imparten, es que si bien en España hay una fuerte demanda social para estos estudios, si atendemos el número de estudiantes que desean cursarlos, esta tendencia puede que se invierta por la saturación de la demanda del alumnado, o la del mercado español y bien por la saturación de la cabina española en las instituciones europeas para ciertas combinaciones lingüísticas como es el caso del francés y el inglés en la Comisión Europea (Gálvez[3], 2003) y estos dos pares más el alemán en el Parlamento Europeo (Prados[4], 2003). En el caso de la Interpretación, se ha tenido siempre la percepción de que el mercado de las instituciones internacionales absorbía muy pocos candidatos (Pym, 2001: 25), sin embargo para otras modalidades como la Interpretación Social, la videoconferencia, la Interpretación en los Medios de Comunicación, la Interpretación de la Lengua de Signos, etc., se está abriendo un nuevo mercado que está creciendo (Schmitt, 1998b: 8; Wußler, 1999: 34,). Lo que resulta alarmante es la desproporción que existe entre el número de centros de formación (pregrado y posgrado), y el ritmo con el que el mercado pueda absorberlos.

[3] Comunicación personal por correo electrónico. Rafael Gálvez es Jefe de la Cabina española de la Comisión Europea.

[4] Comunicación personal por correo electrónico. Dolores Prados es Jefa de la Cabina española del Parlamento Europeo.

Marzochhi (2001: 1) aventura que en un futuro no muy lejano el perfil del profesional de la comunicación interlingüística y cultural posiblemente aglutine los aspectos orales y escritos de la Traducción: «*the professional of the future must be open to all possibilities and present markets blur the deceptively clear distinction between oral interpreting and written translation*». Justifica la ausencia o presencia deficitaria de la formación de la traducción oral en los programas de formación y la atribuye a: «*a general fixation on writing language teaching and to an illusion of perfectly distinguishable professional practices between translators and interpreters, writing and speech. This distinction is contradicted for example by emerging fields of translation such as screen translation or by the pervasiveness of writing in organizations employing conference interpreters*». (Marzochhi, 2001: 2).

2.3.3. ¿Intérprete generalista o interprete especialista?

El debate en torno a la idoneidad de formar intérpretes especialistas o generalistas se encuentra directamente relacionado con la función de las instancias educativas: la vocación de los centros de formación del ámbito universitario. Las diversas iniciativas en materia de Traducción e Interpretación realizadas en la década de los años ochenta y noventa con el expreso deseo de vincular la enseñanza de estas materias con la realidad del mercado profesional intentaron contrarrestar la tendencia académica tradicional, que había desatendido cuestiones de índole práctica y profesional (BDÜ, 1986; POSI, 1999). Sin embargo, un considerable número de autores, formadores y sociólogos consideran que los estudios de primer y segundo ciclo universitarios no deben obedecer ciegamente los dictámenes del mercado, sino más bien deberían «enseñar los modos de aprender: no recibir los hechos y prenderlos en la memoria, sino saber buscarlos, saber criticarlos, dudar de ellos cuando es preciso» (Marañón, 1953). Para ellos, el objetivo de la formación no puede ni debe consistir únicamente en alcanzar estándares de producción industrial. Consideran que la vocación de los centros universitarios debe proporcionar a los estudiantes una surtida gama de habilidades y destrezas que más tarde podrán poner en ejercicio en el lugar de trabajo y en el área en la que encuentren trabajo (Mossop, 2001: 1). Wilss (1987: 6) también había respaldado este tipo de formación donde se impartan «conocimientos horizontales», que habiliten al estudiante para ejercer un amplio abanico de perfiles: «*the nature of the university is to make its usefulness for society the yardstick for the concept of its courses*». El objetivo no debería

responder sólo a la especialización sino también al aprendizaje de métodos para la adquisición de conocimientos (Wills, 1987: 66), o «*know how to know*» (Wußler, 1997: 272).

Además, en el dinámico mercado de la mediación lingüística e intercultural parece que se está consolidando un perfil nuevo de «multiprofesionales» en el que se funden los aspectos orales y escritos: «*we increasingly find 'multiprofessional' translators: people are no longer just translators in one of the traditional fields, since they usually carry out at least one additional activity (text production, administration, sales, quality control, audiovisual production, web-page production, editing, etc.* » (Mayoral, 2001: 3). Resulta más ventajoso para un recién licenciado contar con preparación básica en distintas ramas de la profesión sin descartar que progresivamente y con la práctica profesional consiga un elevado grado de especialización con el tiempo.

Para un considerable número de sociólogos y educadores: «la mejor forma de adaptar las universidades a las múltiples y complejas necesidades profesionales es comenzar haciendo muy bien lo que podríamos llamar lo básico, apostar por una educación general (...), la capacidad para entrenarse en el manejo de varios lenguajes básicos, de las ciencias, de las humanidades, del arte o de la historia» (Pérez-Díaz, 2001: 35). Ante el aumento de la demanda de alumnos, el autor propone una flexibilización mediante los primeros ciclos, haciéndolos más generales, a la manera norteamericana, lo que permitiría que un gran número de estudiantes saliera con un título superior, una parte de ellos entrara luego en escuelas profesionales, y otros accedieran directamente al mundo laboral donde se especializarían. Debería hacerse hincapié en no equiparar siempre el título universitario al título profesional, ya que éste se logra con la práctica profesional (Pérez-Díaz, 2001: 35).

Por otra parte, se plantea la duda de hasta qué punto resulta recomendable que las facultades se inclinen ante los dictámenes del mercado, cuando éste cambia a una velocidad vertiginosa de la mano del desarrollo de las tecnologías de la comunicación. La demanda va cambiando con más rapidez de la que la universidad es capaz de responder. Por consiguiente, una posible solución podría consistir en invertir en un marco académico donde se maximicen los resortes disponibles para garantizar la flexibilidad mediante la optatividad, la creación de títulos propios y de cursos intensivos para ir dando respuestas progresivas a los constantes desafíos de nuestra profesión.

La Licenciatura, en opinión de muchos formadores, no debería ser sino el primer paso hacia la especialización, que se completaría más adelante mediante las prácticas profesionales

y el desarrollo personal del alumno en su lugar de trabajo. Así lo recomienda Mossop (2001). Para la traductóloga Amparo Hurtado (1999: 199) la finalidad de la enseñanza de la Interpretación consiste en: «introducir al estudiante en la interpretación: el conocimiento de las diferentes modalidades en cuanto a sus aspectos profesionales y la adquisición de los principios metodológicos y estrategias propias de cada una de ellas. Que el estudiante sea consciente de sus capacidades y posibilidades en este campo». La filosofía que subyace a los planteamientos de la doble licenciatura que aúna en una misma Licenciatura la formación de dos perfiles profesionales: traductores e intérpretes, consistiría en exponerlos mediante las asignaturas troncales de Traducción e Interpretación a los rudimentos básicos para que ellos mismos exploren sus destrezas con respecto de la Traducción y de la Interpretación, y para que los alumnos que quieran trabajar como traductores (la mayor parte de los estudiantes) puedan desenvolverse con soltura en la vida profesional en aquéllas ocasiones en las que tengan que enfrentarse a situaciones de Interpretación. La especialización en la Interpretación vendría más tarde, si los candidatos demuestran la aptitud necesaria, en el posgrado. Sin embargo, no parece que la Interpretación Simultánea se encuentre entre las situaciones habituales en las que se encontraría un traductor en caso de enfrentarse a una interpretación, en todo caso en las labores de mediación sería más lícito que aceptara un encargo de Interpretación de Enlace o Consecutiva. En la formación esta carga representa un lastre cuando compromete todo el expediente académico de un estudiante.

Otra herramienta que en caso de organizarse de una forma óptima permitiría una verdadera introducción a la especialidad se encuentra en las prácticas profesionales que. El proyecto POSI[5] (*Praxisorientierte Studieninhalte in der Dolmetscher und Übersetzerausbildung*) (1999) (véase Capítulo 5) les adjudicaba un lugar fundamental: se realizaba un seguimiento de las mismas entre el centro de formación y el agente empleador, de forma que puedan proporcionar una antesala de la especialización. En Canadá, también cuentan con una dilatada tradición en la organización de estas actividades profesionales: «*every student would have three practicums over a 3-4 year full-time program: one in a corporate or government translation department, one working with a freelance (...), and one working for a translation company. Professional*

[5] Practice-oriented study content for the training of translators

development workshops run by professional associations or large employers would introduce participants to new software, provide a forum for discussion of marketing problems» (Mossop, 2001: 1).

Los estudios del mercado de la Interpretación, y en particular los que abordan a los profesionales del ramo pueden facilitar información muy valiosa para armonizar la didáctica con la práctica profesional. Con este fin, se han llevado a cabo estudios con cuestionarios que han pulsado la opinión de intérpretes profesionales (autónomos y en plantilla) sobre las bondades de la especialización o de una formación más general. En este sentido, Schweda-Nicholson (1989b) llevó a cabo una encuesta dirigida a intérpretes profesionales estadounidenses, tanto intérpretes autónomos *(freelance)* como los intérpretes funcionarios que trabajan en la Organización de las Naciones Unidas para que, entre otras muchas cosas, le informaran sobre su grado de especialización y ofrecieran recomendaciones a los futuros intérpretes. De las respuestas obtenidas sobre la especialización temática de los profesionales, el 29,5 % contestó que se había especializado; el 87,9% contestó que no lo había hecho, y tan sólo un 2,6 % afirmó encontrarse en una situación intermedia (Schweda-Nicholson, 1989b: 41).

Entre los intérpretes autónomos o *freelance*, no vinculados a ningún organismo internacional o empresa, las materias de especialización más frecuentes fueron el Derecho, la Economía y las Finanzas, la Medicina, y la Informática, seguidas por la Publicidad, la Energía, diversos temas relacionados con Defensa y asuntos militares, Agricultura, Aviación, cuestiones sobre desempleo y Física. Mientras que en el caso de los intérpretes de la ONU, el 80,3 % respondió que no se había especializado, y un 17,9 % tenía conocimientos especializados sobre Economía y/o en Política. De los intérpretes que disponían de cierto grado de especialización, un 17% aseguró que trabajaba como autónomos de forma ocasional.

Los intérpretes de la muestra que se habían especializado (68%) eran autónomos. Esto resulta paradójico si se compara con las afirmaciones de los propios intérpretes que manifiestan que la especialización temática sólo resulta rentable económicamente si se trabaja en plantilla, y además porque la tónica general indica que la tendencia se inclina hacia la no especialización (Schweda-Nicholson, 1989b: 41).

Dentro del ámbito de la especialización de los intérpretes de la ONU, los temas más recurrentes fueron: Relaciones Internacionales y Política Exterior (74,4 %), seguidas de

Economía y Medicina (48,7%), Ingeniería (35,9%), Humanidades (34,6%), Política estadounidense (26,9%) y Ciencias puras (26,9%).

Al analizar los datos sobre el volumen de trabajo, parece evidente que los intérpretes generalistas trabajan más (74,4% frente a un 16, 7% que no se pronunció y un 5,1% que respondió negativamente). En el caso de los intérpretes de la ONU, el 57% comparte esta opinión y sólo el 14,3% cree que los especialistas reciben más encargos de trabajo de interpretación. Llegamos a la conclusión de que el perfil del intérprete generalista es más competitivo en cuanto a volumen de trabajo. Esta tesis la secunda la autora con la siguiente cita:

> A reasonably well informed person given in advance documents and one days' preparation would probably do better or at least as well as the specialist. (...) The technical and scientific language used by specialists all over the world is English. What these specialists need is very high quality generalist-interpreters who can be briefed on technical subjects.
>
> (Schweda-Nicholson, 1989b: 42) [nuestro subrayado]

Un gran número de encuestados opinó que si se dispone de la documentación pertinente y de un margen de un par de días de preparación, se interpreta sin necesidad de contar con conocimientos de especialidad, y añadió que en los congresos técnicos el número de términos especializados es muy limitado. Esta opinión también coincidió con la expresada por los intérpretes de la ONU.

Los resultados de las encuestas realizadas a los intérpretes autónomos y a los intérpretes de la ONU coinciden en apuntar que es recomendable que los intérpretes en ciernes no se especialicen (79,5%) (Schweda-Nicholson, 1989b: 42), sino que acepten encargos de interpretación variados y, si existe algún tema de su interés que vayan profundizando en él. La recomendación de los profesionales de la ONU para este particular coincide plenamente con sus homólogos autónomos, el 76,8% aconseja la práctica de la interpretación generalista (Schweda-Nicholson, 1989b: 43).

Entre las recomendaciones más recurrentes se encuentra la que insiste en que se comience adquiriendo un sólido bagaje cultural y cultivando progresivamente un área de especialización de interés para el intérprete (Schweda-Nicholson, 1989b: 42).

Sin embargo, Chernov (1996: 227), en su exposición sobre la Interpretación en la antigua Unión Soviética, subraya la necesidad de que el intérprete se especialice, y lo haga en uno de estos tres campos:

4. Especialidad en el campo de la Sociopolítica y temas relacionados con la Economía, la Sociedad y los principios generales del Derecho, así como las jergas propias de cada campo. Menciona también cuestiones de Medioambiente y Nuevas Tecnologías;
5. especialidad en el ámbito de las Ciencias Naturales, la Ingeniería y el desarrollo de la Tecnología;
6. Biología y Agricultura.

Chernov (1996: 226) afirmó que una de las razones a las que obedecía el éxito del programa de formación de intérpretes de la ONU en Moscú residió en que se familiarizaba a los estudiantes con la temática relacionada con esta organización: la tipología discursiva de las sesiones de los distintos órganos, la historia de la organización, los tratados internacionales más importantes, y el lenguaje procedimental. Y aunque resulte imposible especializarse en todos los temas, considera importante, sin embargo, conocer los principios fundamentales de las ciencias, sobre organización de conferencias, así como el lenguaje administrativo, etc. Cualquier principiante debe asimilar los sistemas políticos de los países más fuertes en el plano internacional, la coyuntura económica del momento, las relaciones internacionales, el ordenamiento jurídico del país en el que vive, conocimientos fundamentales de geografía e historia (principales personajes históricos), los proverbios y las frases idiomáticas más populares, etc., (Chernov, 1996: 228).

En nuestro país, considerando que en el mercado privado de la Interpretación el número de congresos médicos en inglés es considerablemente superior al de cualquier otro tipo de reunión internacional (Abril y Ortiz, 1998: 287; Jiménez, 1998: 340), debería considerarse la necesidad de que el estudiantado que trabaje con esta combinación de lenguas se familiarice con las nociones específicas del ámbito biosanitario. De hecho, para responder a estas necesidades, en la Facultad de Traducción e Interpretación de Granada se ha diseñado una unidad didáctica específica que aborda cuestiones básicas relacionadas con las reuniones internacionales que giran en torno a estas cuestiones. El objetivo didáctico no es tanto cubrir todos los aspectos temáticos de este amplio campo, sino más bien anticipar ciertos fenómenos más o menos recurrentes que ayudan a aliviar la carga de trabajo del

intérprete, como la tipología textual, la tipología de oradores, la tipología de congresos, las características distintivas del lenguaje médico, los conocimientos conceptuales y terminológicos, la identificación de campos conceptuales afines (*lateral thinking*) y la documentación. Precisamente el uso eficaz de los recursos terminológicos proporciona al intérprete el utillaje necesario para acometer la preparación de reuniones muy especializadas (Jiménez, 1998: 342), ya que desde muchos sectores de la formación se desaconseja la especialización, pues resulta inabordable la incorporación masiva de los innumerables términos científicos y técnicos que se generan a diario en los diversos campos del saber. Por tanto, si se dan ciertas condiciones, los intérpretes no especializados pueden abordar encargos de interpretación especializada de forma eficaz, ya que siempre será más sencillo que un intérprete se familiarice con una serie de nociones conceptuales acompañadas de su correspondiente red semántica, que instruir a un experto en esa materia en Interpretación Simultánea, con las salvadas excepciones de los especialistas que trabajan como intérpretes (Martin y Jiménez, 1998: 354).

El nuevo Plan de Estudios de la Licenciatura supone un avance con respecto al anterior al permitir un mayor grado de especialidad o «semiespecialidad» (Mayoral, 2000b: 3), ya que la formación de traductores generalistas ya no respondía a las exigencias del mercado, el actual: «permite una semiespecialización cuando los estudios antiguos sólo permitían proponerse la formación de traductores generalistas, con una mejor adaptación a las exigencias del mercado (...) además de haber abierto el abanico de campos de especialización» (Mayoral, 2000b: 3).

2.3.4. Las prácticas profesionales

Como veíamos en el apartado anterior son muchos los autores que otorgan a las prácticas un papel fundamental en la especialización del intérprete (Roberts, 1981; Gouadec, 1989; *RCE Newsletter*, 1998; POSI, 1999; Mossop, 2001). La realización de estas actividades resulta beneficiosa para cualquier alumno universitario, pero lo es aún más si cursa unos estudios eminentemente prácticos como la Traducción y la Interpretación. La mayoría de los docentes apoya este tipo de iniciativas, sin embargo no parecen existir directrices comunes sobre cómo deben organizarse y llevarse a cabo. Además, por razones burocráticas, no todas las facultades y los centros de formación ofrecen prácticas en empresas de una manera sistemática.

LOS ASPECTOS CURRICULARES DE LA FORMACIÓN DE LA INTERPRETACIÓN

La introducción de las prácticas profesionales para alumnos de Traducción e Interpretación no constituye una iniciativa novedosa, ya en 1975, en una mesa redonda celebrada en Montreal en torno a la didáctica de la Traducción, los participantes suscribieron la incorporación de las prácticas a los estudios de Traducción e Interpretación (Roberts, 1981: 494), pero pronto transcendió que la noción de prácticas no significaba lo mismo para todos. Roberts (1981) ha estudiado los distintos tipos de prácticas para los estudiantes de Traducción y, como era previsible, las prácticas para traductores no pueden siempre ser válidas para los intérpretes. El autor nos expone los diversos modelos de prácticas que existen en Traducción, algunas de las cuales se pueden exportar a la Interpretación.

1. En primer lugar, encontramos los talleres de traducción o «*journée de traduction*» que Gouadec (1989) define como un taller de trabajo en el que los estudiantes realizan una traducción durante un periodo de tiempo concreto y luego se la somete a revisión por uno de los organizadores del taller. Este tipo de práctica acerca al estudiante a la tarea de traducir para un cliente pero no lo acerca al entorno de una agencia de traducción, ya que los estudiantes no abandonan el recinto universitario. Si aplicamos este tipo de prácticas a la Interpretación, vemos que pierde la presión ambiental de trabajar de cara a un público concreto, y la similitud con la realidad profesional es muy limitada;

2. otro tipo de práctica habitual es el «*stage interne*» o «*in-house practicum*» que, según el propio Gouadec (1989), constituye una extensión del taller, donde el alumno sigue manteniendo el contacto con sus profesores y no trabaja en un entorno profesional real. Este tipo de prácticas tampoco resulta satisfactorio para la Interpretación.

Para Robert, (1981: 497) los objetivos que las prácticas profesionales deberían alcanzar se podrían resumir en la siguiente relación:

1. Familiarizar al estudiante con el papel y las responsabilidades que desempeña el traductor en una empresa, sus relaciones con los supervisores o correctores y con los clientes.

2. familiarizar al estudiante con las diferentes tareas que debe realizar, tales como búsquedas terminológicas, corrección de pruebas, etc;

3. familiarizar al estudiante con las herramientas de trabajo del traductor: bases de datos, bancos terminológicos, memorias de traducción, etc;

4. familiarizar al estudiante con los diferentes campos de especialización en los que se trabaja;
5. familiarizar al estudiante con el estándar profesional de calidad que se exige en el mercado;
6. familiarizar al estudiante con la fase de corrección de pruebas;
7. acostumbrar al estudiante a que su producción sea definitiva, el producto final listo para ser entregado al cliente;
8. familiarizar al estudiante con el *modus operandi* de una empresa de Traducción y su metodología de trabajo.
9. Acostumbrar al estudiante a que trabaje con plazos fijos para que planifique sus tareas.
10. Acostumbrar al estudiante a trabajar frente a un ordenador una media de siete a ocho horas al día.

Como vemos algunas de las propuestas de Robert no son extrapolables a la Interpretación, veamos cuáles sí podrían ser viables:

1. familiarizar al estudiante con la situación real de una interpretación en un congreso, un taller, un seminario o una negociación. El alumno podría acompañar a un intérprete profesional tutor que le vaya explicando qué es lo que hace y cómo lo hace;
2. familiarizar al alumno en las tareas de documentación y preparación para el congreso, seminario, negociación, etc. El intérprete tutor puede facilitarle al estudiante el tema de la interpretación y orientarle con la búsqueda de documentación y terminología;
3. familiarizar al alumno con el equipo técnico de la Interpretación Simultánea: la cabina fija, la cabina móvil, el micrófono, y la toma de notas y la rueda de prensa en la técnica de Consecutiva y Bilateral;
4. familiarizar al alumno con las técnicas de Interpretación acompañando al intérprete tutor a una Simultánea, una Consecutiva y una Bilateral, así como a los diferentes entornos donde tienen lugar distintas modalidades: Interpretación Social, Interpretación en la Administración de Justicia, etc.;

5. familiarizarlo con el estándar de calidad que se ofrece en una interpretación profesional, siguiendo la prestación del intérprete a través de unos auriculares;
6. facilitar el entrenamiento en situaciones de presión, realizando una interpretación en la cabina muda en una situación real de Simultánea o tomando notas y reproduciendo la prestación de forma mental;
7. facilitar la revisión de la prestación del alumno por parte del intérprete tutor, prestándose a escuchar la versión grabada o permitiendo que el estudiante compare su versión con la del intérprete tutor;
8. familiarizar al estudiante con los plazos reales con los que trabaja el intérprete, cuánto tiempo dispone para documentarse, si recibe o no los discursos, si tiene que desplazarse, etc.;
9. la presión de tiempo en la entrega del «producto final» es consustancial con la Interpretación, esta presión sólo la experimentaría el alumno si fuese él o ella el que realiza la interpretación. Sin embargo, sólo concebimos que experimente la presión de tiempo de una manera vicaria;
10. sería conveniente que el alumno acompañara a un intérprete durante las jornadas de trabajo para las que ha sido contratado para que conozca, de primera mano, la intensidad y el grado de concentración que exige esta profesión.

Por lo tanto, y aunque la propuesta de Roberts (1981) no puede extrapolarse completamente al ámbito de la Interpretación, ya que el acto de la Interpretación es único y no se presta a revisión ni a corrección, sí permite sin embargo, que se establezca un primer contacto con la realidad profesional.

Existen iniciativas muy prometedoras como la del proyecto POSI de 1999, del que ya se ha hablado en capítulos anteriores, y al que nos referiremos con más extensión en el Capítulo 5, que han alertado sobre la brecha que existe entre la formación académica y las realidades del mercado de trabajo. El grupo POSI ha estudiado la manera de optimizar la enseñanza de la Traducción y la Interpretación y coloca a las prácticas profesionales en el lugar central que les corresponde. En el Plan de Estudios Modelo, de cuatro años de duración, el tercer curso se divide en dos bloques de prácticas (remuneradas o no) de seis meses de duración cada uno (*RCE Newsletter*, 1998). La organización de las prácticas varía en función del sistema educativo vigente en cada país pero, en todo caso, la política de las

prácticas profesionales sería muy flexible. Los intérpretes profesionales visitan los centros y pronuncian conferencias, y a los alumnos se les asigna un intérprete profesional tutor al que acompañan, etc.

Desde el ámbito académico español, algunas universidades han firmado convenios de cooperación con organizaciones no gubernamentales y organizaciones de carácter benéfico mediante los que los alumnos realizan prácticas. Como ilustración, en la Comunidad de Madrid, los intérpretes de la Asociación de Intérpretes de Conferencia de España (AICE) colaboran con algunas de las Facultades de Traducción e Interpretación de la región a través de un servicio de coordinación de prácticas. Este tipo de colaboración motiva a los estudiantes y debería ser promovida siempre que las prácticas cumplan determinados requisitos.

En aquellas situaciones donde los centros no cuenten con programas de prácticas para la Interpretación, existen una serie de sugerencias didácticas que involucran activamente al alumno y que pueden paliar en cierto grado la ausencia de las prácticas. Nos referimos a las interpretaciones simuladas, en las que los alumnos desempeñan el papel de una autoridad política o social y los compañeros de clase interpretan sus discursos. Altman (1989: 237), Thiéry (1981: 107) e Ilg (1980: 120) se muestran favorables al uso de demostraciones en el aula a cargo de intérpretes profesionales como herramienta didáctica y práctica profesional, ya que: « a cualquier aspirante a pianista le viene bien escuchar cómo otros pianistas interpretan la partitura» (Altman, 1989: 237) [nuestra traducción]. Al estudiante de Interpretación se le brinda la oportunidad de ver y escuchar la prestación de un profesional, del mismo profesor o una grabación de un intérprete profesional, permitiéndole también acceder al discurso original. Los alumnos reciben información sobre el tema, el entorno, el orador y los participantes, con objeto de que se documenten y puedan juzgar la interpretación del tutor. Una vez escuchados el discurso original y la versión interpretada, los estudiantes realizan su propia interpretación del discurso. Esto les permite cotejar sus estrategias con las del intérprete profesional: las oscilaciones del *décalage*, la toma de notas (en caso de que se haya trabajado con la Interpretación Consecutiva), qué información almacena en memoria, qué información desecha, cómo obvia las repeticiones del discurso original para producir un discurso más claro, etc. Para entrenarse de cara a la vida profesional, Kurz (1989: 213) también recomienda el uso de grabaciones en vídeo de las versiones de los alumnos para la práctica de la Interpretación Consecutiva. Este tipo de ejercicios puede ser

muy útil, aunque los factores de inmediatez, presión, y acceso al entorno y a la calidad de la interpretación profesional, que resultan vitales, no entran en juego.

2.3.5. La ausencia de perfiles profesionales de especialización en la formación de la Interpretación

Con la evolución de la disciplina y los desafíos de la nueva era de las comunicaciones, comienzan a incorporarse en la especialidad de Traducción una serie de contenidos relacionados con prácticas profesionales consolidadas en el mercado, como el Doblaje y la Subtitulación, la Traducción asistida por ordenador, la Lingüística Computacional, la Traducción Informática, la Localización, etc. Pero las transformaciones experimentadas en el mercado no sólo han afectado a la Traducción. La mundialización de los mercados, la proliferación de los contactos entre colectivos de diferentes países y el flujo incesante de la inmigración han dejado su huella en el mercado de la Interpretación (Iglesias, 2001: 219).

Así lo han constatado los estudios del mercado de la Interpretación realizados por por Schmitt (1998a, 1998b) en Alemania, y por Wußler (1999) en Austria. Estas investigaciones han puesto de manifiesto un aumento considerable de la cuota del mercado privado de la Interpretación y, en concreto, de la modalidad de Interpretación Bilateral, la Interpretación Social y la Interpretación en la Administración de Justicia (Wußler, 1999: 34). Estas tendencias profesionales obedecen a fenómenos sociales y económicos que traspasan las fronteras nacionales, por lo que sospechamos que nuestro país no es ajeno a estos cambios.

Aunque durante mucho tiempo la formación de la Interpretación se centró en abastecer el mercado de los organismos internacionales y, más tarde, de los organismos europeos, la situación parece haberse invertido, y se observa que un considerable volumen de interpretación se realiza en el mercado privado (Gile, 1989b: 649). En España, se da la circunstancia adicional de que, al no habérsele asignado la sede de organismos internacionales (con alguna salvedad), la modalidad en la que se ha trabajado casi sistemáticamente se corresponde con la Interpretación de Conferencias en el mercado privado (Abril, Collados y Martin, 2000: 173). Pero la Interpretación de Conferencias no constituye la única modalidad de Interpretación que se desarrolla en el mercado privado. En función de las nuevas necesidades comunicativas se plantean estos nuevos retos profesionales que hacen que la profesión de intérprete se vaya diversificando. De hecho, en

algunos países las nuevas modalidades están eclipsando la modalidad tradicional de Interpretación de Conferencia y la práctica de sus técnicas de Interpretación Simultánea y Consecutiva (Wußler, 1999: 34). Estos perfiles diferentes de la Interpretación de Conferencias requieren unas destrezas específicas que deben ser entrenadas (Dollerup, 1997: 102). Sin embargo, en el marco curricular español no se observa que estas nuevas prácticas se hayan reflejado, cuando en el tejido social de nuestro país sí se han incorporado colectivos con necesidades lingüísticas específicas: población extranjera residente, turismo estacional, inmigración, cada uno de los cuales es un potencial usuario de los servicios de Interpretación Social (Martin, 2000b: 209).

2.3.5.1. La invisibilidad de la Interpretación Social

> La interpretación comunitaria o social es la variante más antigua de todas las profesiones (...) y sin embargo, es una de las menos reconocidas y en las infrecuentes ocasiones en las que se paga algún honorario, de las peores remuneradas
>
> (Martin, 2000b: 207)

La historia de la Interpretación Social está estrechamente vinculada al fenómeno de la migración. En países con gran tradición de movimientos de población y en sociedades marcadamente multirraciales como EE.UU., el Reino Unido, Canadá, Australia y los Países Escandinavos, se respondió de forma intuitiva en los comienzos, y de forma más sistematizada con el paso del tiempo a estas transformaciones dentro de la profesión. En estos países, las actividades de Interpretación de los ámbitos de la administración pública en sus contactos con colectivos de inmigrantes se han profesionalizado en su mayor parte y existen organismos, colegios profesionales e incluso legislación que ampara y regula estas prácticas (Corsellis 1997; Ozolins, 1998). En Australia se creó el *Committee on Overseas Professional Qualifications* que dio lugar a la *National Accreditation Authority for Translators and Interpreters* (N.A.A.T.I.) (Ozolins, 1998: 26; Pöchhacker, 1999: 132). En el Reino Unido se ha creado el *National Register of Public Service Interpreters,* que regula la práctica, la formación y la acreditación de la Interpretación Social, de forma que contribuye a elevar la calidad de los servicios (Ozolins, 1998: 29) y otorga un Diploma de Interpretación en los Servicios Públicos con especialización en el ámbito judicial, el de la salud o el institucional (autoridades locales) (Pöchhacker, 1999: 133). Asimismo, disponen de un código deontológico, la *Guide of Good Practice of Community Interpreters* de 1989. En EE.UU. se crea en 1978 el *Court Interpreters Act*, que exige una acreditación para poder ejercer la práctica de la interpretación en la Administración de Justicia (Pöchhacker, 1999: 133).

Adolfo Gentile (cf. 1996) estableció diferencias entre esta modalidad y la de Conferencias, y señaló que la Interpretación Social constituía un ámbito de trabajo profesional caracterizado por el uso activo de las dos lenguas, por una asimetría entre los conocimientos del orador y los del oyente, que provienen de dos ámbitos culturales diferentes, y porque la visión que se tiene del intérprete es la de alguien con funciones e intereses distintos de los usuarios y de los del cliente. Bowen y Bowen (1984) definen en los años ochenta el papel y la tarea específica del intérprete social, arguyendo que interpreta para dos emisores de intereses muy diversos, en una situación de desigualdad de poder en la que uno de los interlocutores ejerce su autoridad sobre el otro. Bowen (1989), a su vez, opina que se trata de una submodalidad de la actividad de la Interpretación, que no tiene en común con la modalidad de Interpretación de Conferencias ni los requisitos ni las situaciones comunicativas. Al contrario que en el ámbito de la Interpretación de Conferencias, donde los oradores, los participantes y los receptores comparten una «diacultura» (Reiß y Vermeer 1996: 19) que se deriva de sus conocimientos, experiencia e intereses comunes en un área del saber, el intérprete en el contexto de la Interpretación Social tiene que mediar entre participantes que, además de no compartir intereses ni cultura, tienen expectativas culturales diferentes e incluso encontradas. En estas situaciones de asimetría cultural y de conflictos de intereses, el intérprete tiene que mantener un delicado equilibrio y actuar desde la imparcialidad.

La expresión «*Community Interpreting*» la acuñaron los profesionales del London Institute of Linguists, pero puede que se haya empleado antes (Longley, 1984). Se refiere a la Interpretación para individuos o grupos familiares de inmigrantes, refugiados y para el personal de la Administración Pública que se comunica con ellos en los ámbitos educativo, sanitario, judicial, etc. Todas estas prácticas profesionales «responden a una necesidad *social* de una *comunidad* de inmigrantes o personas que por una razón u otra no hablan el idioma mayoritario y por tanto se ven perjudicadas en su trato con la administración a la hora de acceder a los servicios públicos» (Martin, 2000b: 208). De ahí que en nuestro país, esta modalidad reciba el nombre de Interpretación Social.

En algunos países como el Reino Unido, la Interpretación en los ámbitos judiciales está subsumida en la modalidad de Interpretación Social, mientras que en otros países (EE.UU., Canadá y Suecia) las dos modalidades se encuentran separadas. En España, la

situación se asimila más a éste último grupo de países, en los que la práctica de la Interpretación en la Justicia está diferenciada de la Interpretación Social (Martin, 2000b: 208).

Los estudios del mercado de la Interpretación de Austria han señalado claramente un aumento de la cuota de mercado para la Interpretación Social, que se sitúa en un 12%, y un 15% para la Interpretación de Enlace (Wußler, 1999: 34), que representa la técnica de Interpretación en la que mayoritariamente se articula esta modalidad. En el estudio del mercado alemán de la Interpretación también se obtuvieron resultados muy similares (Schmitt, 1998a, 1998b). Si tenemos en cuenta que se entrevistó sólo a intérpretes profesionales y que este tipo de prácticas profesionales las realizan en gran medida colectivos de intérpretes no profesionales, el porcentaje total para la modalidad de Interpretación Social se modificaría al alza para estas modalidades. Sin embargo, la práctica de la Interpretación Social está poco reconocida fuera y dentro de nuestras fronteras. De hecho, Pöchhacker (1997) y Wußler (1999) han reclamado una mayor atención para estas modalidades y un lugar en los programas de formación de Austria.

Este vacío profesional y social ha abierto un debate internacional en torno a la falta de reconocimiento de este tipo de modalidad profesional, la falta de vías para la profesionalización de esta práctica de la Interpretación (tanto por parte de la administración como del ámbito universitario), el papel de los intérpretes no profesionales que llevan a cabo estas tareas de mediación, la indefensión de comunidades de inmigrantes a causa de la falta de servicios de interpretación adecuados, la polémica sobre el papel del intérprete y cómo esto repercute en las situaciones donde se interpreta (Martin, 2000b: 207). Las soluciones que surjan de este debate tendrán una gran implicación didáctica para la Interpretación.

En España, al colectivo de extranjeros que reside permanentemente en nuestro país y al flujo de turistas que recalan de forma regular en nuestras costas se le está sumando un número muy considerable de población inmigrante procedente del África Subsahariana (Martin, 2000b: 209), del Magreb, así como de los países del Este de Europa. Las relaciones de estos colectivos con la Administración, la Sanidad, la Educación, la Justicia, la Policía, los Sindicatos, las ONG, los hospitales, entre otros, se lleva a cabo mediante las prácticas profesionales arriba mencionadas. Sin embargo, el desconocimiento de la profesión ha llevado a que las autoridades locales recurran a intérpretes no profesionales, a individuos bilingües, a voluntarios e incluso a los propios turistas e inmigrantes, es decir, se están dejando en manos de los propios compatriotas los derechos que debería garantizar la

Administración (Martin, 2000b: 210). Esto se debe, por un lado, a la falta de profesionalización de la Interpretación Social, situación fomentada por las autoridades, pero también por las instancias universitarias, que no han contemplado la necesidad de formar intérpretes para esta modalidad. El vacío profesional resulta injustificable, porque responde a un fenómeno profesional consolidado y en continuo crecimiento, y porque cercena la credibilidad de los profesionales de la Interpretación. A nadie se le escapan los incidentes desafortunados ocasionados por problemas de comunicación interlingüística que han dado lugar a diagnósticos erróneos y a pérdidas de la custodia de los hijos (Martin, 2000b: 212). Esta falta de profesionalización de la Interpretación Social obedece también a que el concepto no está muy bien definido y da lugar a malentendidos y, de hecho, recibe muy diversas etiquetas denominativas tanto fuera como dentro de nuestras fronteras: «*community interpreting*», «*contact interpreting*», «*public service interpreting*» «*dialogue interpreting*», «*ad hoc interpreting*», «*Sprachmittlung*», «*Kulturmittlung*» (Gentile, 1996: 179; Ozolins, 1998: 30; Niska, 1999: 71), En nuestro país se barajan los términos «Interpretación en los Servicios Públicos», «Interpretación Comunitaria» e «Interpretación Social», así se puede desprender de las ponencias pronunciadas en *I Congreso Nacional de Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos* celebrado en la Universidad de Alcalá de Henares en 2002. En lo que sí coinciden los usuarios de todos estos apelativos es en que la etiqueta que denomina esta práctica de Interpretación se percibe como un tipo inferior de Interpretación, un estatus menor con respecto a otras modalidades (Ozolins, 1998: 30).

Una de las grandes dificultades que va a frenar la profesionalización de esta práctica de la Interpretación, que a pesar de haber irrumpido en el mercado hace ya bastantes años no ha sido contemplada por los centros formadores, la constituye el hecho de que se realiza en contextos «naturales», y por tanto podemos anticipar que los familiares y allegados seguirán realizando estas actividades de Interpretación (cf. Pöchhacker, 1999: 135). Además, no debemos olvidar que allí donde primen las cuestiones económicas sobre las disposiciones legales y políticas de integración, se perpetuará la división entre la Interpretación Social profesional y la que realizan los intérpretes no profesionales (Pöchhacker, 1999). Según este autor, la profesionalización de esta modalidad depende en cada país de una serie de múltiples variables, como el carácter multilingüe o no de la comunidad de hablantes, el estatus político, social y legal de las respectivas minorías, así como de la existencia de grupos de presión que reivindiquen sus derechos:

> (...) the evolution of community interpreting from an occupation to a profession can be driven by a variable combination and sequence of factors: publicly funded service provision, often through centralized agencies; an authority-driven or profession-based system of accreditation or certification more or less specifying standards of practice and professional ethics; training programs within (or outside) the established public system of higher education, and a professional organization with enough power to shape working conditions and professional standards.
>
> (Pöchhacker, 1999: 135-136)

Teme Pöchhacker (cf. 1999: 136) que antes de que los profesionales se agrupen para diseñar una política ética y el perfil del profesional, los servicios de esta modalidad se sistematicen como servicios públicos, lo que posiblemente ocasionará una división de la comunidad de profesionales en lugar de fomentar su unión en un frente común. Sin embargo, nos anima a tener esperanzas si seguimos el ejemplo del código ético de la Interpretación de la Lengua de Signos (cf. 1999: 136). Considera que deberíamos proporcionar una formación básica y uniforme en Interpretación de Enlace, así como un código deontológico y profesional común a la Interpretación de Enlace, que también se pueda extrapolar a todas las modalidades relacionadas con esta forma de mediación, como la Interpretación Social. Asimismo, se debería incorporar una formación especializada según las situaciones específicas (médicas, policiales, educativas, etc.). Esto es lo que se ha venido haciendo en el ámbito de la Interpretación de la Lengua de Signos, donde los profesionales que se dedican a ámbitos muy distintos, trabajan, sin embargo, a partir de un código profesional y unas directrices de ética profesional comunes (Pöchhacker, 1999: 136).

Las ventajas que presentan los estudios de mercado de la Interpretación resultan evidentes, ya que alertan a los centros de formación sobre las vías de formación que es necesario habilitar para satisfacer las cuotas de mercado específicas según las diferentes modalidades. Así, tras analizar los resultados obtenidos de los estudios del mercado de la Interpretación de Austria (Wußler, 1999) y Alemania (Neff, 1998 y Schmitt, 1998a, 1998b), algunos centros se han hecho eco de estas asimetrías en la formación, y en el caso concreto de Austria, la Universidad Karl-Franzens de Graz se ha propuesto incorporar contenidos relacionados con modalidades distintas de la Interpretación de Conferencias a partir de los resultados del estudio de Wußler (1999: 102). Entre los nuevos perfiles profesionales del itinerario de especialidad de Interpretación figuran: *Gerichtsdolmetschen und Urkundenübersetzen* (Interpretación en la Administración de Justicia y Traducción Jurada), *Community Interpreting* (Interpretación Social); *Verhandlungdolmetschen* (Interpretación en las Negociaciones) y *Mediendolmetschen* (Interpretación en los Medios de Comunicación) (Wußler, 1999).

Sin embargo, ésta no representa la tónica en Europa y de hecho, en un número considerable de países europeos los programas académicos no han contemplado la formación de perfiles distintos de la Interpretación de Conferencias, que sigue dominando los contenidos de los programas de formación, ajenos al crecimiento de la demanda de Interpretación Social, de Interpretación en la Administración de Justicia, etc. Ni siquiera está clara la ubicación de la Interpretación de Enlace en los planes de estudios, y de hecho en algunos es claramente inexistente. Creemos que la siguiente cita de Gentile (1996) resume la situación académica de la Interpretación de estas modalidades de forma clara:

> In general terms where conference interpreting courses were already established, liaison interpreter training tends to be non-existent or takes the form of employer-driven in-service programmes. Where the interpreting profession began with liaison interpreters, the courses tend to be conducted by universities (simultaneous or consecutive) but such systems do not generally specify exit points for liaison interpreting except in cases where "business negotiation interpreter" is clearly indicated as an exit point.
>
> (Gentile, 1996: 71)

2.3.5.2. La Interpretación en la Administración de Justicia

> Everyone who is arrested shall be informed promptly, in a language, which he understands, of the reasons for his arrest and of any charge against him.
>
> (Nord, 2001: 61)

De iure, todos los países democráticos deben asistir a los ciudadanos que no hablen el idioma oficial, según el Artículo 5 de la Convención para la Protección de los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales, aprobado por el Consejo de Europa el 4 de noviembre de 1950, sin embargo, *de facto*, se conculca este derecho (Nord, 2001: 61). Aunque el perfil profesional del intérprete ante la Justicia es antiguo, la formación ha descuidado los contenidos que los programas deberían asignar a las competencias temáticas relacionadas con el Derecho en sus más diversas ramas, así como los aspectos sociales y éticos necesarios para ejercer esta práctica profesional con garantías. Además, para ciertas combinaciones lingüísticas denominadas *exóticas*, de lenguas minoritarias, la interpretación jurada y judicial está en manos de ciudadanos nativos de estas lenguas, que carecen de una formación profesional específica (Mayoral, 2002: 2).

Habíamos observado en el apartado anterior que, con la excepción del Reino Unido, donde la práctica de la Interpretación Social y la que se realiza en entornos Judiciales se subsumen en la denominada «*Public Service Interpreting*», en EE.UU., Canadá, los Países

Escandinavos y un gran número de países europeos se trata de dos perfiles profesionales muy diferenciados. El intérprete judicial en EE.UU. responde a un perfil profesional amparado por la legislación (*Court Interpreters Act* de 1978), que ha creado un servicio de acreditación de intérpretes judiciales que regula la admisión de candidatos en función de su competencia y experiencia profesional, pero que no exige al candidato una formación específica en Interpretación, sino que recomienda que el solicitante tenga conocimientos o experiencia en Interpretación Consecutiva, Interpretación Simultánea y Traducción a la Vista (Schweda-Nicholson, 1989a: 717). Asimismo, la legislación tampoco contempla la provisión de medidas para la formación de intérpretes (Schweda-Nicholson, 1989a: 721). En el estado de California, la asociación que agrupa a los intérpretes ante los tribunales, *California Court Interpreters Association* (CCIA) ha publicado un código deontológico (*Code of Ethics*) que recoge las atribuciones del intérprete en este marco. Según Schweda-Nicholson (1989a: 711), aunque resulta innegable la importancia y el avance que se ha logrado en la consolidación de la figura profesional del intérprete social y el intérprete ante los tribunales federales de este país, queda mucho por hacer en lo que a los tribunales estatales y locales se refiere, donde este servicio es prácticamente inexistente, y también habrá que recorrer una largo camino en lo concerniente a los aspectos que vinculan la formación a la legislación sobre esta modalidad de Interpretación (Schweda-Nicholson, 1989a: 721). Hasta hace no mucho, estas tareas las desempeñaban familiares o personas bilingües e incluso personal del entorno jurídico que tenía competencia en alguna de las lenguas requeridas. El uso prolongado de este tipo de servicios poco o nada cualificados perpetúa la falta de estatus del profesional de este ramo.

La legislación que regula la práctica de los intérpretes judiciales en los tribunales federales de los EE.UU. ha contribuido a avanzar una noción de calidad, así como de las atribuciones de los «*certified interpreters*» (Schweda-Nicholson, 1989a: 719) que consiste en aclarar sus funciones: a) facilitar y asegurar la comunicación entre las partes litigantes; b) tener competencia en las dos lenguas; c) tener conocimientos culturales de los dos entornos (conocimiento jurídico especializado), y d) conocer las técnicas propias de este ámbito: Traducción a la Vista; Traducción de textos escritos y oralizados, Interpretación Consecutiva con notas e Interpretación Simultánea (Susurrada o en cabina).

De igual manera, el Ministerio de Interior británico ha coordinado desde 1993 el *Register of Public Service Interpreters*, a través de la *Royal Commission on Criminal Justice*, donde están

registrados todos los profesionales acreditados de este ramo, a los que además se ha dotado de un código deontológico (Gentile, 1998: 482).

Australia se encuentra a la cabeza en la formación de esta modalidad por la idiosincrasia de su población multilingüe y multicultural y también porque en este país: «*we do not use the term community interpreting but simply interpreting, just as we do not use the term 'salted butter' because all our butter is salted*» (Gentile, 1997: 117). Como ya hemos manifestado, dispone de un colegio profesional donde están registrados los profesionales de esta modalidad (*National Accreditation Authority for Translators and Interpreters, N.A.A.T.I.*) (Gentile, 1997: 117, Ozolins, 1998: 26; Pöchhacker, 1999: 132).

En el resto de Europa, los intérpretes jurados están menos reconocidos y su perfil es mucho más heterogéneo. En Alemania la situación es variada, en algunos estados federados como Hesse y el Palatinado, el cargo de intérprete de Justicia debe estar reconocido y expedido por titulación universitaria, pero paradójicamente no existen programas de formación específicos para cubrir esta materia (cf. Nord, 2001: 64). En Hamburgo y Brandemburgo, además de la acreditación universitaria, se somete a los candidatos a un examen de habilitación que evalúa la aptitud personal, la competencia lingüística, los conocimientos en materia jurídica y las técnicas relativas a la Interpretación (cf. Nord, 2001: 64). En otros estados como Baja Sajonia, cualquiera que tenga nacionalidad alemana, se exprese con corrección en esa lengua y tenga un conocimiento básico del lenguaje procedimental puede solicitar la acreditación de intérprete en la Administración de Justicia (cf. Nord, 2001: 64).

Observamos nuevamente un contraste entre las estructuras curriculares, la disposición de la administración pública y el mundo profesional, donde en el caso específico de Alemania, se ha constatado el aumento de la demanda de los servicios para las modalidades de Interpretación Social e Interpretación en la Justicia (Schmitt, 1998a y 1998b). Para combatir esta falta de sintonía en el ámbito académico, algunos centros formadores como la Universidad de Magdeburgo han creado un programa de licenciatura de tres años de duración que han incorporado el perfil profesional de la Interpretación en los Tribunales (además de asignar contenidos a la Interpretación Social e Interpretación en los Servicios de Salud), con el que se pretende institucionalizar esta práctica profesional en el ámbito universitario (Nord, 2001). Lo mismo ha ocurrido en Austria, como veíamos en el apartado anterior, donde la Universidad Karl-Franzens de Graz ha revisado los planes de estudios a

raíz del estudio de mercado profesional de Wußler (cf. 1999: 102) en el que se apuntaba a un crecimiento de la cuota de mercado para la Interpretación en la Justicia situándose en un 11,7% (cf. Wußler, 1999: 102). Se ha creado por tanto una asignatura optativa: «*Gerichtsdolmetschen und Urkundenübersetzen*» (Interpretación en la Administración de Justicia y Traducción Jurada) para el itinerario de especialidad de Interpretación de seis créditos por semestre.

En España, también se observan contradicciones; las instituciones judiciales convocan plazas para intérpretes jurados y judiciales, pero no reconocen la titulación de Licenciado en Traducción e Interpretación que expide el Ministerio de Educación, y los candidatos deben superar una prueba. Además, el perfil de estas plazas es del nivel tres de la Administración, lo que significa que no es necesario ser intérprete para trabajar en los tribunales, pues la titulación se corresponde con la educación secundaria. Estas plazas se convocan en dos idiomas, cuando en realidad la formación en la segunda lengua extranjera (Lengua C) de nuestros licenciados no está, por regla general, a la altura de la Lengua B (Arroniz, 2000: 157). Como son pocos los profesionales que están cualificados para desempeñar estas tareas (muchos han conseguido especializarse de forma autodidacta al terminar la carrera de Traducción e Interpretación), y dada la saturación de trabajo de las instancias judiciales, las instituciones recurren a intérpretes no profesionales sin formación, como bien ilustra el presidente de la Asociación de Intérpretes Jurados de Cataluña, Josep Peñarroja (1993: 263), al advertirnos de que «los Intérpretes Jurados como colaboradores de la justicia son una figura poco conocida e incluso desvirtuada por el penoso intrusismo que deben afrontar en nuestro país».

A las funciones que tradicionalmente realizaba el traductor/intérprete jurado se han ido añadiendo otras derivadas de un cambio en el tipo de cliente, que ahora plantea nuevas necesidades. Un número nada desdeñable de los usuarios de los intérpretes jurados lo constituyen inmigrantes o exiliados de procedencia muy diversa, y aunque los documentos que presenta están redactados en inglés o francés en su mayor parte, no se expresan bien en estas lenguas ni en español (Mayoral, 2002, en prensa). Esta situación desborda al profesional y requiere de él un perfil en el que se combinan las competencias de un traductor jurado, un asistente social y un intérprete. Este nuevo perfil se denominaría traductor social. Para instruir a los nuevos profesionales hace falta incorporar este perfil de especialidad a los programas de formación, ampliar las combinaciones lingüísticas, especialmente las de los

nuevos grupos de inmigrantes: el árabe y sus dialectos, las lenguas del Este de Europa, el urdu, así como abordar conocimientos de sus culturas (cultura y derecho musulmán), conocimientos de la administración, de la sanidad, conocimientos propios de trabajo social, de interpretación, habilidades de redacción, sobre todo de escritos dirigidos a la Administración, etc. (Mayoral, 2002, en prensa). Las instituciones educativas pueden habilitar estas vías profesionales mediante módulos de optatividad en los cursos de formación de las licenciaturas de Traducción e Interpretación, o a través de títulos propios y cursos de posgrado, y haciendo uso de los mecanismos de cursos pasarela. Resulta imperativo que se instauren medidas para que los mediadores lingüísticos reciban formación en las lenguas exóticas, porque de lo contrario estaríamos perpetuando un desequilibrio de la calidad de la interpretación de las lenguas mayoritarias (inglés, francés y alemán, y de las lenguas vernáculas (catalán, euskera y gallego) frente a las minoritarias (Mayoral, 2002, en prensa).

De la misma manera que el ámbito de la Interpretación de Conferencias requiere una formación concreta y específica, la Interpretación ante los Tribunales se ha convertido en un perfil profesional muy consolidado en la práctica profesional, que necesita una formación temática específica, unas directrices éticas, conocimientos de procedimiento, así como de las técnicas de Interpretación que se emplean: técnicas de Enlace, de Consecutiva y Simultánea y, en algunos casos, de Susurrada. Sin embargo, este perfil profesional no está recibiendo la atención didáctica que merece, ya que la titulación de Traducción e Interpretación imparte contenidos de Traducción jurada y jurídica, pero ha desatendido los aspectos de la comunicación oral en estos contextos judiciales y hasta muy recientemente y en un número muy reducido de centros no se ofrecen nociones de Interpretación en la Administración de Justicia.

En nuestro país, existen cuatro vías para trabajar como intérprete en Justicia (Gurruchaga[6], 2001):

1. Oposición al Cuerpo de Traductores e Intérpretes de la Oficina de Interpretación de Lenguas del Ministerio de AA. EE.;
2. contrato temporal de intérprete en Justicia, Defensa, etc. cuando exista la demanda o el servicio se encuentre saturado;

[6] Comunicación personal con Mª Luisa Gurruchaga, Jefa de Área de la Oficina de Interpretación de Lenguas del Ministerio de AA.EE.

3. puesto de traductor-intérprete funcionario de la Administración Pública, mediante oposición;

4. nombramiento de intérprete jurado, que se obtiene por tres vías: por examen, por Licenciatura de Traducción e Interpretación y por directiva comunitaria para los individuos que han trabajado en el extranjero, o los nacionales de otros países con cualificación profesional obtenidas en otro Estado miembro de la Unión Europea.

Para la Administración de Justicia el intérprete es: «El trabajador que con titulación de Bachiller 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» (Delgado, 1997: 789), pero en realidad, la mayoría de los intérpretes de Justicia son licenciados en Filología, en Semíticas y, en la última década, en Traducción e Interpretación.

De esta situación se desprende que el perfil profesional del intérprete de la Administración de Justicia en nuestro país no se ha definido ni se halla regulado adecuadamente. De hecho, la única referencia que encontramos en la legislación: Ley de Enjuiciamiento Criminal de 14 de septiembre de 1882 reza como sigue (Mayoral, 2000a: 141):

> **Art. 440**. Si el testigo no entendiere o no hablare en el idioma español, se nombrará un intérprete, que presentará a su presencia juramento de conducirse bien y fielmente en el desempeño de su cargo.
>
> **Art. 441.** El intérprete será elegido entre los que tengan títulos tales, si los hubiere en el pueblo. En su defecto será nombrado un maestro del correspondiente idioma, y si tampoco lo 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 Asuntos Exteriores para que, con preferencia a todo trabajo, sean traducidas al idioma que hable el testigo.
>
> 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.

2.3.5.3. La Interpretación en Negociaciones

La definición al uso para este tipo de modalidad de Interpretación se refiere a situaciones de comunicación interlingüística e intercultural en la que dos o más ejecutivos, directivos o comerciales se reúnen con objeto de importar, exportar, establecer contactos entre empresas madre y las filiales, tratar aspectos relacionados con los impuestos, inversiones, relaciones laborales, etc. Pero en el sentido más amplio de la palabra, las negociaciones comerciales albergan todos aquellos contextos de interpretación que no están vinculados con la sanidad, la justicia ni los servicios sociales (Gentile *et al.*, 1996: 116).

Este tipo de encuentros puede celebrarse en una gran diversidad de entornos: un despacho, el recinto de una fábrica, las instalaciones de una empresa, un restaurante, y precisamente cada uno de los contextos de tan variada relación de situaciones condiciona la técnica que empleará el intérprete. En la visita a un recinto industrial se realiza frecuentemente el *chuchotage* o Interpretación Susurrada, dado el entorno ruidoso de la situación, lo que puede ocasionar una necesidad de información por parte de los que no han tenido acceso a la Interpretación. También se puede necesitar la Consecutiva cuando alguna de las partes hace una presentación de un informe anual ante un grupo más numeroso de participantes. Si el intérprete viaja acompañando a la delegación comercial, puede que sus funciones se extiendan más allá de la interpretación de los encuentros, para asistir a los clientes en tareas de logística como mediador cultural (Gentile *et al.*, 1996: 117). En las negociaciones diplomáticas, la técnica de interpretación que se emplea suele ser la técnica de Consecutiva, pero también la Interpretación Susurrada y otras formas mixtas. Normalmente, los negociadores exigen este tipo de técnica de Consecutiva con notas, pero también se hace uso de la técnica de la «casi simultánea» (Thiéry, 1990: 46). Las exigencias propias de las negociaciones requieren que al comienzo y/o al final de las mismas se presente material escrito: contratos, certificados, etc., que aportan un caudal importante de información sobre la negociación, y aunque normalmente la documentación viene ya preparada en las dos o más lenguas de trabajo, es común que el intérprete verifique la autenticidad o el contenido de la misma. No se trata de detectar fallos, sino de detectar imprecisiones, lagunas o

ambigüedades, para lo cual el perfecto dominio de la técnica de la Traducción a la Vista resulta imprescindible.

Como se desprende de lo expuesto, el intérprete se verá obligado a realizar múltiples ajustes en el papel que desempeña, lo que aumenta la presión y el estrés, ya que se encuentra «de servicio» las veinticuatro horas del día. También se suele pedir que el intérprete trabaje controlando la calidad de la prestación del intérprete del equipo negociador antagonista, lo que puede conducir a un choque de intereses profesionales (Gentile *et al.*, 1996: 119).

Las características específicas de este tipo de modalidad de Interpretación no coinciden con las de la Interpretación de Conferencias en los siguientes aspectos: a) la gran variedad de temas que se abordan: técnicas de almacenamiento, contratos, descripción detallada de productos y prestaciones, terminología de comercio internacional (INCOTERMS, etc.); b) el cambio continuo de código lingüístico (bidireccionalidad), que requiere el dominio activo de las lenguas de trabajo; c) el dominio de las técnicas de Interpretación Bilateral, Consecutiva, *chuchotage*, y la Traducción a la Vista; d) el perfil heterogéneo de las tareas que deberá llevar a cabo, y e) el trabajo en equipo con los intérpretes de la delegación comercial visitante. Todos estos requisitos exigen del intérprete conocimientos y destrezas específicas que deberían abordarse en la formación.

Normalmente cada delegación negociadora contrata a su propio intérprete de confianza y luego se decide en qué dirección va a interpretar cada uno. En otras ocasiones se opta por hacer uso de un intérprete «imparcial».

2.3.5.4. La Interpretación en los Medios de Comunicación

> (..) some authors feel that TV interpretation requires a 'hybrid' or new breed of interpreter (...) a new job profile (Kurz, 1990), a 'new mind set' compared to the everyday practice of conference interpretation.
>
> (Kurz, 1995b: 197-198)

La televisión es el medio de comunicación de masas por excelencia y su alcance no conoce fronteras lingüísticas. Crece vertiginosamente la oferta de emisiones de plataformas digitales y canales de televisión por satélite, así como de programas con interlocutores de diferentes lenguas y nacionalidades. Para satisfacer esta creciente demanda en el fragmentado marco lingüístico europeo, se ha recurrido a un aumento de los servicios de interpretación y traducción en la televisión y en la radio para más de 30 lenguas. Se calcula que se emiten una

media de 50.000 horas de programación, en inglés en su mayor parte (Luyken, 1991 *apud* Kurz, 1995b: 195).

Aunque se emplean las técnicas de Enlace y Consecutiva en entrevistas a oradores extranjeros y a grupos de expertos, el uso de la Interpretación Simultánea en la emisión de programas en directo es una de las formas más especializadas de transferencia lingüística en el ámbito audiovisual (Kurz, 1999: 169), aunque su uso se suele restringir a situaciones concretas, como material en directo sin guión, entrevistas, *talk-shows* en estudio de televisión o por satélite (Pöchhacker, 1995c: 207). La idiosincrasia de este tipo de práctica profesional de la Interpretación viene siendo reivindicada de forma insistente por los intérpretes que trabajan en esta modalidad, que consideran que las destrezas necesarias para desarrollar con profesionalidad este tipo de interpretación son muy diferentes a las de otras modalidades, considerando que las expectativas de los oyentes son muy elevadas, están acostumbrados a una producción oral sin fisuras y se equipara al intérprete con el moderador o presentador. Se espera además cierta sincronía entre lo que aparece en imagen y lo que se está diciendo, acercándose esta actividad al doblaje (Kurz, 1995b y Bros-Brann, 1994). Además, a esto hay que sumarle los problemas de falta de aislamiento del intérprete y su ausencia física de la situación de la interpretación.

Las expectativas de calidad son iguales o más exigentes que en la modalidad de Conferencias, y el nivel de calidad del discurso interpretado es también mayor (cf. Kurz y Pöchhacker, 1995). De hecho, los oyentes de radio y los telespectadores están acostumbrados a escuchar textos «perfectos», en los que los fallos (titubeos, coletillas, pausas, rellenos, repeticiones) no son admisibles, y se espera que la producción del intérprete se asimile a la de los moderadores (Kurz, 1990: 169). De modo que la presentación, la entonación, la fluidez de ideas y calidad de la voz deben ser muy buenas.

Las características adicionales que se dan cita en la Interpretación ante los Medios de Comunicación son (Kurz, 1995b: 197)

1. Grandes expectativas por parte de los oyentes/espectadores;
2. gran número de oyentes o espectadores;
3. se multiplica el estrés del intérprete;
4. muy a menudo el intérprete no se encuentra en el lugar donde se produce la interpretación;

5. no se sienta en una cabina, sino que comparte el espacio con otros periodistas y moderadores, con los ruidos y distracciones que esto conlleva;
6. tan sólo cuenta con un monitor de televisión para seguir el discurso y a los interlocutores;
7. las imágenes que el intérprete percibe a veces no se corresponden con los planos en los que hablan los participantes. El cámara realiza tomas de los participantes estén o no tomando la palabra;
8. el público es virtual;
9. en retransmisiones por satélite, sobre todo, el intérprete se incorpora sólo unos minutos antes de que aparezcan las imágenes, con lo que no tiene tiempo de familiarizarse con el orador, su acento y peculiaridades. En definitiva, no puede sumergirse en el tema;
10. en retransmisiones de conflictos bélicos en directo, por ejemplo, las condiciones técnicas y el sonido son de muy mala calidad.

También se debe prestar atención al papel adicional de los códigos no lingüísticos con recepción paralela, ya que se emplean textos polisemióticos con elementos de, al menos, dos sistemas semióticos: el visual y el oral (Alexieva, 1999: 330). Además, coinciden en los textos características propias de la lengua escrita, la lengua oral, la voz en *off* y la subtitulación en directo de textos ya traducidos (Reid 1988: 395 *apud* Alexieva, 1999: 330). Como las innovaciones tecnológicas en este medio siguen y continuarán produciéndose, el intérprete de los medios de comunicación tendrá que mantener una gran «cintura profesional» y deberá mantenerse abierto y flexible a los cambios que las nuevas tecnologías de la comunicación le irán deparando (Kurz, 1990: 172). Asimismo, debe contar con estrategias de control del estrés derivado del aislamiento del entorno, de la situación de la comunicación, así como los relacionados con la premura del encargo de la interpretación, la escasa documentación y el supersónico ritmo de producción (Kurz, 1995b: 196-197).

Podemos anticipar que el mercado de los medios de comunicación va a precisar de un perfil muy específico de mediación, un nuevo perfil híbrido: «*even today, it is increasingly clear that the media require a new breed of translator/interpreter: a hybrid—someone who is a successful translator, interpreter, and editor, all in one*» (Kurz, 1990: 173). Entre las aptitudes de este nuevo

profesional deben figurar gran flexibilidad, capacidad para trabajar a gran velocidad, gran conocimiento cultural y conocimientos técnicos de edición.

2.3.5.5. La Interpretación a distancia

Las telecomunicaciones han cambiado la faz de la práctica de la traducción al facilitar la traducción en línea por *dial-up data* o Machine Translation vía e-mail, etc. Pero estos cambios no se han dejado sentir con la misma intensidad en la Interpretación (Moser-Mercer, 1997a: 190).

La primera videoconferencia tuvo lugar en 1976 y le siguieron otras dos en 1978 y 1979 (cf. Moser-Mercer, 1997: 190). La primera Interpretación por teléfono fue realizada por la empresa AT&T Language Line © y en la actualidad está plenamente establecida en muchos países en entornos como hospitales, ámbitos legales y la industria del turismo. Se comprobó su eficacia de nuevo en 1993 por la empresa ATR de Kioto y la Universidad Carnegie-Mellon con la colaboración de Siemens y la Universidad de Karlsruhe, en la que se realizaron interpretaciones en tiempo real en las combinaciones de lenguas japonés, inglés y alemán (cf. Moser-Mercer, 1997: 190). Se han estudiado las limitaciones que le supone al intérprete trabajar en la modalidad telefónica, y según un estudio de Wadensjö (1999: 262) el profesional pierde el control de la coordinación y la sincronización de la conversación, así como toda la información no verbal que puede tener repercusión sobre la conversación.

En Europa se ha emprendido un proyecto similar llamado SUNDIAL (Speech UNderstandig and DIALog) dentro del marco del proyecto ESPRIT, para promover el desarrollo de la Interpretación Telefónica y permitir el acceso a bases de datos de diferentes lenguas (cf. Moser-Mercer, 1997). Pero en lo que se refiere a una conferencia «virtual», la mayoría de los autores destacan que quedan todavía muchos ajustes técnicos por realizar antes de que se pueda llevar a cabo una videoconferencia de calidad con total garantía para el intérprete, sobre todo en lo concerniente a la transmisión y recepción de la imagen y el sonido (Moser-Mercer, 1997: 191).

Es necesario que el lector distinga entre la modalidad de videoconferencia, en la que el intérprete o los intérpretes (en el caso de que se trate de una videoconferencia multilingüe) y algunos de los delegados se encuentran separados del otro grupo de interlocutores y la interpretación a distancia o «*remote conferencing*», en la que los intérpretes se encuentran en un lugar distinto de los participantes de la conferencia o situación comunicativa.

Esta última práctica profesional se trata de un nuevo perfil con unas características muy específicas que requerirán un análisis de las condiciones psicológicas relacionadas con el empleo de la tecnología y el estrés derivado de su uso. Esto lo ilustra la petición de la AIIC (2000) para que se reduzca la jornada laboral y la duración de las sesiones en las reuniones de la Unión Europea cuando se opte por esta modalidad.

Se está aplicando la investigación que se realiza sobre el control aéreo a las situaciones de la Interpretación a Distancia para incorporar los aspectos laborales adicionales como la fatiga y el estrés (Benel, 1993 *apud* Moser-Mercer, 1997).

Baigorri (1999: 36) considera que nos encontramos en plena segunda revolución dentro del ámbito de la Interpretación de Conferencias, dado el gran número de retos ye innumerables desafíos técnicos que estas nuevas modalidades entrañan. Según el investigador, esta práctica en la que el intérprete no está en el mismo recinto que los oradores ya tuvo lugar en los años veinte cuando, en palabras de Simone Signoret, su padre, André Kaminker, tradujo en directo los discursos de Hitler en Nuremberg en 1934 a través de la radio francesa (Signoret 1978: 5 *apud* Baigorri, 1999: 36). También se empleó la modalidad de Interpretación seudo-remota cuando Paul Schmidt tradujo a Hitler en el Reichstag en 1940 (cf. Baigorri, 1999: 36).

Lo que subyace al debate en torno a esta modalidad de Interpretación es la tensión entre la viabilidad económica y la calidad que resulta de las prestaciones de este tipo de actividad a distancia, ya que se requiere mucha más calidad de sonido y de visión que en un encuentro monolingüe (cf. Bros-Brann, 1997 *apud* Baigorri, 1999: 36). Aunque en la actualidad todavía resulta caro, sabemos que la tecnología se abaratará a medio y largo plazo. Asimismo, se tendrán que tomar en consideración los aspectos psicológicos que se derivan del estrés que sufre el intérprete en este tipo de situaciones, así como el formato tradicional de los discursos, pues algunos se prestan más que otros a ser reproducidos en este tipo de soportes (cf. Baigorri, 1999: 36). Además, el mensaje se desprende de todo acompañamiento paralingüístico, como los mensajes no verbales, y tampoco las reacciones no verbales de los asistentes a la presentación del orador son percibidas por el intérprete (AIIC, 2000, Wadensjö, 1999: 262).

La AIIC ha confeccionado una serie de principios que guían y regulan el uso de las nuevas tecnologías en un código sobre Interpretación y Nuevas Tecnologías y unas Directrices sobre la Interpretación a Distancia (*AIIC Bulletin,* 1998, 26/2:23, *AIIC Bulletin,*

2000, 24/3:2). Y algunos formadores como Baigorri (cf. 1999) sugieren que este tipo de nuevos contextos profesionales se deben empezar a acercar al aula, para que los alumnos se familiaricen con esta nueva práctica: «*adjustments will also have to be made in the mindset and skills of interpreters, that is, their attitudes and their training, in order to help them adapt to the new working conditions*» (cf. Baigorri 1999: 37). A los que se resisten a las nuevas modalidades por las dificultades técnicas, les recuerda Baigorri que no se deben entender como una amenaza sino como un proceso natural de evolución de la realidad profesional, que proporciona mejores herramientas de apoyo, como acceso en línea a diccionarios, glosarios y medios de comunicación y que incluso nos permitirá trabajar en casa sin necesidad de desplazarnos (cf. Baigorri, 1999: 37). De la misma manera que los consecutivos presentaron resistencia a la tecnología que acompañaba a la Simultánea, para terminar luego ensalzándola, los intérpretes de mañana contarán con las ventajas de este tipo de nuevas contextos de comunicación y los nuevos soportes tecnológicos (cf. Baigorri, 1999).

En lo que se refiere a la videoconferencia, el interés de las empresas norteamericanas por los sistemas de videoconferencia ha crecido espectacularmente desde que se produjera el atentado del 11 de septiembre de 2001, y se estima en un 375% el aumento de peticiones de estos sistemas desde esta fecha. Entre las razones que explican este incremento se encuentra el clima de inseguridad reinante tras el atentado terrorista del 11 de septiembre en Estados Unidos, las cancelaciones de vuelos, el temor de los directivos a viajar y las sugerencias recibidas en las empresas centrales de muchas filiales españolas para que instalen sistemas de videoconferencia tras el siniestro. Dos semanas después del atentado, las peticiones de videoconferencias aumentaron un 300% (Celis, 2001).

España, como todos los países mediterráneos, está muy retrasada en la adopción de esta tecnología, con una media de 800 sistemas este año (Celis, 2001). El atentado ha aumentado el interés de las empresas, pero los problemas financieros por el clima de recesión retrasará muchas decisiones de compra. Sin embargo, el principal obstáculo al desarrollo de los sistemas de videoconferencia en las empresas no es tanto tecnológico o económico como cultural. La tecnología se ha desarrollado hasta tal punto que prácticamente cuesta el mismo esfuerzo realizar una videoconferencia que una llamada telefónica convencional. La diferencia de costes entre una reunión en directo o por videoconferencia no admite comparación: una instalación de videoconferencia queda amortizada en menos de un año con una reunión al mes (Celis, 2001).

En muchos países (Estados Unidos y Canadá, por poner dos ejemplos) se está consolidando un perfil profesional emparentado con la mundialización de las comunicaciones y los mercados, así como con la revolución de las tecnologías de la comunicación: la Interpretación en Internet. Cuando se habla de la Interpretación por Internet nos referimos al almacenamiento de datos, discursos y su retransmisión en una página *web*. Esta práctica la fomentan los propios organizadores de congresos, que facilitan a los usuarios los contenidos de los discursos y las versiones interpretadas para su mayor difusión y para ofrecer la oportunidad de recibir comentarios e intercambiar información. También recibe el nombre de «*webcasting*» y se ha convertido en un aspecto más de la logística de la organización de congresos y conferencias (Selhi, 2000: 1). El papel que desempeña el intérprete en esta práctica de Interpretación puede variar, desde interpretar conversaciones telefónicas en línea o interpretar discursos que luego se pondrán a disposición de los usuarios en la página *web* de los organizadores del congreso. En otros casos, el intérprete no está presente en el evento comunicativo, no tiene contacto con los oradores, ni con los participantes y depende de una serie de intermediarios como los técnicos de sonido. Adicionalmente, se produce un desfase entre la emisión del original y la que se ofrece en la versión en línea, y la velocidad de presentación de las ponencias es considerable, por lo que se insiste desde el ámbito profesional a que se atienda y se facilite la calidad de la interpretación (cf. Selhi, 2000).

CAPÍTULO 3

LA INVESTIGACIÓN Y LA DIDÁCTICA DE LA INTERPRETACIÓN

3.1 Introducción

> Empirical research has not advanced far enough to provide important results applicable to I/T training
>
> (Gile, 1995a: 251)

> For objective reasons, demographic, geographic, economic and institutional, it is unlikely that research into interpreting will present major discoveries to the community in the immediate future.
>
> (Gile, 2001a: 7)

Estas dos citas de Gile, entre las que median seis años de evolución de nuestra disciplina, ponen de manifiesto que, pese a los innegables logros y avances realizados, las escasas tres décadas de investigación sobre Interpretación a nuestras espaldas evidencian graves limitaciones de la aplicación de la investigación sobre la Interpretación a la didáctica. Si bien es cierto que el número y el origen geográfico de las publicaciones sobre la Interpretación en sus más variadas manifestaciones se ha multiplicado (180 en los años setenta, 500 en los ochenta y hasta 1.000 en la década de los años noventa) (Gile, 2001a: 2), no se puede decir que se hayan producido grandes descubrimientos o aplicaciones directamente relacionadas con la didáctica de la Interpretación. Pero esto no significa que la actividad investigadora de la Interpretación no sea fructífera para la metodología de la didáctica, lo es siempre que se tenga en cuenta: a) que tres décadas de investigación sobre la Interpretación representan un periodo insuficiente para esperar resultados prácticos, si consideramos la extrema complejidad de nuestro objeto de estudio; b) que la investigación no tiene como único objetivo producir resultados tangibles de forma rápida, sino que desempeña a su vez un papel social en el ámbito universitario, contribuyendo a un mayor reconocimiento de nuestra disciplina y de nuestra profesión, y c) que la investigación fomenta la reflexión de lo que hacemos y de cómo lo hacemos, y esto tiene la utilidad de servirnos de orientación práctica tanto a los profesionales de la interpretación como a los formadores (Gile, 2001a: 3).

El vínculo entre la investigación y su aplicación a la didáctica de la Interpretación ha sido un tema recurrente en la historia de nuestros estudios (Dodds, 1989; Gile, 1995a; entre otros). Muchos han criticado que la relación entre investigación y didáctica de la Interpretación haya sido más de coexistencia que de verdadera interacción (Stenzl, 1989: 23),

y la gran mayoría ha coincidido en que no se podrán ofrecer propuestas metodológicas hasta que no se corrobore la validez empírica de muchas de las prácticas didácticas que se emplean actualmente en la formación (Dodds *et al.*, 1997: 90). De ahí que persistan interrogantes y lagunas relacionadas con la didáctica tales como la idoneidad de interpretar hacia la Lengua B (Gile 1995c: 180; 2001a: 4), la viabilidad y fiabilidad de las pruebas que miden la aptitud de los candidatos (Longley, 1989; Gringiani, 1999; Moser-Mercer, 1994a), la naturaleza lingüística (Wills, 1978; Stenzl, 1989; Gile, 1995a,1955c) o no-lingüística de la Interpretación (Seleskovitch y Lederer, 1989: 137; Déjean Le Féal, 1989a: 43), entre otras. El único ámbito donde sí se ha probado la validez empírica de la eficacia de algunos ejercicios de la Interpretación es en el campo de la investigación de la Neurofisiología relacionada con la Interpretación (Gran y Fabbro, 1988).

Como hemos visto, mucha de la culpa de esta situación la tiene la escasez de estudios empíricos que demuestren la eficacia de los ejercicios didácticos que se vienen aplicando, sin embargo, la principal razón radica en que la metodología de la Interpretación debe descansar sobre pilares teóricos, y hasta la fecha existe una gran polémica sobre la viabilidad de dicha teoría, que para muchos es todavía una utopía.

Cuanto más exhaustivos sean los estudios teóricos, más fundamentos tendrá la metodología de nuestra didáctica. De hecho, la aplicación de nociones de la Psicología Cognitiva y su contribución a la segmentación y aislamiento de las diversas fases del proceso para su entrenamiento en la formación ha tenido un efecto muy positivo en la didáctica. Sin embargo, el proceso es lento y debemos hacer mejor uso del material teórico del que disponemos y emplearlo para desarrollar y validar las prácticas didácticas que utilizamos (Stenzl, 1989: 24).

Aunque modestas, las aportaciones de la investigación y su aplicación a la didáctica han contribuido a cimentar la metodología de la Interpretación en criterios más sistemáticos y rigurosos, y menos intuitivos, con lo que nos acercamos progresivamente a consolidar nuestra disciplina.

No menos importante resulta la falta de estudios empíricos que validen la supuesta eficacia de algunos ejercicios muy ensalzados. Este proceso científico de análisis, validación y replicación requiere tiempo. Pero esto es precisamente lo que diferencia los resultados

científicos de los resultados derivados de la introspección y las teorías personales basadas en la experiencia y la intuición (Gile, 2001a: 4).

Una de las grandes interrogantes relacionadas con la formación, que parece haber sido desechada definitivamente, se refiere a la noción reductivista de que los intérpretes nacen con este don, y aunque existe consenso sobre la presencia de una serie de habilidades naturales o innatas para ciertos tipos de Traducción o de Interpretación, también es prácticamente unánime la tesis de que la formación ayuda a optimizar el potencial de esas cualidades y las hace despertar en aquellos individuos que en un principio no las presentaban (Gile, 1995a: 3; Mackintosh, 1999: 67). Si partimos de la base de que la destreza para la Interpretación no es innata (Nida, 1981, *apud* Gile, 1995a: 3), el paso siguiente debería consistir en sistematizar la didáctica de la Interpretación por varios motivos (Gile, 1995a: 3):

a. Para que aflore el potencial de los estudiantes;

b. para que se agilice el aprendizaje de determinadas habilidades;

c. para que se establezcan contactos entre los futuros intérpretes y el mercado de trabajo;

d. para incorporar a los intérpretes profesionales en la evaluación de los estudiantes, y así contribuir a que se dé prestigio a la profesión;

e. para que se avance hacia la normalización y homogeneización de la didáctica, con lo que se contribuiría a crear una profesión mejor organizada y más homogénea;

f. para observar y ampliar los campos de investigación en la Interpretación.

3.2 Modelos teórico-didácticos

> Everybody agrees that conference interpreting is a craft and a profession but it is also an academic subject in its own right and as such it should have its own appliable[1], workable theory and methodology
>
> (Dodds, 1989: 18).

La didáctica de la Interpretación se podría dividir en dos corrientes fundamentales, que a su vez descansan en dos enfoques teóricos diferentes sobre el proceso de la Interpretación. Por un lado, encontramos la que entiende la Interpretación como un proceso universal independiente de la combinación de lenguas específica con las que se trabaje (Seleskovitch, 1981: 345; Seleskovitch y Lederer, 1989: 137; Dejéan Le Féal, 1998: 43) y, por otro, la que imparte la disciplina atendiendo sobre todo a las características especificas del par de lenguas de trabajo. Esta última corriente la constituyen autores de muy diversa procedencia como Kade (1968), Wills (1978: 350), Cartellieri (1983), Stenzl (1989: 24), Gile (1995c: 198-199), Salevsky (1993), Kurz (1995a) y Pöchhacker (1998a: 362), entre otros.

Si cotejamos los contenidos de los planes de estudios de los cursos de formación de Interpretación de las diversas universidades, tanto nacionales como extranjeras, así como los de los cursos organizados por las instituciones europeas (el *stage* de la UE) e internacionales (ONU), queda patente que existe un cierto consenso sobre cómo se enseña la Interpretación en sus diversas modalidades (Mackintosh, 1995: 129). Gran parte de estos contenidos se nutre de los pilares teórico-didácticos que sustentaron a la AIIC desde sus comienzos en los años cincuenta y de las escuelas que se crearon en esta época. Tal como afirma Mackintosh (1995), estas prácticas didácticas coinciden con el paradigma dominante en esta época:

> Over the past 15 to 20 years newcomers to the profession who have gone on to become established interpreters are to a very large extent graduates of the schools and training courses that organise their training within the parameters of this model [AIIC]. They practise their profession according to the interpreting paradigm and those who teach follow the training paradigm.
>
> (Mackintosh, 1995:129)

[1] «*Appliable*» en el original, se entiende que quiere decir «*applicable*».

Estos criterios metodológicos han ido transmitiéndose generación tras generación sin que su eficacia fuera cuestionada ni comprobada científicamente y sin recibir el merecido interés de los investigadores (Gile, 1995a). La falta de estudios empíricos aplicados a los postulados teóricos y teórico-didácticos de las escuelas y los autores tradicionales ha contribuido a que éstos se hayan perpetuado con el tiempo sin el necesario aval empírico, de manera que el panorama de la didáctica de la Interpretación se caracteriza por opiniones categóricas que ensalzan la eficacia de ciertos ejercicios y su secuencia de aparición, así como la crítica demoledora de otros, sin que autores, a uno y otro lado de la polémica hayan justificado la validez de sus propuestas teóricas (Gile, 1995a).

En el seno de la comunidad docente e investigadora de la Interpretación quedan pendientes de análisis una serie de cuestiones didácticas que despiertan gran controversia. A continuación presentamos una relación de los aspectos metodológicos de la Interpretación que más polémica han suscitado para que puedan ser contrastados a la luz de los diferentes modelos teórico-didácticos de la Interpretación:

a. La falta de consenso en cuanto al diseño y contenido de las pruebas de selección, que varían mucho entre los centros formadores. Por un lado se aboga por una combinación de pruebas escritas y orales (Bowen y Bowen, 1989: 109-125; Renfer, 1992: 173-184). Entre aquellos que se inclinan preferentemente por las pruebas orales, algunos creen oportuno que se emplee el ejercicio de *shadowing* (Longley, 1989: 105-108; y Lambert, 1992b: 25) frente a los que lo consideran poco eficaz (Seleskovitch, 1989: 82; Seleskovitch y Lederer, 1989: 168; Kurz, 1992: 245) e incluso contraproducente (Thiéry, 1989b: 3-5; Déjean Le Féal, 1997: 617);

b. la premisa de que sólo los intérpretes profesionales están capacitados para formar a los estudiantes de Interpretación. Esta afirmación de la AIIC (1984, 1993, Mackintosh, 1995: 124, 1999: 72) ha sido duramente criticada por quienes consideran que los centros académicos son los más cualificados para tomar las riendas de la formación, y porque a los aspectos profesionales se les deben incorporar necesariamente aspectos pedagógicos, metodológicos y teóricos (Arjona-Tseng, 1991: 12 *apud* Mackintosh, 1999: 74; Longley, 1978: 53);

c. en cuanto a la dirección de la interpretación, está muy extendida la opinión de que sólo se debe interpretar hacia la lengua materna, al suponer la inversa una pérdida considerable de calidad (Seleskovitch y Lederer, 1989: 135; Déjean Le Féal, 1981: 380-403 y Thiéry, 1989b: 199). Otros como Stenzl (1989: 23-26) e Ilg (1989b: 200) y la Escuela Soviética (Chernov, 1992: 151y Denissenko, 1989: 157) lo consideran perfectamente aceptable.

d. la opinión de que la Interpretación Consecutiva constituye la base de la Interpretación Simultánea y que debe por ello precederla en la formación (Seleskovitch, 1989: 73-74; Weber, 1989a: 165). Desde los inicios, la mayor parte de los formadores ha considerado que la formación en Consecutiva garantiza que el estudiante desarrolle habilidades y competencias que le facilitan la adquisición de la técnica de la Simultánea y, sobre todo, le impermeabilizan ante la interferencia lingüística inherente a ésta última, en el que el discurso origen se superpone a la versión interpretada (Thiéry, 1989a: 262; Weber, 1989a: 162; Ilg y Lambert, 1996: 163). Este postulado ha sido objeto de duras críticas al entender muchos investigadores que se trata de dos procesos cognitivos muy diferentes y que la competencia en una no presupone la competencia en la otra (Pearl, 1995: 177; Kalina, 1994a: 220). De hecho, hay centros de formación en los que la Consecutiva y la Simultánea se imparten en paralelo (Longley, 1978: 51; ETI de Ginebra, AIIC: 25-26; Mackintosh, 1999: 70);

e. en cuanto al sistema de toma de notas, existe un gran desacuerdo sobre si resulta más eficaz tomarlas en la lengua origen (Rozan, 1956) o en la lengua meta (Seleskovitch y Lederer, 1989: 48), emplear símbolos o anagramas (Ilg y Lambert, 1996: 78), pero las diferencias no parecen estar suficientemente justificadas, porque todavía hay mucho de intuición en la metodología de la didáctica de la Consecutiva y pocos estudios han podido verificar empíricamente los diferentes enfoques existentes (Gile, 1995a: 183);

En la historia de la investigación sobre la metodología de la didáctica de la Interpretación, la creencia de que la formación de intérpretes no debe asentarse en métodos intuitivos o ser producto de la experiencia profesional ha sido una constante (Delisle, 1981: 439; Dodds, 1989: 18; Gile, 1989a: 27, 1995a: 10; Stenzl, 1989: 24; Pöchhacker, 1992: 219; 1994b: 314; Viaggio, 1992d: 307). El primer programa de doctorado de Interpretación de Conferencias se implantó en la ESIT de Ginebra en 1975 (Mackintosh, 1999: 72) y desde entonces

numerosos centros cuentan con investigadores como la pionera Kurz (1969 *apud* Mackintonsh, 1999: 73). Otros como Gile (1985, 1992a, 1995c, 1995a, 1997), Gentile (1991), Pöchhacker (1992, 1994a, 1994d, 2003) y Moser-Mercer (1978, 1994b, 1996c) se cuentan entre los estudiosos que mayor atención han dedicado a la incorporación de la teoría a la didáctica y a su sistematización. Si la formación universitaria de la Interpretación se fundamenta en modelos teóricos sólidos que sostengan métodos didácticos empíricos y coherentes, los estudiantes podrán progresar más rápidamente y de una forma más sistemática que si la formación se desarrolla mediante el proceso de ensayo y error. Los modelos didácticos facilitan el aprendizaje del estudiante porque le ayudan entender el «qué» y el «por qué» de cada ejercicio, para luego entender de forma lógica el «cómo». Los modelos teóricos incorporados a las clases prácticas deben favorecer la sistematización de los escollos y su solución de forma progresiva para que el estudiante entienda las causas de sus errores y de sus aciertos.

3.2.1 La Teoría del Sentido

La Teoría del Sentido y sus aplicaciones metodológicas han dejado una huella indeleble en la didáctica de la Interpretación, ya que supuso el primer intento de explicar el proceso del acto interpretativo a partir del cual se abordó la formación. Aunque los supuestos teóricos y teórico-didácticos de la Escuela de París han perdido mucha credibilidad con la llegada de nuevos modelos y nuevos métodos de investigación, la didáctica de la Interpretación sigue estando en deuda con ella. A pesar de que muchos de sus principios metodológicos no han sido revalidados científicamente, los defensores de esta corriente didáctica sostienen que tampoco los detractores de las corrientes antagonistas han podido *derribarlos* por la vía científica (Déjean Le Féal, 1998a: 42). Los presupuestos didácticos de la Escuela de París influyeron de manera determinante en la AIIC, y ésta a su vez en los criterios con los que se forma en muchas escuelas y universidades, así como en la estructura y organización de la Interpretación en las instituciones europeas e internacionales (pruebas de aptitud, dirección de la interpretación, empleo del *relay*, etc.).

Entre los principios teórico-didácticos de la Teoría del Sentido figura la necesidad de apartarse e incluso olvidar la estructura lingüística de la lengua origen para reformular las ideas que contienen los discursos y no las palabras (Seleskovitch y Lederer, 1989: 137, 193; Déjean Le Féal, 1998a: 43). De ahí el carácter independiente del acto de la interpretación con

respecto de las combinaciones de lenguas. Por tanto se emplean las mismas estrategias con independencia de la naturaleza lingüística de las lenguas de trabajo. Asimismo, se considera que la Interpretación Consecutiva constituye la base de la Interpretación Simultánea (Seleskovitch, 1989: 81; Seleskovitch y Lederer, 1989; Déjean Le Féal, 1998b: 306) y debe precederla en el programa de formación, porque ésta última resulta muy difícil de evaluar y el estudiante no puede verificar la causa de sus errores o aciertos. Consideran inviable la práctica de la interpretación hacia la lengua extranjera (Interpretación Inversa), por la pérdida sustancial de calidad que ocasiona para la Interpretación Simultánea (Seleskovitch y Lederer, 1989: 137; Thiéry, 1989b: 199; Déjean Le Féal, 1998a: 45), pero no así para la técnica de Interpretación Consecutiva, considerando que en este tipo el estudiante puede analizar más exhaustivamente el mensaje del discurso origen al disponer de más tiempo. De aquí se desprende que esta corriente no se incline por enseñar la toma de notas en la primera etapa de la formación.

Otro de los principios axiomáticos de la enseñanza de la Simultánea lleva a que los seguidores de la Teoría del Sentido desaconsejen el uso del ejercicio de *shadowing* como preparación para la Simultánea, porque lo consideran una mera transcodificación de palabras, cuando lo que habría que trasmitir es la intención del mensaje (Seleskovitch, 1989: 82; Seleskovitch y Lederer, 1989: 168; Thiéry, 1989b: 3-5, Déjean Le Féal, 1997: 617). Sin embargo, sí consideran eficaz la realización de tareas duales como la escucha activa de un discurso a la vez que el estudiante cuenta hacia atrás del 10 al uno, aunque dentro de la propia corriente didáctica, algunos representantes de esta escuela han discrepado acerca de la idoneidad de la incorporación de este ejercicio, dada su extrema complejidad (Déjean Le Féal, 1997: 363).

3.2.2 El Modelo de Esfuerzos

Gile (1995c: 192, 1995a: 159) aporta un modelo didáctico para la Traducción y la Interpretación centrado en el proceso cognitivo. La filosofía de su sistema reside en el estudio del proceso de toma de decisiones o estrategias seleccionadas por el estudiante, *i.e.*, cómo su producción revela los métodos que emplea para traducir. Hasta la fecha muchos de los métodos tradicionales circunscribían la metodología en el análisis del producto, y el estudiante era considerado un productor de textos finales. Gile considera que habría que incidir especialmente en aportar a los candidatos una serie de pautas de procedimiento antes de iniciarlos en la práctica para que les sirvan de guía en su elección de estrategias pertinentes. Es decir, habría que explicar al alumno en primer lugar lo que se hace y por qué, para justificar qué estrategia debe seleccionar, en lugar de que los estudiantes adquieran la metodología mediante el procedimiento de prueba y error (cf. Gile, 1995a: 10). Insiste el autor en la necesidad de que se imparta una preparación cognitiva al alumnado: «*en cours de formation, les étudiants en interprétation font l'acquisition d'un minimum d'habiletés cognitives leur permettant d'affronter la complexité de l'interprétation*» (Gile, 2001c: 383), y que ésta se presente en forma de herramientas pedagógicas antes del contacto con los ejercicios prácticos. Este tipo de procedimientos no se suelen ofrecer en la metodología de muchas escuelas, donde solamente se ofrece entrenamiento práctico (Gile, 1995a: 12).

Gile constituye el exponente de la corriente de la didáctica de la Interpretación para la que la combinación de las lenguas de trabajo y sus aspectos lingüísticos deben ser objeto de estudio, ya que las estrategias cognitivas que se emplean entre lenguas cognadas como el español y el italiano no son las mismas que las que existen, por ejemplo, entre el francés y el japonés (Gile, 1995c: 198, 1995a: 232).

Con anterioridad, Stenzl (1989: 24) había señalado la conveniencia de tener en cuenta estos aspectos lingüísticos, habida cuenta de los resultados de los estudios de Kirchhoff y Goldman-Eisler (1976 y 1972 *apud* Stenzl, 1989: 24) que ya habían afirmado que los intérpretes empleaban estrategias diferentes según la combinación de lenguas fuente y meta.

Esta segunda corriente aboga por que la formación se inicie con la Consecutiva, pues presenta la ventaja de que la fase de escucha y producción se encuentran separadas y permite la enseñanza de principios metodológicos en la fase de reformulación en la que el alumno

puede despreocuparse de la prestación (normas lingüísticas, normas sobre fidelidad, estrategias de reformulación). Precisamente la ausencia de la presión de tiempo de la Simultánea facilita que el estudiante se concentre en la aplicación de estas estrategias de interpretación. Asimismo, el contacto con las notas permite la reconstrucción del discurso origen, que es vital para la fase de comprensión, para que deduzcan qué han perdido del mensaje entrante. No debemos olvidar tampoco que esta secuencia de aparición de las materias contribuye a trabajar aspectos relacionados con la mejora de la competencia de la lengua de llegada, el estilo, nivel de lengua, registro, adecuación, eliminación de interferencias lingüísticas, etc. (Gile, 2001b: 4).

El Modelo de Esfuerzos de Gile (1985, 1992a, 1995c,1995a, 1997) estudia el proceso del acto interpretativo pero tiene una clara vertiente didáctica al hacer explícitos los esfuerzos que actúan sobre la capacidad limitada de procesamiento del individuo y al dar cuenta de la sobrecarga a la que sometemos al cerebro cuando se produce un desequilibrio en el uso de los esfuerzos, es decir, cuando un esfuerzo acapara más capacidad de procesamiento de la debida, con la consecuente merma de la energía de la que disponemos para el resto de los esfuerzos. Más que una teoría, se trata de un modelo didáctico de explicación y aislamiento de problemas de ejecución. Estos esfuerzos son:

a. Escucha y análisis del discurso en la lengua origen (L);

b. almacenamiento de la información y recuperación de la misma mediante la memoria y/o la toma de notas (según se trate de Consecutiva o Simultánea) (M);

c. producción del discurso en la lengua meta (P).

Para explicar el proceso de la Interpretación Simultánea, Gile (1995a: 169) nos presenta el siguiente esquema: L+ P+ M+ C (donde L equivale al esfuerzo de la escucha, *listening;* P supone la producción, *production*; M se corresponde con la memoria, *memory*; y C es el esfuerzo de coordinar los otros tres esfuerzos restantes: esfuerzo de coordinación, *coordination effort*). Durante el proceso de interpretación cada esfuerzo va demandando una cantidad de energía que oscila según las variables que concurren en el acto de la interpretación (velocidad, densidad informativa, cifras, etc.).

En el caso de la Interpretación Consecutiva (Gile, 1995a: 179), el esquema varía en cada fase del proceso. En la primera fase de escucha activa, el esquema se corresponde con la fórmula que aparece a continuación: L+ N+ M+ C, (donde L equivale al esfuerzo de la escucha, *listening*; M se corresponde con la memoria, *memory*; N supone la toma de notas, *notes*; y C es el esfuerzo de coordinar los otros tres esfuerzos restantes: esfuerzo de coordinación, *coordination effort*). En la fase de reformulación el esquema sería el siguiente: R1+ R2+ P, donde R1 equivale a la memoria y R2 a la descodificación de las notas (Gile, 1995a: 179).

La utilidad del empleo de este modelo en el aula reside en su sencillez y su aplicación a los distintos procesos interpretativos. Además, facilita la aclaración de las fuentes de errores y justifica los motivos de los de se derivan. Gile (1995a: 172-173) también explica las variables que concurren cuando se produce un error:

a. Discursos con gran densidad informativa;

b. factores externos, como el ruido ambiental;

c. empleo de terminología muy especializada;

d. diferencia entre estructuras sintácticas entre las lenguas;

e. desconocimiento de nombres propios y cifras.

f. grandes asimetrías en las estructuras de las dos lenguas;

3.2.3 El Modelo Gravitacional de Disponibilidad Lingüística

El Modelo Gravitacional es una herramienta pedagógica destinada a que el alumno reactive de forma rápida y efectiva el bagaje léxico que necesita, explicándole cómo proceder para acceder a un mejor rendimiento léxico en la Interpretación, cómo resolver problemas de tipo léxico cuando no se comprende un término (aplicación del análisis contextual, fonológico y morfológico, análisis etimológico) o una estructura sintáctica (aplicación de técnicas de probabilidad de transición entre estructuras diferentes entre lenguas) y, sobre todo, cómo hacer todo esto con la velocidad consustancial al acto interpretativo, es decir, cómo tener

todas estas herramientas activadas y disponibles (Gile, 1995a: 219). El modelo (véase Figura 1) se asienta sobre una serie de reglas que pasamos a desglosar (cf. Gile, 1995a: 219-221):

- Regla número uno: el principio centrífugo.

Si no se estimula el léxico, su disponibilidad se desplaza del centro (mayor disponibilidad) hacia las órbitas exteriores (menor disponibilidad). Las unidades léxicas que no se usan pasan a ser pasivas y acaban olvidándose.

- Regla número dos: el efecto centrípeto de la estimulación.

Si se usa el léxico, la disponibilidad de éste se sitúa en el núcleo (mayor disponibilidad). Las unidades léxicas están más disponibles para su uso activo y pasivo.

- Regla número tres: la frecuencia de estimulación y el efecto centrípeto.

Cuanto más frecuente sea el uso de los términos, mayor será el efecto centrípeto.

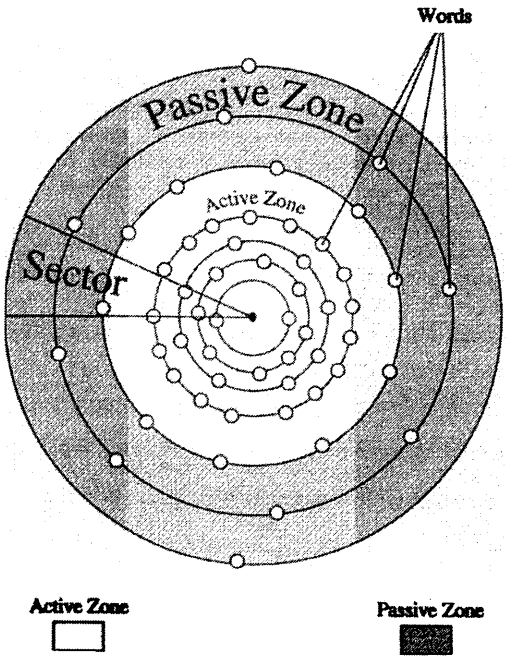
- Regla número cuatro: el efecto centrípeto de la estimulación activa y la estimulación pasiva.

Si se estimula el léxico de una manera activa, el efecto centrípeto será mayor que si el estímulo es pasivo.

- Regla número cinco: el efecto escolta y el efecto interferencia.

La migración centrípeta del léxico desencadena la migración hacia el núcleo de otros términos y reglas relacionadas con éste.

Figure 1. ***The Gravitational Model of Linguistic availability.***



(Gile, 1995a: 217)

La repercusión de la práctica de este modelo en el acto de la Interpretación es inmediata, ya que el intérprete debe tener suficiente léxico tanto en la zona pasiva como en la zona activa para comprender y procesar un discurso, y habida cuenta del carácter inmediato del acto, tan sólo el léxico que esté muy disponible será de utilidad al intérprete. De aquí se extraen las siguientes conclusiones (Gile, 1995a: 228):

1. El perfeccionamiento lingüístico de los intérpretes debe consistir en conceder prioridad a la terminología y fraseología propia de los congresos, así como de las fórmulas convencionales que se emplean en el intercambio de turnos en la Interpretación de Enlace. Hay que advertir que no se cuenta todavía con estudios lexicométricos que contribuyan a superar esta dificultad (cf. Gile,1995a: 229);

2. en la lengua común (núcleo) no se dan cita este tipo de términos y frases, por lo que la frecuencia de estimulación para éstos debe ser mayor. En didáctica, esto

significa que hay que conseguir que las unidades léxicas que estén más alejadas del núcleo se estimulen más (cf. Gile, 1995a: 228);

3. hay que conceder prioridad a la estimulación oral frente a la estimulación escrita, porque la primera está más en sintonía con la situación real de la Interpretación (cf. Gile, 1995a: 229).

3.2.4 La Teoría Funcionalista: El escopo en la Interpretación Simultánea

Los funcionalistas cuestionan seriamente los presupuestos pedagógicos de la Teoría del Sentido porque: «*It is hard to see how the cognitivistic notion of sense can be used as a yardstick for analysis and assessment*» (Pöchhacker, 1992: 212). Pöchhacker (1992, 1994d, 2003) considera que paradigmas sólidamente fundamentados como la Teoría del Escopo de Vermeer, expuesta en Reiss y Vermeer (1984), junto con las aportaciones de Holz-Mänttäri (1984 *apud* Pöchhacker, 1992: 214) constituyen herramientas muy válidas para la didáctica de la Interpretación, al considerar que tanto la Traducción como la Interpretación comparten en buena parte un territorio conceptual común y pueden servirse de un mismo modelo teórico. Entiende la Interpretación como un uso concreto de la lengua con un fin determinado (el «por qué» de la comunicación), y por consiguiente se tendrían que tener muy en cuenta las necesidades de los receptores (el «para quién» del acto interpretativo), así como la situación (el «dónde» y el «cómo»). La Interpretación debe cumplir su finalidad dentro del contexto sociocultural de la cultura meta (el «para qué» de la comunicación), es decir, tiene que ser funcionalmente similar al discurso original, aunque adecuándose a la coherencia de la cultura meta, conforme a las expectativas comunicativas de esa cultura (cf. Nord, 1991a) y a las «normas profesionales» de la Interpretación, en la terminología de Chesterman (1993), o lo que es lo mismo, tiene como objetivo conseguir una «equivalencia de efecto». En Interpretación, el escopo lo marca el cliente que encarga la conferencia para unos receptores concretos, para una situación dada y con un fin determinado. La conferencia, según Pöchhacker (1992: 215, 2003: 109), se entiende como texto global o «hipertexto» que subsume los textos individuales, que a su vez deben transmitir el escopo de ese hipertexto, teniendo muy en cuenta a los receptores, sus relaciones, intenciones, percepciones, competencias y conocimientos (generales o especializados). La función de toda interpretación consiste en una variable del sistema de la interacción comunicativa de los

oradores y los receptores que comparten intereses y conocimientos comunes porque pertenecen a una «diacultura» específica (Pöchhacker, 2003: 110).

La visión funcionalista resulta de gran utilidad para la enseñanza de la Interpretación porque advierte a los intérpretes acerca de las expectativas, necesidades y el perfil de los receptores de un congreso o «hipertexto», que ha sido organizado para conseguir una función determinada. Una vez conocidos estos antecedentes, el intérprete prestará atención a las características del texto meta, las relaciones de los miembros de esa «diacultura» y el marco contextual meta con todas sus convenciones, normas y grado de aceptabilidad, ya que el propósito de la Interpretación consiste en establecer una comunicación eficaz con los destinatarios de la cultura meta.

La noción de «diacultura» (Reiß y Vermer, 1996: 19) resulta especialmente útil para el intérprete, ya que en la mayoría de los casos, los participantes de un congreso no comparten ni la lengua ni la cultura, pero sí coinciden en una serie de intereses que los agrupan en torno a una cultura de especialistas o «diacultura», de manera que el congreso se convierte en un «hipertexto», una unidad holística, donde el intérprete deberá conocer cuáles son los motivos que aglutinan a los participantes en torno al evento. El intérprete debe tener un conocimiento profundo del «*skopos*» del hipertexto. Para la consecución de este fin, el profesional de la interpretación debería formularse las siguientes preguntas antes de comenzar el encargo de interpretación y conseguir así que su discurso sea funcionalmente similar al del original (Nord, 1991a: 144) [nuestra traducción]:

1. ¿Quién es el orador?
2. ¿Para quién se interpreta?
3. ¿Con qué propósito se dirige a los receptores?
4. ¿Cómo se dirige a ellos, de qué manera?
5. ¿Dónde?
6. ¿Cuándo?
7. ¿Por qué?

También Stenzl (1989: 24) ha señalado que en los estudios sobre la Interpretación y, en particular, en lo relacionado con la metodología se habían desatendido los aspectos comunicativos, mientras existía demasiada preocupación por los aspectos psicológicos del proceso. La autora nos invita a explorar la vertiente didáctica de la Teoría Funcionalista en la que se tienen en cuenta todos los componentes del acto comunicativo: desde el orador, pasando por el intérprete hasta el destinatario. Asimismo, recomienda que se incorpore al estudio de la Interpretación y su didáctica el concepto de «información subjetiva, implícita y explícita» de Kirchhoff (1976 *apud* Stenzl, 1989: 25), así como el modelo de Kintsch y van Dijk (1978 *apud* Stenzl, 1989: 25), que presuponen que en la transmisión del mensaje se requiere la participación activa del receptor del mismo. Esa red de conocimientos comunes e implícitos entre los participantes de un acto de interpretación a la que aluden los autores mencionados y que constituye una «diacultura» suele presentarse de forma reiterativa, llegando a convertirse en un ritual tanto formal como lingüístico, por lo que el intérprete no tendrá dificultad en predecir y anticiparse tanto al orador como a las expectativas de los receptores (Ilg, 1980). Resulta, por tanto, patente la utilidad práctica que el conocimiento de estas nociones representan para el intérprete en ciernes.

3.2.5 La Escuela de la Manipulación

Otro paradigma de la Traducción que no se ha aplicado a la metodología de la didáctica de la Interpretación hasta hace relativamente poco tiempo lo constituye la Escuela de la Manipulación, que ha prestado gran atención a los aspectos culturales del acto de la traslación. Según Schjoldager (1995: 29), algunos de los principios postulados por esta corriente pueden ser muy beneficiosos para la Interpretación, por ejemplo: a) que la Traducción es producto de una actividad que se desarrolla en un marco contextual concreto; b) que el texto meta es el resultado de una manipulación de éste con un propósito determinado; c) que el enfoque comunicativo es funcional y persigue la satisfacción de una intención comunicativa del papel del traductor; d) que el papel del traductor reside en aproximar el texto origen a las normas de aceptabilidad de la cultura del texto meta; e) que el traductor trabaja con normas absolutas y objetivas por una parte, idiosincrasias subjetivas por otra, y en una situación intermedia se encontrarían las normas intersubjetivas; f) que las normas facilitan al traductor la elección de estrategias adecuadas; y g) que las normas se

derivan de tres fuentes: el texto fuente, el conjunto de textos similares o paralelos en la lengua término y la tradición traductora relevante.

Los conceptos de «norma» y «aceptabilidad» (cf. Toury, 1980) pueden guiar al intérprete en la selección de las estrategias idóneas que le servirán para ajustar el discurso origen a las convenciones textuales del discurso de la cultura y lengua meta.

A juicio de Harris (1990), existen una serie de «normas» en el campo de la Interpretación que se encuentran articuladas y vigentes en el metadiscurso de la disciplina y que parecen concitar la unanimidad de estudiosos y profesionales (cf. 1990: 115):

a. En Interpretación, se emplea la primera persona con el fin de emular el papel del orador, aunque en situaciones de Interpretación espontánea no se emplea la primera persona;

b. si el discurso se está interpretando en Simultánea, transcurridos 20 minutos el intérprete debe ser sustituido por otro intérprete;

c. parece muy extendida la norma en los países occidentales de que los intérpretes sólo deben trabajar hacia su lengua materna;

d. no resulta aceptable que la producción del discurso meta sea atropellada y presente errores;

e. el intérprete debe ser fiel al mensaje y a la forma que éste presenta.

3.2.6 La Lingüística del Texto y la Interpretación

Hatim y Mason (1997: 7) coinciden con los funcionalistas en que la Traducción y la Interpretación comparten un territorio común, porque ambas se ocupan de la construcción e interpretación de significados. Asimismo, las estrategias que los usuarios de la lengua emplean para explotar su potencial comunicativo con objeto de conseguir fines específicos son comunes tanto a la Traducción como a la Interpretación. Por consiguiente, habría que prestar más atención a las similitudes que a las diferencias, y servirse de ellas en el plano didáctico (cf. 1997: 2).

Para guiar al estudiante hacia una prestación más literal o más despegada del original, el formador puede hacer uso de una serie de conceptos como el del escopo, que depende del encargo del cliente y que, a su vez, está influido por el propósito y el estatus de la interpretación y el perfil de los receptores. Asimismo, se tendrán que considerar los procedimientos que emplean los productores de textos para guiar la producción hacia los receptores («*audience design*») (Bell, 1984 *apud* Hatim y Mason, 1997: 12), ya que el texto tiene sus propias leyes, y si se producen desviaciones de las expectativas o normas textuales, el traductor debe atender a este uso «marcado» del lenguaje y los aspectos estáticos y dinámicos de este empleo deliberado de la lengua (cf. Hatim y Mason, 1997: 12). La naturaleza «marcada» de un texto responde a la creencia de que los receptores conocen la carga informativa adicional que conlleva, es decir la «implicatura». La formación debe incorporar herramientas de análisis de lo textual que familiaricen al estudiante con los usos marcados de la lengua como la metáfora, la alusión, la implicatura para que aplique las estrategias convenientes, sobre todo si tenemos en cuenta que la naturaleza de la comunicación es cada vez más dinámica y flexible. De hecho, gran parte de las ponencias de los discursos presentan las características de textos escritos que serán leídos en voz alta (cf. Hatim y Mason, 1997: viii).

Estas herramientas de las que se puede servir el intérprete consisten en los tres dominios de textualidad de la Lingüística del Texto: la «textura» (cohesión y coherencia), la «estructura» o plan, y el «contexto» (factores contextuales que determinan la manera en que un fragmento de texto cumple un propósito retórico específico, los tipos textuales, etc.) (cf. Hatim y Mason, 1997: 36-39). El concepto de «géneros» como formas convencionales del lenguaje que se emplean en contextos lingüísticos y culturales concretos también puede resultar de gran valor didáctico, ya que al agrupar los textos en categorías recurrentes, éstos pueden ser fácilmente automatizadas por los estudiantes (cf. 1997: 39-40).

En lo que respecta a la Interpretación, cada técnica presenta unos dominios de textualidad en distinto grado de prioridad. Por ejemplo, en Interpretación Simultánea se trabaja más con la textura, que se va desplegando gradualmente mientras que sólo se dispone de una visión parcial del contexto y de la estructura o plan. Para reforzar esta herramienta, se puede hacer uso de ejercicios de familiarización y entrenamiento con elementos de cohesión, la organización de tema y rema, la progresión temática y la tipología textual (cf. Hatim y Mason, 1997: 54). En Interpretación Consecutiva, el intérprete se centra más en la

información derivada de la estructura textual, porque ésta supera y eclipsa a la información que se desprende del contexto, para lo cual se emplearán ejercicios donde se muestre de qué manera la estructura se relaciona con la textura y con el contexto (cf. 1997: 56). En la Interpretación de Enlace, el profesional sólo tiene acceso a una visión parcial de la textura y de la estructura, que se van desplegando progresivamente, y por tanto su principal aliado durante la prestación será el contexto (cf. Hatim y Mason, 1997: 41-42).

En definitiva, a lo largo de la formación de la Interpretación se debería conceder especial atención a la textura, porque el intérprete puede hacer uso de ella con cada una de las técnicas y en todo momento. Asimismo, se debe familiarizar al alumno con la noción de «*colocación*» y su estrecha vinculación con la cohesión léxica, las referencias anafóricas y catafóricas, los deícticos, la elipsis, la sustitución, así como los nexos o elementos conectores (cf. 1997: 46-48). De esta manera, el intérprete podrá captar las continuas desviaciones que realizan los oradores en sus discursos, muchos de los cuales carecen de textura. También resultará de utilidad reforzar las nociones de a) «actividad textual estática», donde las expectativas siempre se satisfacen, y b) «actividad textual dinámica», donde la estabilidad textual no existe porque las expectativas se incumplen. Entre los textos estáticos habrá que familiarizar al estudiante con registros (político, periodístico, etc.) para que observen las formas «no marcadas» del uso de la lengua donde la intención es siempre transparente y previsible (Hatim y Mason, 1997: 58).

3.2.7 Las aportaciones de otras disciplinas a la didáctica de la Interpretación

Una de las aportaciones de la Neurofisiología a la didáctica de la Interpretación tiene que ver con el estudio de la eficacia de los ejercicios de paráfrasis. Como sabemos, el cerebro emplea estrategias diferentes cuando trabaja con dos lenguas distintas, de manera que la paráfrasis sólo resultará eficaz cuando se realiza interlingüísticamente, *i.e.*, entre dos lenguas diferentes (Kirchhoff, 1976 *apud* Stenzl, 1989: 25), por ello, se desaconseja que se emplee la paráfrasis intralingüística simultánea, y se aboga por la paráfrasis entre lenguas distintas o interlingüística, en la que medie una reflexión entre el mensaje de entrada y el de salida. También se ha constatado que los estudiantes se cansan más al interpretar unidades lingüísticas unívocas, así como las que requieren cambios sintácticos y léxicos, como los refranes, las unidades fraseológicas y los modismos (Gile, 1995a). La repercusión didáctica de estas investigaciones consiste en demostrar que la Interpretación está lejos de consistir en un

ejercicio de transposición lingüística, es decir que se producen actividades cognitivas desarrolladas por el hemisferio derecho que no está vinculado con el lenguaje (procesamiento de la estructura profunda de las estructuras morfosintácticas superficiales). Por tanto, a la enseñanza de la Interpretación deberían incorporarse también aspectos no lingüísticos que afecten a la producción, como el nerviosismo, la inseguridad o la falta de autoestima (Fabbro y Gran, 1997: 22). Para ello, se recomienda a los estudiantes que hagan ejercicios de relajación antes de interpretar y/o antes de someterse a un examen o prueba de aptitud (Fabbro y Gran, 1997: 23). Otro estudio también ha constatado que tras un periodo de formación de cuatro años se produce una modificación en cuanto a la lateralización del cerebro, es decir una mayor simetría en los dos hemisferios: a mayor competencia lingüística en la lengua extranjera y más exposición a la práctica de la Interpretación, mayor simetría cerebral (Fabbro y Gran, 1997: 20). Esto refuerza la creencia de que, con independencia de las cualidades innatas en los alumnos, la formación de la Interpretación mejora las destrezas y el potencial del alumno para interpretar mejor. El docente debe saber que el ejercicio de operaciones lingüísticas cerebrales y el entrenamiento de la Interpretación modifican la organización cerebral, de forma que su diseño pedagógico debe tener en cuenta estos factores, como la adquisición de respuestas automáticas en la Interpretación Simultánea (Van Dam, 1989).

3.3 La insuficiencia de manuales de Interpretación y estudios de mercado

En 1979, cuando Gile comenzó su experiencia en la formación de intérpretes, observó que muchas propuestas metodológicas empleadas por los formadores de las diversas corrientes no se justificaban ni se sostenían sobre fundamentos empíricos sólidos, y sobre todo, apreció que no se estaba aprovechando todo el potencial que el entorno didáctico podía ofrecer (Gile, 1995a: xii). Entendió que se podían mejorar los métodos didácticos y comenzó a desarrollar una serie de principios y modelos para diseñar y guiar sus clases. Estos bocetos cristalizaron en una tesis doctoral que incluía muchos de sus presupuestos teóricos. En 1989 redactó una pequeña monografía sobre la didáctica de la Interpretación que más tarde se convirtió en un libro de texto: *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training* (1995a) que hoy en día constituye una verdadera obra de referencia de los formadores para orientar su práctica didáctica. Hasta esta fecha no contamos con un manual de didáctica de la

Interpretación tan amplio, sistemático y riguroso como el de Gile, aunque han aparecido manuales sobre modalidades concretas de la Interpretación inspirados sin duda por su iniciativa por sistematizar la enseñanza de la Interpretación. Nos referimos al manual sobre Interpretación de Enlace de Gentile *et al.* (1996), *Liaison Interpreting, A Handbook*, y en nuestro país, el *Manual de Interpretación Bilateral* de Collados y Fernández (2001) e *Introducción a la Interpretación: la modalidad Consecutiva* (Iliescu, 2001). En cuanto a recopilaciones de artículos señeros de teoría de la Interpretación, no podemos eludir la mención de *The Interpreting Studies Reader*, editado por Franz Pöchhacker y Miriam Shlesinger (2002). Estas aportaciones están superando el vacío existente hasta no hace mucho en cuanto a publicaciones relacionadas con la didáctica de la Interpretación y la teoría de la Interpretación. Contribuyen a homogeneizar los principios didácticos de la disciplina, los unos y a diseminar las publicaciones sobre teoría de la Interpretación que sustentan el marco teórico en el que se fundamentan las reflexiones pedagógicas, pero lamentablemente todavía representan una excepción a la regla.

Los profesionales de la Interpretación que imparten Interpretación y quieren acercarse a la disciplina han expresado el deseo de que se les facilite una aproximación a los presupuestos teóricos y teórico-didácticos de las principales corrientes desde un enfoque más divulgativo y menos científico mediante la publicación de recopilaciones de artículos señeros. Del mismo modo, muchos docentes tienen en sus aulas estudiantes que han manifestado interés por la vertiente pedagógica de la Interpretación o incluso por la investigación y quieren comenzar a leer sobre Interpretación. Sin embargo, no contamos con manuales de divulgación para este tipo de lectores semiespecializados.

Por lo que se refiere al mercado también han aparecido publicaciones que cubren aspectos que, sin estar directamente relacionados con la didáctica de la Interpretación, sirven de orientación tanto a los docentes como a las autoridades educativas sobre las tendencias profesionales y las necesidades de los usuarios de la Interpretación con vistas a la revisión de contenidos de los programas de formación: campos temáticos más frecuentes, combinaciones lingüísticas más demandadas, pares de lenguas emergentes, modalidades distintas de la Interpretación de Conferencias, aspectos de las nuevas tecnologías aplicadas a la Interpretación, etc. Nos referimos a publicaciones sobre las necesidades específicas del mercado de la Interpretación privado o mercado libre, así como el ámbito de los organismos

internacionales. Los estudios realizados por Neff (1998) y Schmit (1998a y 1998b) en Alemania, y por Wußler en Austria (1999) proporcionan una guía para la didáctica de gran utilidad, ya que no se puede avanzar en la formación (oferta) sin atender los vertiginosos cambios del mercado de la Interpretación (demanda) (Iglesias, 2003).

Gran parte, por no decir la mayoría de las publicaciones relacionadas con la didáctica de la Interpretación se encuentran muy dispersas en actas de congresos, revistas especializadas en Traducción e Interpretación, en tesis doctorales y tesinas (muchas de ellas sin publicar), así como en revistas específicas de Interpretación (*The Interpreters' Newsletter, Target, Interpreting, TextConText, Hermes, Parallèles, Sendebar, Palimpsestes, Meta*, etc.). La iniciativa de Pöchhacker y Shlesinger (2002) de condensar en un solo volumen titulado *The Interpreting Studies Reader* (Roudledge) los artículos más influyentes de los investigadores más representativos de nuestra disciplina constituye un paso necesario y fundamental para divulgar los fundamentos teóricos de nuestra disciplina y contribuir a que los formadores puedan actualizar su conocimientos sobre la evolución de los estudios sobre la Interpretación, lo que a su vez repercutirá en los estudiantes.

Martin (2000a: 102) aporta algunos razonamientos para justificar la escasez de manuales de Interpretación y obras de referencia. Según la autora, la idiosincrasia de los centros de formación y su tradición en materia educativa, así como las particularidades del mercado de trabajo de cada ámbito geográfico presentan tantas disparidades que un solo manual no cubriría todos estos aspectos. También supone un obstáculo el tratamiento del material de la Interpretación que, al ser oral, dificulta enormemente su transposición a un libro de texto. Por otra parte, al ser necesario que los alumnos trabajen con material de actualidad, las publicaciones envejecerían con mucha rapidez y necesitarían continuas actualizaciones.

3.4 Temas de debate en la didáctica de la Interpretación

Hasta hace sólo unos 20 años existían muy pocos estudios dedicados exclusivamente a la Interpretación (Kalina, 1994b: 219); sin embargo, esta situación ha experimentado un gran cambio y un aumento en el número y la calidad de las publicaciones académicas. No obstante, se siguen advirtiendo grandes divergencias en materia metodológica que contribuyen a exacerbar aún más las contradicciones que abundan en cuanto a la didáctica de

la Interpretación. En esta sección se procede a realizar un recorrido por todas aquellas cuestiones generales relacionadas con la didáctica de la Interpretación que concitan las discrepancias de los estudiosos y los formadores.

3.4.1 ¿Quién imparte qué?: el perfil del profesorado

El debate en torno a quién está mejor cualificado para llevar las riendas de la formación se remonta casi a los comienzos de la disciplina. Desde el principio, los profesionales consideraban legítimo que sólo ellos pudieran hacerse cargo de la enseñanza de la Interpretación (AIIC, 1993; Mackintosh, 1995: 124, 1999: 72; Seleskovitch, 1999: 60). Más tarde se incorporaron a la disciplina investigadores y profesores de Interpretación de Conferencias que habían recibido formación específica de Interpretación y que también reclamaban la legitimidad que avala el haber cursado estudios de Traducción e Interpretación y la contribución que pueden realizar como formadores.

La polémica en torno al perfil del formador de intérpretes se ha abordado en varios foros internacionales como el de Trieste (Gran y Dodds, 1989), el Simposio de Monterey también en 1989 (MIIS, 1989 *apud* Mackintosh, 1995: 128), así como en los talleres para la formación de formadores organizados por el *Training Committee* de la AIIC en 1991 (Mackintosh, 1995: 120). Aunque resulta notoria la falta de publicaciones sobre este aspecto de la formación, los estudiosos y los formadores coinciden en señalar que la práctica profesional de la Interpretación constituye el principal aval para garantizar una formación de calidad, porque pueden incorporar al aula las experiencias de la vida profesional (Weber, 1998: 17; Seleskovitch, 1999: 60; Mackintosh, 1995: 120). Para Seleskovitch (1999: 60), sólo un profesional de la interpretación conoce la diferencia entre «escuchar» y «oír», puede escuchar para captar el sentido y realizar las asociaciones cognitivas necesaria y puede ofrecer su prestación como referencia de lo que sería una buena interpretación.

Además de Seleskovitch, otros autores como Weber (1989b, 1998: 8), Mackintosh (1995: 128) y el entorno de la AIIC (1993) suscriben esta opinión. Las citas seleccionadas que se presentan a continuación dan buena cuenta de las opiniones a este respecto:

> Interpreters know what their teaching is aiming to achieve and how to achieve it. They know the difference between "listening" and "hearing." They know that listening to sense is not the same as listening to words or syntactic structures and that intelligent rendering requires cognitive associations during the listening stage; they know how to select speeches for training, how to correct methodological errors and last but not least they are able to offer students their own performance as a model to be followed
>
> (Seleskovitch, 1999: 60).

> The only way for us to be successful is to set up solid programs for interpretation, staffed **only** with professional interpreters who will then establish the academic credentials of the program. Doing it the other way round and to start programs with faculty possessing high academic credentials but without any experience as conference interpreters is equivalent to putting the cart before the horse»
>
> (Weber, 1989b: 17) [el subrayado y la negrita son nuestros].

Mackintosh (1995) se queja de que a pesar de que las recomendaciones de la AIIC son de una lógica aplastante, en la profesión se escuchan voces que defienden que «*it is more important to be an experienced trainer than it is to be an experienced interpreter*», y considera inconcebible que el formador de intérpretes enseñe una serie de destrezas de las que él mismo carece, por lo que su práctica didáctica carecerá de credibilidad profesional y estará desligada de la realidad profesional (cf. 1995: 124).

Resultan incontestables las ventajas que un intérprete profesional puede ofrecer en la formación, pero también se han escuchado opiniones que han subrayado la falta de una preparación pedagógica en el perfil de estos profesionales (Gile, 1995a: 8), un elemento fundamental en la enseñanza, así como la necesidad de que los intérpretes involucrados en la enseñanza y aprendizaje de la Interpretación se familiaricen con los conceptos teóricos fundamentales de la Interpretación (Delisle, 1981: 438; Gile, 1989a: 27; 1995c: 117, 1995a: 13; Stenzl, 1989: 24; Arjona-Tsen, 1990 *apud* Mackintosh, 1999: 74; Pöchhacker, 1992: 219, 1994b: 314; Viaggio, 1992d: 307; Collados, 2000b: 232). Estos autores consideran igualmente necesario que el intérprete formador no solo mantenga un vínculo constante con la realidad profesional, sino que también se preocupe por adquirir los rudimentos pedagógicos necesarios para abordar la tarea docente. Creen necesario que se desmitifique la creencia tradicional de que indisputablemente todo gran intérprete es a la vez un buen formador de Interpretación, porque la tarea docente precisa de una serie de destrezas pedagógicas adicionales y una cierta predisposición a divulgar de forma constructiva. Los intérpretes que

se dediquen a la formación deberían tener conocimientos sobre diseño curricular, evaluación, el papel que desempeñan los conceptos teóricos en la didáctica y cómo incorporarlos al aula (Arjona-Tsen, 1991 *apud* Mackintosh, 1999: 74).

En un intento por paliar el vacío de contenidos pedagógicos y metodológicos en Interpretación, Moser-Mercer (1996b) ha venido organizando desde 1996 un curso para docentes de la Interpretación en la Universidad de Ginebra (*Certificat de formation continue pour formateurs d'interprètes de conférence*), consistente en dos seminarios que abordan aspectos teóricos, prácticos y pedagógicos de la formación. Las organizaciones internacionales también han recurrido a actualizar y optimizar las competencias de los intérpretes con objeto de satisfacer sus propias necesidades con cursos como los que organiza la Comisión Europea desde la década de los sesenta por medio del Servicio de Interpretación de Conferencias de la Comisión Europea (SCIC) para cubrir la demanda de lenguas minoritarias (Mackintosh, 1999: 76). El Máster de Interpretación de Conferencias organizado por el SCIC, también denominado «Euromáster», también tiene como objetivo contribuir a la difusión de la buena práctica profesional (SCIC, 2001).

El perfil del formador va a seguir siendo un nudo gordiano de la didáctica de la Interpretación, ya que además de las deficiencias mencionadas arriba, tampoco disponemos de estudios de seguimiento de estudiantes que hayan recibido la formación bien de la mano de intérpretes profesionales, bien de docentes con formación en Interpretación. Sin estos estudios empíricos no se podrá reclamar la mayor eficacia de un tipo de formación frente al otro. Como resultado de esta situación se ha perpetuado un perfil del formador de Interpretación que ha adquirido su competencia docente «*on the job*» (Mackintosh, 1999: 73) y que no ha recibido otra instrucción metodológica que la del paradigma tradicional que ha influido sobre todas las escuelas de intérpretes y sobre éstos últimos, la AIIC y la Teoría del Sentido: « *(...) most of them have in common the central mediating function of the interpreter who links the originator of the message to its intended recipient, and a representation of the cognitive processes whereby the interpreter identifies intended meaning and utters it in the target language.*» (Mackintosh, 1999: 74).

Muchos autores y docentes se quejan de que, en muchos casos, la didáctica de la Interpretación ha caído en manos de profesionales de la didáctica de otras disciplinas relacionadas tangencialmente con la Traducción y la Interpretación, como las Filologías que, en bastantes casos, han reciclado su plantilla en departamentos o facultades de Traducción e

Interpretación debido a la caída en la demanda de estos estudios (Mayoral, 2000b: 8). Este fenómeno no es privativo de España, Weber (1989b) también lo ha observado en otros países:

> The most frequent problems occur with training courses that have been added as an afterthought by teachers of unrelated disciplines in order to boost the fledgling enrollment in their main branch activities. This occurs mainly in departments of foreign languages where occasional courses in interpretation are offered by non-professionals in an attempt to "modernize" the somewhat antiquated course offering. Interpreter education must be offered in autonomous units this is the only way to gain the respect of university administrators
>
> (Weber, 1989b: 7).

A la necesidad por parte de algunas facultades de buscar una salida para los excedentes de plantilla de otras áreas de conocimiento como las Filologías (Mayoral, 2000b: 8) se le añade la relativa bisoñez de los estudios de tercer ciclo de Traducción e Interpretación, donde supuestamente se impartirían contenidos relacionados con la formación pedagógica de los docentes de nuestra disciplina, con lo que hace todavía más difícil que se encuentren candidatos que reúnan «la doble condición deseable para nuestros profesores de traductores o intérpretes experimentados y de titulados al nivel exigible para la docencia universitaria» (Mayoral, 2000b: 9). Esta opinión la comparten un gran número de profesores para los que el perfil idóneo del formador de intérpretes es doble, por un lado, debe tener experiencia profesional y, por otro, debe contar con unos conocimientos teóricos, metodológicos y pedagógicos avalados por una titulación en Traducción e Interpretación.

Es importante recordar que la experiencia profesional no garantiza que se tenga aptitud para la docencia, pero de igual manera, resulta difícil de entender cómo se puede ser un buen formador de intérpretes sin haber tenido contacto con la profesión. Entre las diversas opiniones al respecto, también encontramos la de algunos que suscriben que los mejores formadores son los que están respaldados por una titulación en Traducción e Interpretación, tienen conocimientos de otra disciplina y cuentan con alguna experiencia profesional (Mayoral, 2001: 4).

LA INVESTIGACIÓN Y LA DIDÁCTICA DE LA INTERPRETACIÓN

Desde finales de los años sesenta, la ESIT de la Universidad de París III ha venido incorporando una fórmula didáctica que satisface la creciente demanda de instructores de Interpretación para las lenguas denominadas «exóticas» que integra en el aula a dos formadores en un mismo perfil. Un intérprete y un hablante nativo se reparten la tarea de la formación de la Interpretación (Déjean Le Féal, 2001). Desde que se implantan los estudios de Traducción e Interpretación en países de lenguas de menor difusión hasta que se licencian las primeras promociones de intérpretes transcurre un periodo de tiempo insuficiente para que se cuente con profesionales de la Interpretación que abastezcan el mercado de las instituciones ni el mercado privado para sus combinaciones lingüísticas (Déjean Le Féal, 2001: 1). Si no se toman las precauciones pertinentes, esta situación de déficit de Interpretación se va a dejar sentir en la incorporación de los países del Este y países Bálticos a la Unión Europea, muchos de los cuales ni disponen de centros de formación de Interpretación ni cuentan con un número considerable de intérpretes cualificados para todas las lenguas oficiales de la Unión Europea (Déjean Le Féal, 2001).

La propuesta de formación en equipo que se realiza en la ESIT consiste en una labor de equipo en la que el hablante de la lengua minoritaria se responsabiliza de la presentación de los discursos en la lengua minoritaria y actúa también como usuario de las prestaciones de los alumnos. Es requisito indispensable que el profesor de la lengua exótica tenga amplio dominio de su lengua y de las posibles interferencia entre ésta y la lengua extranjera, por ello se suelen descartar oradores que se hayan ausentado de sus países de origen durante largos periodos de tiempo (Déjean Le Féal, 2001). Esta fórmula también la sigue la gran mayoría de los centros donde se imparte el Euromáster[2]. Una de las grandes ventajas de la formación en equipo frente a la tradicional, es que sitúa al alumno en un contexto real, en el que el orador invitado depende enteramente de la interpretación de los alumnos, ya que no entiende el discurso original.

[2] Comunicación personal con la responsable del programa de Máster de la Universidad de la Laguna.

Este tipo de perfil se ajustaría a varias de las necesidades tanto de la formación como de la realidad profesional. Se observa una creciente tendencia en las facultades europeas y, en particular, en nuestras aulas de aglutinar en una clase a alumnos con perfiles multilingües: alumnos que cursan estudios en el centro y estudiantes visitantes (programas SÓCRATES-ERASMUS). La presencia de estos profesores de lenguas minoritarias podría permitir que recibieran formación en Interpretación alumnos de lenguas minoritarias (Mayoral y Kelly: 1997). Gouadec (2001) también ha subrayado la ventaja que supone integrar a varios profesores de distintas disciplinas en un equipo diseñado para que proporcionen formación básica de esos campos para traductores e intérpretes. Gouadec (2001: 6) divide el trabajo en equipo en tres niveles:

1 Nivel uno: equipo de profesores de distintas áreas que contribuyen al desarrollo del traductor o intérprete y a integrar a los profesionales en la enseñanza universitaria;

2 nivel dos: equipo de estudiantes que trabajan juntos para desarrollar la interacción y para familiarizarlos con la realidad profesional, que cada vez más precisa del trabajo en equipo;

3 nivel tres: trabajo en equipo entre estudiantes y profesores, no a la usanza tradicional, sino para simular un entorno profesional en el que el profesor hace de supervisor de la producción del alumno.

3.4.2 ¿A quién se imparte qué?: el perfil del alumnado

En el seno de nuestros estudios parecen coexistir dos filosofías en cuanto a quién debe ser objeto de la formación de Interpretación, y esta cuestión se encuentra estrechamente vinculada a dos visiones distintas sobre la función social de la Universidad. Por una parte, encontramos un sector que considera que la vocación de la formación universitaria de primer y segundo ciclo consiste en educar e introducir al estudiante en las técnicas de la Interpretación, los aspectos profesionales y la adquisición de los principios metodológicos básicos (Hurtado, 1999: 199). Se concibe la formación para un amplio abanico de perfiles de alumnos: a) estudiantes que proceden de la educación secundaria; b) estudiantes que han cursado estudios de primer ciclo en otra disciplina (los primeros dos o tres años de una licenciatura); c) estudiantes que hayan finalizado el segundo ciclo universitario en otra disciplina y deseen ampliar sus estudios; d) profesionales que deseen recibir una titulación

universitaria; e) licenciados o profesionales que deseen ampliar su campo de especialidad, y f) aquellos licenciados que quieran iniciar el doctorado en esta disciplina (Mayoral, 2001: 1). Todo ello condicionado a la probada competencia lingüística en las lenguas extranjeras de los candidatos y una cierta madurez, que no tiene necesariamente que estar vinculada a una edad determinada (cf. Mayoral, 2001: 2).

Para la corriente antagonista, la Universidad debe formar profesionales de la Interpretación, y para garantizar la calidad de la formación los candidatos deben someterse a una rigurosa selección. Ahora bien, al contar con dos fórmulas de formación: pregrado y posgrado, el perfil del estudiante para estos dos niveles de formación debería ser también doble. Por ello, deberíamos considerar cuál es la función de la formación en pregrado y cuál la de postgrado para saber qué competencias se espera de cada uno de los candidatos en cada ciclo.

En lo que se refiere al pregrado, la opinión generalizada sobre el perfil del candidato es que disponga de un conocimiento sólido de las lenguas de trabajo y de cultura general, pero no se espera del alumno que conozca o domine las técnicas de la Interpretación (Mayoral, 2001: 2). Sin embargo, para los candidatos a cursos de posgrado, el perfil es diferente, ya que, según los criterios de la AIIC (Mackintosh, 1995: 123), estos deben superar una prueba de aptitud en la que se comprueba: a) que estén en posesión de un título superior; b) su perfecto dominio de las lenguas de trabajo, es decir a un nivel de competencia necesario para ejercer la práctica profesional; c) la habilidad para analizar e interpretar los mensajes, y d) conocimientos amplios y profundos de cultura general. Es decir, se presupone un dominio suficiente y necesario de las destrezas lingüísticas para poder interpretar, y cierta habilidad para el análisis y la síntesis.

La duración de la formación también se encuentra condicionada por el perfil del alumno. Esta opinión la refrenda Seleskovitch (1999: 61) en uno de sus últimos artículos, cuando afirma que el problema de la duración se abordara de una manera realista de acuerdo con: «*the average level of graduate students and, based on experience, to recognize that several years of training may be necessary in view of the degree of proficiency to be achieved and the fierce competition on the market*» (Seleskovitch, 1999: 61) De donde se desprende que para cursos cortos e intensivos se precisará de unas pruebas de aptitud muy rigurosas en las que se mida no solo

la competencia lingüística sino las destrezas para la Interpretación, y para cursos más largos, de corte propedéutico, el perfil del candidato será más flexible y abierto.

Para la mayor parte de los docentes pertenecientes al paradigma de la Escuela de París, así como para la AIIC las ventajas del posgrado son evidentes, ya que se puede esperar de los candidatos un nivel de competencia lingüística elevada, conocimientos de cultura general y la madurez necesaria para saber trabajar y controlar el estrés. Además, la selección la llevan a cabo intérpretes profesionales que pueden juzgar si el candidato presenta las aptitudes necesarias (Mackintosh, 1995: 123).

3.4.3 Interpretación Inversa: ¿cuándo, cómo, a favor o en contra?

La Interpretación Inversa (hacia la primera o la segunda lengua extranjera) es una práctica habitual en nuestra profesión, como lo es también la formación en Interpretación Inversa en algunos países, sobre todo en la antigua Unión Soviética y en los países del Este, donde lejos de ser una excepción, la práctica y la enseñanza de la inversa con *retour* han sido la regla (Denissenko, 1989: 154; Shveitser, 1999: 26; Chernov, 1999: 46; Rejskova, 2001: 7). En estos países no se suele enseñar una tercera lengua extranjera, de forma que al disponer de dos lenguas fuertes: la materna y una lengua extranjera activa, se interpreta de la Lengua B hacia el ruso y del ruso hacia la Lengua B. Si la lengua fuese distinta de la primera lengua extranjera se emplearía el *relais* con el ruso, que es la lengua pívot (Chernov, 1999: 46). En sus comienzos, la Interpretación Simultánea se realizó hacia la lengua extranjera, con la convicción de que al ser la comprensión la fase crucial de la Interpretación, el soporte lingüístico donde mejor se percibirían los matices del discurso sería en la lengua materna (Mackintosh, 1999: 68), y así se hizo durante la interpretación de los procesos de Nuremberg, donde la interpretación hacia el alemán la llevó a cabo el equipo de intérpretes de los EE. UU. (Shveitser, 1999: 24). Sin embargo, esta tendencia se invirtió en las organizaciones internacionales (ONU, UE), y se estableció hasta nuestros días la norma de la AIIC de interpretar siempre hacia la lengua materna (Mackintosh, 1999: 68).

La mayoría de los formadores que se educaron en la Teoría del Sentido creen que sólo se debe interpretar hacia la lengua materna, porque la Interpretación Inversa supone una pérdida considerable de calidad (Seleskovitch, 1989: 81; Seleskovitch y Lederer, 1989: 135; Déjean Le Féal, 1981: 380-403 y Thiéry, 1989b: 199). Para Seleskovitch (1999: 62) cuando se

interpreta en inversa: « *(...) the efforts made to find corresponding expressions in 'B' distract the mind from construing meaning.*» Sin embargo, la corriente teórica y metodológica antagónica, con representantes como Stenzl (1989: 23-26) e Ilg (1989b: 200) la consideran perfectamente aceptable, al tratarse de un servicio que se presta al usuario. Paradójicamente, en Interpretación Consecutiva, la Escuela de París y la AIIC admiten la práctica de la inversa y no sólo hacia la Lengua B, sino también a la Lengua C, porque se cree que el intérprete dispone de un margen de tiempo suficiente para garantizar una buena producción (Denissenko, 1989: 154). En realidad, no hay pruebas que demuestren la validez de las hipótesis de las diversas propuestas didácticas, dado que hasta hace escasamente poco tiempo no se han prodigado los estudios sobre el impacto de la Inversa en la calidad de la Interpretación (cf. Galli, 1990). En general, los criterios metodológicos suelen perpetuarse y se trasmiten a través de las generaciones sin que se cuestione su eficacia. Concretamente en el caso de la Interpretación hacia la Lengua B, a falta de estudios empíricos que analicen el efecto del *retour* en combinaciones de lenguas específicas (Gile, 1995c: 189), todavía tenemos pendiente investigar si: «*should interpreters work only into their A language, or can they provide good target speeches in their B language?*» (Gile, 2001a: 4).

Esta controversia no sólo afecta a la didáctica, sino a la práctica profesional en inversa llamada también «*both ways*», que se ha consolidando como una práctica habitual en la profesión y que para muchos tendrá un efecto nocivo para el futuro de la profesión (Déjean Le Féal, 1990: 154-160, 1998a: 45).

Según Martin (2000a), este debate refleja una contradicción entre la práctica profesional en el mercado privado y la práctica profesional en las organizaciones internacionales. Mientras que en los organismos internacionales se fomenta la Interpretación Directa, en el mercado privado la práctica de la Inversa es una realidad habitual (Martin y Jiménez, 1998: 358; Martin, 2000a: 61, Gran y Snelling, 1998: 1; Déjean Le Féal; 1998a: 45; Schmitt, 1998b: 8). Esta polémica se traslada a los centros de formación donde se forma en Inversa si la filosofía del programa formador es la de abastecer el mercado privado o sólo en Directa si se forma intérpretes para los organismos internacionales o europeos donde, salvo excepciones, únicamente se trabaja hacia la Lengua A.

Esta polémica hunde sus raíces en las primeras etapas del desarrollo de la disciplina, cuando las lenguas oficiales de la Sociedad de Naciones y de las relaciones internacionales

eran el francés y el inglés. Tras la Segunda Guerra Mundial, el francés pierde su papel preponderante y otras lenguas adquieren reconocimiento internacional. A partir de este momento, los intérpretes de las Naciones Unidas y la antigua Comunidad Europea comienzan a trabajar con más de dos idiomas y en la modalidad de Interpretación Simultánea. En las cabinas sólo se interpreta hacia la lengua materna, en lo que se conoce como práctica de «cabinas puras», y esta práctica se asocia al llamado «Traditional Western European Model» de la Interpretación de Conferencias (Martin, 2000a: 62). La AIIC se funda por esta época e incorpora a su reglamento la práctica habitual de estos organismos. Sin embargo, el mercado de la Interpretación ha experimentado un gran cambio y existe un mercado privado que emplea cada vez más intérpretes (Gile, 1989b: 649). Esta nueva realidad laboral exige que los intérpretes trabajen en ambas direcciones y en dos lenguas extranjeras, y a esta práctica se la conoce con el nombre de «cabina bilingüe» (Martin, 2000a: 63). Esta tendencia del mercado privado obedece a razones económicas, ya que el usuario que contrata el sistema «*both ways*» se ahorra el coste de un intérprete por combinación de lenguas. La práctica está tan extendida que la Asociación de Intérpretes de Conferencia de España, (AICE) establece como condición de miembro que el candidato domine dos idiomas extranjeros.

La práctica de la Interpretación Inversa también refleja una actitud ideológica. Por ejemplo, los delegados de China y algunos países árabes en las Naciones Unidas no admiten la Interpretación hacia su idioma e imponen que sean los intérpretes chinos y árabes los que se encarguen de la Interpretación Directa y de la Inversa, los chinos valiéndose del *relay* con el inglés y los árabes con el francés, en la mayoría de los casos (Viaggio[3], 2002). En la historia de la Interpretación Diplomática la filosofía de la práctica profesional dictaba que «las negociaciones de asuntos muy delicados no se dejaran en manos de personas extranjeras», como atestiguó Paul Schmidt, el intérprete de Hitler (Bowen y Bowen y Dobosz, 1990b: 2), [nuestra traducción].

La incorporación de países con lenguas minoritarias al seno de los organismos internacionales plantea grandes dificultades para financiar las cabinas puras, y se ha comenzado a trabajar con un «intérprete pívot» que trabaja de la lengua minoritaria hacia su

[3] Comunicación personal por correo electrónico.

Lengua B (inglés) mientras el resto interpreta del inglés hacia sus lenguas maternas. Esta práctica ha suscitado gran controversia porque contraviene los principios fundacionales de la Comisión, que garantiza a los delegados de cada país miembro el derecho a expresarse en su lengua materna (Martin, 2000a: 64).

Sin embargo, como anticipábamos, en la Unión Soviética y los países de su entorno siempre se ha abogado por la práctica profesional del *relay*, y por lo tanto por la formación de los alumnos en las dos direcciones (Denissenko, 1989: 154; Chernov, 1999: 46; Shveitser, 1999: 26). Tanto Denissenko (1989) como Chernov (1992: 151) consideran que habría que desmitificar la práctica de la Interpretación Directa y la supuesta calidad que se le presupone, así como acabar con la mala reputación de la Simultánea con *relay*. Su argumento se basa en que la fase más importante de la Interpretación es la comprensión total y absoluta del mensaje, y al llegar éste de manera inesperada y de forma continua, el intérprete sólo cuenta con unos segundos para desentrañar su contenido. De manera que, para que se realice con éxito una operación sometida a tanta presión de tiempo, debe darse preferencia al primer eslabón de la cadena de la Interpretación: la comprensión, que entraña el análisis, la síntesis, las asociaciones mentales, la recuperación de información almacenada en la memoria, entre otras operaciones incluso a expensas de una prestación estilísticamente deficitaria. Para Denissenko (1989) resulta innegable que se comprende mejor la lengua materna que la extranjera, y que cualquier imperfección en el mensaje de entrada (ruido, mala pronunciación, o pronunciación alejada de la estándar, empleo de metáforas, errores gramaticales, etc.) puede tener efectos nefastos. También esgrime otra razón a favor de la inversa: en la décima de segundo en la que el discurso le llega al intérprete desde el punto de vista expresivo le resulta más económico tener menos opciones disponibles de donde escoger, y la lengua extranjera reúne esta condición. Lo que aparentemente parecería una limitación se convierte para Denissenko en una ventaja (1989: 157). En cuanto al aspecto de la calidad, señala que se trata más de un problema ético que científico (Denissenko, 1989:157).

Los países del Este también han orientado la práctica y la enseñanza de la Interpretación a la lengua extranjera en el pasado y ahora en las instituciones internacionales, entre otras razones por la naturaleza minoritaria de sus lenguas. La combinación de dos factores: la reducida proyección de estas lenguas y la falta de intérpretes hacia esas combinaciones lingüísticas suelen acompañar el uso sistemático del *retour*, ya que «*it is easier*

for a talented student of English to master the intricacies of the Czech language than for an English interpreter to master the Czech langauge» (Rejskova, 2001: 7). De hecho, de cara a la adhesión de estos países, el Servicio Común de Interpretación de Conferencia ha expresado su compromiso de facilitar material para los centros ubicados en países con lenguas minoritarias y con una larga tradición en el empleo del *retour* (http://europa.eu.int/comm/scic/).

Entre las posturas a favor de la Inversa destacan autores como Salevsky (cf. 1993) que considera que la pérdida cuantitativa de calidad es perfectamente aceptable, sobre todo si se atiende al tipo de entornos en los que se practique. Esta opinión se ha visto refrendada científicamente por el estudio de Galli (1990) en el que se analizó la calidad y la Interpretación Inversa en congresos médicos en Italia. Galli (1990: 62) nos explica que el 80% de los congresos internacionales que se celebran en Italia son de contenido médico y que para este tipo de conferencias la Interpretación Inversa en la combinación italiano-inglés no supone un problema, sino más bien lo contrario. En su estudio, nos revela que en los discursos médicos en los que se interpretaba del italiano (Lengua A) al inglés (Lengua B), el intérprete simplificaba las elaboradas estructuras del italiano al inglés en menos tiempo y esta deliberada simplificación sintáctica tenía como resultado un grado inferior de errores en Inversa si se comparaba con la interpretación directa (al italiano) de ese mismo discurso. Para esta autora, la presentación de discursos semiespontáneos, escritos para ser leídos y la velocidad de lectura de los mismos representan obstáculos más graves al intérprete que la dirección de la interpretación.

En contextos donde la terminología es muy especializada, la gramática sencilla y la biunivocidad entre las unidades de significado de la lengua origen y término sea la norma y no la excepción, la Inversa podría considerarse aceptable. La autora constató que en el contexto de los congresos médicos resulta más sencillo sintetizar e interpretar de la lengua italiana a la lengua inglesa, debido en parte a que se puede eliminar la redundancia inherente al italiano y porque al intérprete le resulta más sencillo comprender el discurso en su lengua materna.

> In medical conferences to the experienced interpreter the direction of the translation does not create many problems and does not influence the performance.
>
> (Galli, 1990: 69)

Martin (2000a) y Kelly (1999) comparten una visión muy positiva sobre la aportación de la enseñanza de la Interpretación y la Traducción Inversa al estudiante. En su opinión, el alumno debe reflexionar acerca de los contenidos implícitos y extralingüísticos, así como de las convenciones textuales de su propia lengua y las estrategias que tendría que adoptar para hacerlos explícitos al pasarlos a la cultura de la Lengua B. Estas reflexiones traductológicas resultan muy ventajosas, al igual que las reflexiones sobre la atención y la compensación de esfuerzos que tienen que aplicar para mantener el equilibrio de la capacidad de procesamiento en el acto interpretativo.

Los estudios interdisciplinares de la Neurofisiología también aportan datos muy significativos sobre las limitaciones que presenta la práctica de la Inversa y sus consecuencias para la formación (Gran y Fabbro, 1988: 40). En su estudio, Gran y Fabbro señalaron que desde el punto de vista del cansancio que supone el acto interpretativo, el profesional se agota con más rapidez cuando interpreta a la lengua extranjera que si lo hace a la lengua materna (Gran y Fabbro, 1988: 41). También nos muestran que en el proceso de la Interpretación Directa, el control de la producción y la autocorrección es más instintivo y eficaz que en el proceso contrario.

Pero realmente la crítica más dura que se le puede hacer a la tesis de Denissenko (1989) y a todos los que suscriben sus hipótesis reside en su falta de garantía científica. No hay pruebas que demuestren que sus hipótesis son válidas. Y es que hasta hace poco eran muy escasos los estudios sobre el impacto de la Inversa en la calidad de la Interpretación, de ahí que las posturas sean tan categóricas y opuestas. Algunos estudios llevados a cabo por Pöchhacker (1995a) confirman que existen diferencias cualitativas entre el discurso origen y el meta en la modalidad de la Inversa. En su estudio sobre el efecto de los *lapsus linguae* en la prestación a la Inversa, Pöchhacker (1995a: 84) afirma que los intérpretes producen más fallos de este tipo que los correspondientes a los ponentes del texto original. El concepto de calidad se presta a muchas y muy diversas interpretaciones. A diferencia de lo que opinan Denissenko (1989: 155-157), Stenzl (1989: 23-26), Snelling (1989: 141-142) y Galli (1990), ya hemos puesto de manifiesto la existencia de un gran cuerpo de opinión que acusa la pérdida cuantitativa de calidad cuando se interpreta a la inversa (Seleskovitch, 1989: 81; Seleskovitch y Lederer, 1989: 135; Déjean Le Féal, 1981: 380-403 y Thiéry, 1989b: 199). La cuestión es determinar dónde se puede trazar la línea fronteriza de la calidad. Thiéry (1989b: 199) se vale de un símil para expresar que con la inversa se transmite la información, aunque se pierde

mucho de la forma: «*an interpreter working towards B is like a pianist playing on a limited keyborad: easier, perhaps, but surely less expressive than using the whole range*». Seleskovitch y Lederer (1989: 135) y Déjean Le Féal (1998a: 380-403) son de la opinión de que sólo se debe recurrir a la inversa en aquellos casos en los que se trate de una lengua minoritaria y no haya ningún intérprete que la pueda reproducir en Lengua A.

Déjean Le Féal (1998a: 46) hace un llamamiento para que se estudie (mediante encuestas o cuestionarios) y se determine cuál es el grado óptimo de tolerancia del intérprete a una situación de Interpretación Inversa. La autora considera de interés verificar esta tendencia en contextos donde la Interpretación es un servicio de lujo y no una necesidad, sobre todo en el mercado privado, donde la mayoría de los usuarios comparte el inglés como *lingua franca*. La autora cree que no se pueden emitir juicios sobre este particular si previamente no se investiga y analiza la pérdida de calidad en el producto de la actividad interpretativa hacia la lengua extranjera.

Para Seleskovitch (1999: 62) la Interpretación a la Lengua A es cualitativamente superior porque muy pocos intérpretes tienen un dominio absoluto de sus Lenguas B y advierte que, aunque se va a imponer la Inversa para las combinaciones de lenguas de los países de la adhesión, los países del Este y los países Bálticos, y prevé que las escuelas comenzarán a incorporar o aumentar la carga lectiva del *retour*, recomienda que se debe confinar la formación sólo a las lenguas para las que existe demanda, y se debe evitar a toda costa que se extienda esta práctica a las combinaciones donde sí se puede ofrecer la directa (Seleskovitch, 1999: 63).

Los que defienden esta práctica argumentan que si se trata de interpretar hacia la lengua inglesa la cuestión adquiere otro matiz, ya que se trata de la *lingua franca* y la mayoría de sus usuarios no son hablantes nativos de inglés y por consiguiente constituyen un público mucho más tolerante (Feldweg, 1989: 199). Sin embargo, esta tendencia ha suscitado reacciones tan hostiles como la de Déjean Le Féal (1998a: 45), y en general la de la Escuela de París, que piensa que si la práctica de la Inversa hacia el inglés se convierte en habitual, nos estaríamos cavando nuestra propia tumba (Déjean Le Féal, 1998a: 45). Advierte del peligro que supone que en la mayoría de los congresos sólo se interprete hacia el inglés, si es que se llega a interpretar, porque en muchos encuentros la única lengua de comunicación es la lengua inglesa. Esta situación, a largo plazo, contribuiría a reducir el mercado de las

lenguas de trabajo y le allanaría el camino a la consolidación del inglés como *lingua franca*. Le Féal lo expresa de forma categórica cuando señala que: «*we as a profession should ask ourselves whether we should contribute to the mishandling of English and to the elimination of other languages from the international scene*» (Déjean Le Féal, 1990: 158).

Otra circunstancia que se debe tener en cuenta es que en ciertos contextos donde el público no habla inglés como lengua materna, un discurso en inglés nativo puede presentar dificultades de comprensión a los receptores (Kelly, 1999: 42), de ahí que muchos intérpretes, teniendo en cuenta la competencia lingüística mayoritaria de la sala, adapten su registro en inglés para no obstaculizar la comunicación (Stenzl, 1989: 24).

Rejskova (2001: 7) en un informe de la Charles University de Praga a los demás miembros de la Conferencia de universidades del SCIC en torno al plan de estudios del Máster Europeo de Interpretación de Conferencias menciona una serie de recomendaciones para el eficaz uso de la Inversa:

a. Producir frases cortas;

b. terminar todas las frases intentando que sean claras;

c. procurar que la estructura y el razonamiento sean comprensibles;

d. procurar simplificar las frases idiomáticas y la estructura;

e. desechar la adjetivación «irrelevante»;

f. procurar desechar expresiones coloquiales en la prestación;

g. facilitar una aclaración tras el empleo de un uso idiomático, refranes, etc.

3.4.4 El papel del inglés como *lingua franca: money talks*

El inglés internacional o *World English* es una realidad política, cultural y lingüística de la sociedad contemporánea que no deja margen a la indiferencia y que en algunos países ha despertado cierto recelo debido al rápido e incesante avance de esta lengua por múltiples frentes (Déjean Le Féal, 1990: 154-160, 1989a: 45). En realidad, la coexistencia del multilingüismo con toda su carga antropológica no está reñida con la existencia de una

lengua común que se emplee como herramienta para la comunicación humana y que facilite el intercambio y el contacto entre los hombres, de hecho, ambas son complementarias (Crystal, 1997). Sin embargo, la respuesta generalizada a este fenómeno ha sido y sigue siendo hostil. En primer lugar, a los hablantes nativos de esta lengua el desarrollo del «inglés internacional» les preocupa, porque no parece adherirse al canon de lo que ellos consideran «inglés correcto» (inglés británico o inglés de los Estados Unidos). Por otra parte, en todos aquellos países en los que la lengua oficial se ve amenazada por el avance del inglés, la reacción es de rechazo. Sin embargo, la dimensión social que ha adoptado esta *lingua franca* la hace irreductible.

Sería más riguroso hablar de las nuevas lenguas inglesas, ya que ni les pertenece a los británicos ni a los estadounidenses, pues EE. UU. sólo representan el 20 % de los hablantes de la lengua inglesa (un total de 1.500 millones aproximadamente), y según Crystal (1997), este es el verdadero marchamo de una lengua internacional. Dentro de 10 años el inglés abrirá sus puertas a los vientos lingüísticos imperantes y no podremos hablar de la lengua inglesa, sino de las «denguas inglesas» (*new Englishes*) (Crystal, 1997: 131). Estas variedades las emplearán millones de hablantes, y el inglés que resulte de esta expansión puede que sea una nueva variedad que Crystal denomina *World Standard Spoken English,* (*WSSE*) (cf. 1997: 137). De esta manera, aunque cada comunidad retenga los rasgos de la variedad del inglés que le corresponda, empleará el *WSSE* como herramienta de comunicación. El *WSSE* se convertirá en la lengua internacional de los congresos, los talleres, los simposia e Internet. En la historia nunca una lengua habrá sido hablada en tantos países y por tantos pueblos.

> In an age when most speakers at international conferences have to express themselves in a language which is not their own, usually English, it is important for future interpreters to get their ears attuned to all sorts of accents so as not to be put off by them.
>
> Namy (1978: 28).

El desarrollo del *World Standard Spoken English* (*WSSE)* como lo denomina Crystal (1997: 131) tiene profundas implicaciones en la didáctica de la Interpretación de Conferencias. Los hablantes en foros internacionales y congresos adoptan una tendencia deliberada a evitar el uso de la variante no estándar e intentan encontrar una forma alternativa, más neutra que llegue mejor al público. Esto también se observa en el empleo de una pronunciación menos marcada y una gramática más sencilla (Crystal, 1997: 137). No obstante y a pesar de esos esfuerzos, hasta que no se consiga ese nivel de armonización, tal

como vaticinó Namy (1978), el intérprete que cuente con el inglés como combinación lingüística va a tener que vérselas con oradores de lengua inglesa de una variadísima heterogeneidad (Pöchhacker, 1994a).

Tenemos constancia de que gran parte de los ponentes que pronuncian sus discursos en inglés en congresos y conferencias lo hacen con independencia de su nacionalidad e incluso se ha observado que en el ámbito del comercio e intercambios internacionales los oradores emplean esta lengua en sus intercambios con otros individuos incluso sin la presencia de hablantes nativos (Kelly, 1999: 39).

En un estudio empírico con cuestionario desarrollado por un grupo de profesores de Interpretación de la Facultad de Granada, (Collados *et al.* 1998) con objeto de ofrecer una descripción de las necesidades en torno a la Interpretación validaron su hipótesis de que en el ámbito biosanitario, que es uno de los campos en los que más demanda de interpretación hay en la región (Abril y Ortiz, 1998: 287), la lengua en la que normalmente va redactada y dictada la conferencia del ponente, con independencia de su habla materna, es el inglés (Collados *et al.* 1998: 311). Esta lengua constituye según la autora una especie de sociolecto en el ámbito biosanitairo. Se confirmó también que existe un hábito y unas expectativas del conferenciante a comunicarse en inglés (Collados *et al.* 1998: 311).

Las consecuencias didácticas de este fenómeno no siempre han sido tenidas en cuenta. Algunos docentes concienciados con este problema han incorporado material en el que los oradores no son nativos de la lengua inglesa: « (...) *not only do I use recordings, but I tend to favour those by non-native English speakers* (...)» (Namy, 1978: 28). Hay que hacer entender a los estudiantes que, aunque el discurso parezca poco inteligible, los receptores, haciendo uso de su conocimiento del orador, de su intención y del tema reconstruirán el mensaje, y de igual forma tienen que hacerlo ellos (Namy, 1978: 28). Esta información respecto del contexto cultural de los receptores es de vital importancia para la formación, y Pöchhacker (1994c) cree que el marco teórico-didáctico que serviría para acoger esta práctica de la Interpretación del inglés como *lingua franca* es el concepto de «diacultura» presentado por Reiss y Vermeer (1984), es decir, el análisis de todos los conocimientos e intereses que aglutinan a un grupo de profesionales pertenecientes a diferentes ámbitos geográficos en torno a un mismo perfil de receptor.

Setton (1993 *apud* Kondo, 1997: 165) también resalta la influencia del inglés en el estilo de comunicación de los congresos y en los actos de comunicación interlingüística en general, ya que tanto el *modus operandi* en el que se realizan los actos de comunicación como las fórmulas lingüísticas empleadas se han convertido en un subproducto de la tradición retórica angloamericana.

Como hemos visto, en el estudio empírico de las necesidades de la Interpretación de Conferencia en el ámbito biosanitario de la Universidad de Granada (Collados *et al.*, 1998: 300), los resultados documentaron la hipótesis de que el inglés en nuestro país es una suerte de vehículo para la comunidad científica médico-sanitaria, al ser la lengua en la que están redactadas, presentadas e interpretadas la gran mayoría de las ponencias con gran diferencia con otras lenguas (Collados *et al.*, 1998: 302), y al ser la lengua de trabajo de los intérpretes en la mayoría de los congresos internacionales. En cuanto a la calidad, la valoración de los usuarios se sitúa en un grado medio a alto, en un nivel muy similar al que se observa en otros países (Collados *et al.*, 1998: 311). Lo que más crítica suscita entre los delegados no es tanto la calidad de la Inversa, como el desconocimiento del tema por parte del intérprete (cf. 1998: 312). Concluyen el estudio advirtiendo sobre la necesidad de concentrar la docencia en las materias o temas para los que más demanda exista en relación con la combinación o combinaciones de lenguas donde esa temática sea más frecuente, por ejemplo, la temática médico-biosanitaria para la combinación con el inglés. Se insistió en señalar que existen campos del saber en los que se emplean unas lenguas más que otras, lo que debe tenerse en cuenta a la hora de diseñar los contenidos de las materias para garantizar el vínculo con la realidad profesional y optimizar el programa de formación (Collados *et al.*, 1998: 312).

Para las lenguas minoritarias, el aumento en el uso del *retour* de estas lenguas hacia el inglés es exponencial, y en el entorno de la formación se debe advertir al alumno que procure hacer uso de la variedad de inglés estándar en función de las expectativas de los participantes, muchos no hablantes nativos de esta lengua (Rejskova, 2001: 7). Muchos de los ponentes que emplean el inglés para sus comunicaciones, o la lengua del país donde se celebra la conferencia, lo hablan mal o lo pronuncian mal, lo que añade a la dificultad de la Inversa el problema de interpretar comunicaciones con acentos muy fuertes y leídos a gran velocidad (Feraz, 1998: 333; Jiménez, 1998: 350).

3.4.5. El papel de la Teoría de la Interpretación en la formación

La tendencia de menospreciar la utilidad didáctica de la teoría de la Interpretación está vinculada a la creencia de que los intérpretes nacían, no se hacían (Nida, 1981), y que la práctica era la única herramienta de aprendizaje eficaz (Mackintosh, 1999: 73). Una tendencia opuesta la encontramos en la antigua URSS donde el componente teórico ha sido parte esencial de la formación (Denissenko, 1989: 156). Esta dicotomía entre práctica y teoría como componentes aislados radica en el hecho de que la Interpretación además de constituir una práctica profesional que comenzó sin la mediación de la reflexión teórica se ha convertido en una disciplina académica (Straniero, 1998b: 835). Sin embargo, la creación y consolidación de los estudios de Traducción e Interpretación ha contribuido a sensibilizar sobre la existencia de paradigmas didácticos fundamentados en sólidas teorías que pueden emplearse como orientación metodológica y como herramienta pedagógica.

El interés por el vínculo entre teoría y didáctica está muy arraigado en la historia de la Interpretación, aunque su aplicación directa a la formación no ha estado tan clara. Desde los albores se observan intentos por emprender una cierta sistematización en torno a un paradigma de la didáctica de la Interpretación, aunque fundamentado en la intuición, por parte de la AIIC y su iniciativa de extenderlo mediante talleres (Mackintosh, 1999: 67). Más adelante, se convocan el Simposio de la OTAN en Viena (Gerver y Sinaiko, 1978), el organizado en Trieste sobre los Aspectos Prácticos y Teóricos de la Didáctica de la Interpretación (Gran y Dodds, 1989) y el de Dinamarca un año más tarde (Dollerup y Loddegaard, 1992) en los que se subrayó la importancia de aplicar la teoría a la metodología de la didáctica. Las primeras escuelas estuvieron muy vinculadas al paradigma teórico-didáctico de la AIIC y de la Teoría del Sentido y, de hecho, los formadores que han pasado por sus aulas siguen aplicando la metodología que propugna la Escuela de París, ya que fue la corriente teórico-didáctica dominante durante varias décadas (Mackintosh, 1995: 129; 1999: 74). Las nociones teóricas y didácticas que se divulgan se basan en la premisa teórica de que el intérprete identifica la intención del orador y la transmite a la lengua meta (Mackintosh, 1999: 74). Estos contenidos teóricos los siguen divulgando, *mutatis mutandi,* la mayoría de los centros creados en estas primeras décadas. Contribuyen a la difusión de este paradigma los cursos de doctorado de la ESIT en 1975 impartidos por profesores muy vinculados con Seleskovitch y Lederer en el primer caso, y con Moser-Mercer en el segundo, máximos exponentes de la investigación sobre el proceso de la interpretación. En los años setenta

comienzan a aparecer líneas didácticas fundamentadas en el producto de la Interpretación y en la Traducción como paradigma común para la Interpretación (Wilss, 1970 *apud* Mackintosh, 1999:73). Sin embargo, es a partir de los años ochenta cuando la gran mayoría de los intérpretes y los docentes que se habían formado en estos centros y las propias autoridades de los centros de formación comienzan a adoptar una actitud mucho más receptiva hacia la teoría en el aula, lo que Mackintosh (1999: 73) llama «*theory-friendly curriculum*». Además, en las últimas décadas se ha ampliado considerablemente el número de enfoques metodológicos de la Interpretación fundamentados en teorías del proceso (Gile, 1995a; 2001c; Setton, 1999, 2003), así como teorías integradoras de la Interpretación y la Traducción, como la Teoría Funcionalista aplicada a la Interpretación (Stenzl, 1989; Pöchhacker, 1992, 1994d, 2003), la Escuela de la Manipulación y su concepto de «normas» aplicado a la Interpretación (Harris, 1990; Schjoldager, 1995; Diriker, 1999; Shlesinger, 1989, 1999), la Lingüística del Texto (Hatim y Mason, 1997), la Teoría de la Relevancia aplicada a la Interpretación (Setton, 1999), el Análisis del Discurso y los Actos de Habla que se han ido aplicando a la Interpretación a medida que iban avanzando los estudios de la Pragmática (Setton, 1999). Todas estas herramientas tienen una aplicación práctica tanto para el intérprete activo como para el estudiante de Interpretación. La incorporación de estos nuevos enfoques teórico-metodológicos es relativamente reciente y habrá que esperar a que sus implicaciones pedagógicas se consoliden y sistematicen. Tal y como afirma Gile (2001a), las tres décadas de investigación han ofrecido aportaciones muy interesantes, pero con una aplicación a la didáctica muy parcial.

El marco conceptual que presentan los paradigmas teóricos contribuye a que los formadores orienten la metodología de la didáctica, y den forma a sus clases de una manera sistematizada. Los vestigios de este enfoque de la teoría como agente orientador de la enseñanza los encontramos ya en Delisle (1981: 438) cuando afirma que: «*pour être vraiment opératoire, toute stratégie pédagogique appliquée à l'enseignement* pratique *de la traduction doit reposer sur des fondements théoriques valables*» [su cursiva]. En la misma línea encontramos a Kommisarov (1985: 208) y a Pöchhacker (1992: 219), preocupados por que el docente entienda lo que hace en el aula y le facilite la enseñanza de las técnicas de Interpretación. Gile (1995a: 13) no sólo concibe su Modelo de Esfuerzos como un marco conceptual sino como una herramienta pedagógica que, ofrecida y explicada al alumnado con anterioridad al contacto con la práctica, facilita la elección de estrategias de reformulación, de habilidades

cognitivas en el suministro de los esfuerzos y, sobre todo, acelera el aprendizaje si comparamos este sistema de enseñanza a los que se limitan a la práctica de ejercicios en la que el estudiante avanza mediante el principio del ensayo y el error (cf. Gile, 1995a: 10).

Pöchhacker (1992: 211) añade además la vertiente académica de los estudios universitarios, que al haber alcanzado cierto estatus, que en algunos casos disponen de cátedras de Traducción e Interpretación, el componente teórico resulta ineludible. Por consiguiente, la formación y la didáctica que ofrezcan en el ámbito universitario deberán hallarse respaldadas por los frutos de la investigación (Pöchhacker, 1994b: 134).

Para Collados (2000b), la teoría justifica la propia didáctica y permite que el estudiante tome conciencia de la necesidad de que sus decisiones sean coherentes y no intuitivas o arbitrarias. Los argumentos que respaldan esta justificación son: a) que los estudios de Interpretación se desarrollan en el ámbito universitario donde se forman profesionales para el mercado de trabajo, pero profesionales que sean capaces de entender el por qué y el para qué de su actividad más allá de la propia realización de la misma; b) que la Interpretación de Conferencias todavía necesita del reconocimiento de su entorno institucional y social, y ello no será posible si los propios intérpretes no son conscientes y no pueden fundamentar su propia actividad profesional; c) que la teoría puede ayudar al futuro intérprete a solucionar problemas de Interpretación (cf. Gile, 1995a), y d) porque la teoría, además de estas funciones, tiene una función aplicada a la maduración intelectual de aquel que se ocupa de ella (Collados, 2000b: 232). Su hipótesis de que la teoría constituye una herramienta de irrenunciable valor didáctico la validó en un estudio de tres años de duración en el que la autora analizó la receptividad de los estudiantes al módulo de teoría de la Interpretación que impartió en la Facultad de Granada. Los alumnos respaldaron la utilidad de la teoría como una valiosa herramienta de reflexión. El interés por la teoría de la Interpretación también quedó manifiesto cuando el 53% de los estudiantes expresó su deseo de realizar un trabajo teórico sobre Interpretación (2000b: 241). Entre los contenidos teóricos abordados en el curso impartido figuran: una visión sucinta de la evolución cronológica y temática de los estudios de Interpretación, las distintas modalidades profesionales, la calidad, las teorías del proceso y la didáctica de la Interpretación (Collados, 2000b: 234). La autora entiende que la teoría de la Interpretación presenta dos vertientes didácticas claras, por una parte ayuda a justificar los planteamientos didácticos del docente y, por otra, fomenta el desarrollo de un marco teórico general (Collados, 2000b: 232). En cuanto a la ubicación del curso de teoría, la

autora considera que sería conveniente introducirlo cuando los estudiantes ya estén familiarizados con la Interpretación Simultánea. Pöchhacker (1992) también ha subrayado la necesidad de que la teoría se introduzca de una manera visible en el marco curricular, y recomienda que se vaya desbrozando a lo largo de la formación, pero de forma intensiva en el último curso tanto aplicada a la práctica como de forma independiente (cf. 1992: 219).

A las razones que argumenta la autora cabría añadir que no sólo se forma intérpretes para el mercado, sino que el currículo del programa de formación sobre Interpretación debe ser lo suficientemente flexible para incluir el perfil del alumno que quiera continuar la formación en el tercer ciclo de doctorado, bien con el fin de convertirse en investigador o porque le atraiga la vía de la docencia. La formación sobre Interpretación que se imparte en la universidad se diferencia de la que se impartiría en un centro de formación profesional en que además de ser eminentemente práctica y profesional debe incorporar reflexiones teóricas, porque de lo contrario: «Al excluir la teoría de la formación universitaria se estaría excluyendo su propia esencia universitaria» (Collados, 2000b: 242).

En este sentido, algunos autores y formadores han criticado la ausencia o la falta de carga lectiva asignada a la teoría de la Interpretación, que debe ser además flexible para adecuarse al número total de alumnos (Wußler, 1999; Collados, 2000b: 232). La función de estos contenidos en el pregrado consiste en acercar al estudiante a la teoría y presentarle los estudios básicos, despertar su curiosidad y animarle a adentrarse en el mundo de la investigación y la reflexión teóricas (Collados, 2000b: 232).

3.4.6. La didáctica de la Interpretación y la combinación de pares de lenguas

> Si la redondance 'externe', découlant du contexte et de la situation, rétablit peut-être une certaine robustesse en situation de communication ordinaire, il est fort possible que les différences entre les langues là-dessus aient davantage d'impact dans la situation d'interprétation du fait des conditions particulières dans lesquelles elle se déroule, notamment en simultanée.
>
> (Gile, 1995c:199)

Para los docentes que se formaron en el paradigma de la Teoría del Sentido, la Interpretación consistía en una destreza cognitiva en la que el intérprete trabajaba descifrando mensajes e intenciones y trascendiendo la forma lingüística en que estos se presentaban (Seleskovitch y Lederer, 1989). Se trataba de un acto cognitivo universal, independiente de cualquier combinación lingüística que servía al propósito didáctico de apartar al alumno de su natural

fijación por las estructuras lingüísticas para que centraran su atención en el sentido que éstas transportaban (Déjean Le Féal, 1989a: 43). Sin embargo, ya a finales de los años setenta algunos autores habían apuntado las dificultades inherentes a la interpretación de pares de lenguas específicos (cf. Longley, 1978), y más tarde no tardaron en aparecer opiniones disidentes como la de Stenzl (1989: 24), quien señaló la diversidad de estrategias que los intérpretes empleaban en función de las combinaciones de lenguas fuente y meta. Los investigadores comienzan a subrayar los aspectos pedagógicos específicos que debían ser atendidos en aras de una mayor eficacia didáctica. Entre estos autores cabe señalar a la Escuela alemana, que había observado que las asimetrías sintácticas entre el alemán y otras lenguas resultaban de gran dificultad para el alumno. Autores como Ilg (1978), Wilss (1978) y Le Ny (1978) publicaron numerosos artículos acerca de la conveniencia de incorporar el aspecto formal a la didáctica de la Interpretación. A estos se suma más tarde el análisis de Gile (1992b, 1995a), que había estudiado el caso de los pares de lenguas que incluían el japonés.

Como hemos podido observar, coexisten dos corrientes metodológicas en Interpretación, una centrada en la especificidad de las lenguas de trabajo y las estrategias léxicas y sintácticas necesarias para optimizar la formación, y otra que deja a un lado las cuestiones formales y presta más atención a aspectos del proceso, como la atención, el análisis, la memoria y las variables de la comunicación (Gile, 1995a: 236). Para la corriente que se preocupa por los aspectos lingüísticos, la omisión de las características formales puede privar a los alumnos de herramientas muy eficaces. De hecho, se ha demostrado que si a intérpretes que han recibido la formación en un par de lenguas específico se les expone a trabajar con otra combinación de lenguas, pierden calidad de producción y deben someterse a un entrenamiento para soslayar las dificultades provocadas por las nuevas estructuras lingüísticas (Gile, 1995a: 237). Gile es consciente de que un enfoque que concede importancia a cuestiones de índole lingüística tiene el riesgo de que el estudiante se centre en el microtexto y pierda la visión global del macrotexto o visión de conjunto, y para ello propone que se empiece la formación con la Interpretación Consecutiva, donde prima el análisis del mensaje sobre la forma y que la formación sobre las posibles asimetrías estructurales sólo comprenda una parte del programa (Gile, 1995a: 237).

De forma instintiva, Gile (1995a) percibió la gran importancia de la naturaleza lingüística del par de lenguas de trabajo y encontró graves contradicciones en las reflexiones

de Seleskovitch a este respecto. En su estudio de la interpretación del japonés, Gile (1995a: 231) encontró que en la fase de comprensión, el japonés presentaba problemas con los «*kangi*» (palabras escritas con caracteres chinos), también analizó las redundancias que se presentan en grados distintos según las lenguas, y sobre todo, analizó las dificultades de comprensión derivadas de estructuras sintácticas muy dispares. También encontró otra fuente de problemas en la manera en la que las diferentes lenguas presentan la información (Gile, 1995a: 236), ya que una asimetría en la presentación de un discurso podía ocasionar una sobrecarga en la capacidad de la memoria a corto plazo del intérprete. Aunque no todas las asimetrías lingüísticas tienen consecuencias negativas, porque hay características lingüísticas que, dado su elevado grado de recurrencia, pueden ser anticipadas por el intérprete. Gile (1992b) menciona a este respecto la naturaleza predictiva de ciertas estructuras finales del japonés y, en menor medida, del alemán. También existen similitudes que pueden dar lugar a cierto grado de simetría entre la lengua origen y la lengua meta, como es el caso de las lenguas romances (italiano al español, etc.) que contribuyen a acelerar el proceso de recuperación de estructuras o términos en la lengua meta. No obstante, advierte que la simetría entre lenguas puede ser fuente de numerosas interferencias léxicas y sintácticas, como los calcos y los falsos amigos.

Asimismo, Gile (1995a: 237) ha señalado el descuido del aspecto lingüístico en la formación de la Interpretación y la necesidad de incorporar el estudio de las simetrías y asimetrías lingüísticas entre las lenguas de trabajo en la didáctica de la Interpretación. Esto entraña la incorporación de estrategias que palien las interferencias, así como estrategias de la memoria a corto plazo. Esto también facilitaría la progresión del alumno en la Interpretación Inversa, al poder separar los errores derivados de la Interpretación de los errores producidos por falta de competencia lingüística.

Las implicaciones de esta problemática derivada de la combinación de pares de lenguas específicas requieren enfoques didácticos específicos para aplicarlos a dificultades y problemas concretos. Wilss (1978: 343) propone que en combinaciones poco o nada lineales, como sería el caso de la combinación alemán-español, se refuerce la técnica de la anticipación sintáctica, así como el desarrollo de técnicas que pospongan la producción. Esta anticipación sintáctica y semántica se fundamenta en la existencia de una serie de pistas contextuales, extralingüísticas y unidades fraseológicas que requieren unas *colocaciones* de unidades léxicas concretas. La gran mayoría de estas conexiones entre palabras se repiten, de

forma que el hablante sólo tiene un margen muy restringido de variación, lo que favorece la anticipación. Con respecto a la anticipación lingüística, señala que cuanto mayor sea la competencia lingüística del individuo, mayor será su capacidad para anticipar las estructuras del discurso. En cuanto a la anticipación extralingüística, Gile (1995a: 178) la sitúa en el conocimiento del tipo de congreso o acto donde se celebre la interpretación, y entraña el conocimiento de una serie de convenciones del aspecto lingüístico y contextual. También señala la utilidad del conocimiento del tema, del tipo de congreso, así como del perfil de los oradores, su identidad, sus intereses concretos, su postura con respecto al tema, etc. Esta información se adquiere durante la fase de documentación.

3.4.7. La didáctica de la Interpretación y la evaluación

Tradicionalmente, la noción de evaluación se ha identificado casi exclusivamente con la valoración de las interpretaciones y su corrección, de ahí que los primeros estudios de la calidad de la Interpretación se hayan preocupado por el estudio de los errores (Barik, 1994). Sin embargo, la evaluación se ocupa de un gran abanico de fenómenos que no sólo afectan al producto, sino al proceso que realiza el intérprete, su competencia en el caso del alumno, y su profesionalidad en caso del profesional. Por tanto, al estudio de la evaluación de la calidad también le atañe el análisis de los parámetros y criterios que se emplean para medir el proceso empleado para conseguir una prestación de calidad. Recordemos que, ante todo, la Interpretación representa un servicio a un usuario (Gile, 1995a: 21). Otra parte muy considerable de los estudios de la evaluación están relacionados con la didáctica de la Interpretación y, de hecho, durante mucho tiempo la evaluación se equiparó a la evaluación de carácter sumativo, es decir, a los exámenes (Hurtado, 2001: 56), o lo que es lo mismo, a la evaluación de las prestaciones de los alumnos en la fase del aprendizaje de la Interpretación. En las últimas décadas el debate en torno a la evaluación sumativa se ha centrado en la búsqueda de sistemas de evaluación más objetivos que van desde criterios y parámetros de calificación a modelos globales más sofisticados que contribuyan a revestir de prestigio científico a nuestra disciplina (Horguelin 1985 *apud* Hurtado, 2001: 157). El Congreso de la FIT celebrado en 1959 supuso la primera iniciativa para la sistematización del concepto de calidad en Traducción, que más adelante también se ha aplicado a la Interpretación.

En suma, los estudios de la evaluación comprenden tanto los aspectos relacionados con la didáctica como los pertinentes a la calidad del servicio de interpretación como práctica

profesional. Existen tres razones que justifican la necesidad de que se fundamente y sistematice la evaluación: 1) contribuir a la mejora de la calidad del servicio que se presta a la sociedad; 2) la necesidad de despertar en los usuarios la necesidad de mejores traducciones, y 3) aumentar la sensibilidad lingüística y ampliar el horizonte extralingüístico (Reiß, 1998: 373).

Existen tantos enfoques sobre la evaluación como perspectivas relacionadas con la calidad, ya que ambas están estrechamente vinculadas, por ello no nos debe sorprender que abunden las discrepancias en torno a la evaluación. Muchas de las disensiones se derivan en parte de la falta de investigación en este campo. A esto habría que añadir que la noción de evaluación que se emplea en la didáctica no tiene que ser necesariamente la misma con la que se mida la prestación de los intérpretes profesionales, ya que comprendería la valoración de las estrategias aprendidas (*décalage*, anticipación, autocorrección, omisiones, registro y terminología adecuados, etc.) que no se le presuponen al estudiante.

A continuación se exponen las diferentes aproximaciones al concepto de evaluación aplicado a la Interpretación:

3.4.7.1. La evaluación del producto: definición y clasificación de errores

En la didáctica de la Interpretación, la evaluación se ha centrado sobre todo en el producto mediante la comparación de los discursos de las dos lenguas de trabajo y el análisis de las correspondencias, su nivel de adecuación y el número de errores. Menos abundante son los estudios de la evaluación del proceso, del que Gile (1995a: 10) es uno de los grandes abanderados. Uno de los máximos exponentes del primer tipo de estudios del producto y el pionero en este campo es Barik (1994) y su estudio del error en Interpretación. El autor propone como método de análisis de errores la comparación del texto origen con el texto meta sistematizando las desviaciones del texto origen en varias categorías que divide en: 1) ***omisiones***: a) omisiones de palabras o frases que no suponen un obstáculo para la comprensión; b) omisiones de comprensión, más peligrosas que las anteriores, y c) omisiones por retraso en el *décalage*; 2) ***adiciones***: a) de elementos de calificación; b) de elaboración del texto; c) de adición de conectores, y d) adiciones por pérdida; y 3) ***sustituciones***, más o menos graves según respondan a una omisión o a una adición (Barik,1994: 128-132). A estas categorías de errores, Barik suma factores gramaticales,

estilísticos o de presentación, así como el uso de una terminología adecuada. A pesar de lo sistemático de su estudio, se acusa a Barik de no haber contemplado la adecuación de una versión concreta a una situación determinada y de desechar consideraciones como la coherencia intertextual.

Kopczynski (1983) propone dos posibles definiciones de error en Interpretación. En primer lugar, sitúa la desviación de la norma lingüística de la lengua de llegada y, en segundo lugar, el empleo de expresiones que empañen la función comunicativa del acto de habla. Altman (1994) da un paso más al subrayar la importancia o gravedad del error con respecto del flujo y eficacia de la comunicación, para lo cual propone una jerarquía de errores que el profesor presenta a los alumnos con antelación para que ellos mismos analicen su producción mediante el uso de una herramienta de corrección consistente en una plantilla de evaluación. También resulta muy valiosa la aportación de Schjoldager (1996) y su criterio de prioridad en la evaluación. Para la autora, los errores más perniciosos para la comunicación están vinculados al primer eslabón del acto de la Interpretación: la comprensión, ya que un fallo en esta etapa anula el resto de los aciertos o cualidades del intérprete (Schjoldager, 1996: 186). En segundo lugar, la autora sitúa errores de tipo gramatical, interferencias, calcos y desviaciones de registro que, aunque menores, pueden hacer que la intervención del intérprete pierda credibilidad.

Schjoldager (1996:187) propone un sistema mediante el que el propio alumno evalúa su producción en virtud de parámetros como la fluidez, la entonación, los titubeos, los errores gramaticales, la fidelidad al original, etc. A continuación presentamos su hoja de calificaciones para el alumno o «*feedbacksheet*». Esta plantilla de corrección también puede ser empleada por el profesorado para calificar la prestación de los estudiantes.

ASSESSMENT CRITERIA	Arguments/Examples
1. Comprehensibility and delivery	**If a listener cannot understand or bear to listen to an interpreter, the interpreter's other qualities are irrelevant.**
1.1 Is anything incomprehensible?	the interpreter does not talk into the microphone
1.2 Is the articulation bad?	"KBB" instead of "KGB" (2.)
1.3 Are there irritating outbursts?	ah!, øv!, nej!, shit!
1.4 Are there exaggerated fillers?	ermmmmm ørmmmm
1.5 Are there strange noises?	coughing, sighing, rustling, clicking
1.6 Is the intonation unnatural?	upwards in declarative sentences
1.7 Are there excessive repairs?	seems to think aloud
1.8 Are there irritating unfinished sentences?	"He's accusing them of .." (4.)
1.9 Is the voice unpleasant?	squeaky, hoarse, weepy
1.10 Is the voice unconvincing?	gives the interpreter's doubts away
2. Language	**If an interpreter's choice of language is inadequate, the listener gets irritated and the interpreter's other qualities become less relevant.**
2.1 Are there irritating mispronunciations?	
2.2 Are there irritating grammatical mistakes?	
2.3 Is there interference?	the interpreter incorrectly uses the syntactic structure or lexical choice of the source speech
2.4 Is the language unidiomatic?	"The power apparatus is *recontrolled* by the conservative powers" (1.)
2.5 Does it sound odd in the context?	uses inappropriate register

ASSESSMENT CRITERIA	Arguments/Examples
3. Coherence and plausibility	**If an interpreter's performance lacks coherence, the listener loses interest in the message.**
3.1 Are there abrupt beginnings?	the listener feels that a premise is left out
3.2 Are there abrupt endings?	the listener feels that a concluding point is left out
3.3 Is the performance incoherent?	the message does not make sense
3.4 Is the message implausible?	the message is illogical
4. Loyalty	**A disloyal interpreter is unprofessional.**
4.1 Does the interpreter mock the speaker?	laughs in inappropriate places; shows contempt
4.2 Does the interpreter mock the message?	laughs in inappropriate places; shows contempt
4.3 Are there significant omissions?	
4.4 Are there unjustified changes?	
4.5 Are there unjustified additions?	

Feedback Sheet de Anne Schjoldager, *J. Benjamin's* (1996: 187)

Hurtado también trabaja con una jerarquía de categorías de errores que se aplican tanto al producto de la Traducción como al de la Interpretación (Hurtado, 2001: 288):

1. Problemas lingüísticos. Discrepancias entre las dos lenguas en los planos: léxico, morfosintáctico, estilístico y textual (cohesión, coherencia, progresión temática, tipologías textuales e intertextualidad);
2. problemas extralingüísticos. Cuestiones de tipo temático, cultural o enciclopédico;
3. problemas instrumentales. Derivados de la dificultad en la documentación;
4. problemas pragmáticos. Relacionados con los actos de habla presentes en el texto original

En las últimas décadas se han venido realizando investigaciones en torno al análisis del producto en las que se han aplicado paradigmas de la Traducción e intentando emplear baremos más objetivos. Pöchhacker (2003: 112) considera que el criterio que determina la norma profesional consiste en lograr la equivalencia de efecto, es decir conseguir que la interpretación sea funcionalmente similar al discurso original, y para ello el intérprete deberá prestar especial atención al escopo del «hipertexto» que, en Interpretación, se equipara a la conferencia como texto global, organizada por un cliente para un fin determinado y dirigido a una «diacultura» concreta. Los parámetros que el formador tendrá que tener en cuenta para evaluar el producto de la Interpretación Simultánea se mencionan a continuación (Pöchhacker, 1994c: 237-238):

a. Los destinatarios del texto;

b. el grado de planificación previa del discurso (desde el escrito para ser leído hasta el improvisado);

c. las herramientas adicionales que se usen: tablas, transparencias, diapositivas, vídeos;

d. la rapidez de presentación del discurso (número de sílabas por minuto, pausas de 1,5 segundos o más frente a una media de 3,6 sílabas por segundo);

e. el ritmo y acentuación del discurso en una escala de cinco puntos donde 3 se refiere al valor normal;

f. la calidad de la voz: 3 (normal), 2 (ligeramente anormal), 1 (anormal);

g. la articulación;

Lo que se busca en la versión interpretada por el alumno es la adecuación funcional y la coherencia del texto meta para una situación específica. Esta tarea no está exenta de dificultad, ya que resulta complicado corregir la gramaticalidad de un discurso oral, pues no existe una gramática oral prescriptiva (Pöchhacker, 1994c: 238). Con todas sus limitaciones, estos parámetros pueden servir como un primer paso para el establecimiento de un método de evaluación del producto en el análisis de la Interpretación Simultánea.

El sistema de la comparación del producto, es decir la comparación de las versiones grabadas de los discursos origen y meta, es una práctica de evaluación respaldada por un gran número de docentes que también la consideran una herramienta de aprendizaje, porque involucra al alumno en la valoración de su producción, sus puntos débiles y los fuertes (Martin, 2000a: 178). Se echa en falta más análisis de los aspectos más objetivos de la calidad mediante la comparación de versiones grabadas de los discursos. Esta comparación nos proporciona una herramienta objetiva para evaluar la producción del alumno.

3.4.7.2. La evaluación del proceso

A las aproximaciones existentes sobre el producto se ha sumado la ventaja de realizar también una valoración del proceso de la Interpretación. Gile (1995a: 10) plantea que es la formación debe alejarse de la metodología que se circunscribe a aprendizaje mediante ejercicios tras los cuales el docente prescribe:«*what is 'right' and what is 'wrong' in the target-language versions produced*» (cf. 1995a: 10), sino que resulta necesario verificar también el por qué de las estrategias empleadas por el estudiante, ya que el producto no es sino un síntoma del método empleado para traducir. Esta visión de la evaluación se sustenta en que el alumno ya cuenta con unos conceptos y modelos básicos de procedimiento cognitivo que lo orientan en su toma de decisiones —el Modelo de Esfuerzos y el Modelo Gravitacional de Disponibilidad Lingüística—, y la evaluación consiste en una valoración de cómo se ha llegado a la versión meta, por lo que el «cómo» se convierte en la razón de ser de esta

herramienta de evaluación. Sin embargo, Gile (1995a: 11) es muy consciente de que este sistema de evaluación sólo resulta eficaz en la primera fase de la formación, y no constituye una herramienta suficiente para evaluar a los alumnos más avanzados.

3.4.7.3. La evaluación sumativa: los exámenes

No parece existir una postura generalizada sobre la manera en que se evalúa al alumno al final de su formación, ni sobre qué contenidos, ni sobre cómo se debe llevar a cabo esta evaluación. La AIIC (1993) en sus recomendaciones menciona que: «*the final examining board should be made up both of professional interpreters who have taught on the course as well as professional interpreters (preferably AIIC members) from outside the school who serve as external examiners. The latter should also have the right to vote (...) at the final examination, failure to pass any one of the simultaneous or consecutive interpretation tests should be eliminatory*» (Mackintosh, 1995: 125- 127). Este sistema de examen ante tribunal de profesores e intérpretes (examinadores internos y externos) lo siguen adoptando muchos centros en sus convocatorias de final de curso. Las ventajas son evidentes: se somete al candidato a una situación real (Snell-Hornby, 1992: 19; Collados, 2000a: 157), con la consecuente presión ambiental y de estrés propios de una situación de Interpretación, y el estándar de calidad con el que se mide la prestación del candidato es el mismo que el que se aplica a al producto profesional. Sin embargo, se observa la confluencia de algunos elementos arbitrarios que deberían ser tomados en cuenta: a) las calificaciones de los intérpretes profesionales se derivan de su propia experiencia profesional (Mackintosh, 1995: 128); b) al realizarse la prestación del alumno en tiempo real, es muy probable que los errores de interpretación pasen inadvertidos, como ocurre en la vida profesional (Collados, 1998) por lo que se recomienda que en el examen final se empleen también otros criterios (Gile, 2001c: 389). Sin embargo, también son legión los que consideran que resulta estimulante premiar al alumno por su rendimiento durante el curso, de manera que su evolución y sus progresos aporten un porcentaje de la calificación.

En muchos casos, los docentes combinan la comparación de los discursos origen y meta con otros sistemas adicionales de calificación que les ayude a sistematizar los avances y los progresos, así como los errores. Nos referimos a la valoración cuantitativa de los parámetros de calidad y a la plantilla de corrección de Schjoldager (1996).

A lo largo del curso se debe exponer al estudiante a la noción de calidad con objeto de que conozcan qué se les exigirá en el examen final y qué se espera de ellos en el mundo profesional. La labor del docente consistiría, pues, en establecer ese criterio de calidad para aplicarlo a la prueba de evaluación final del estudiante. Este criterio de calidad no debe diferir del criterio de calidad profesional tal como se emplea, por ejemplo, en Interpretación Simultánea (Pöchhacker, 1994c: 233), y se debe advertir al alumno que el parámetro por el que se le medirá en la formación será el mismo que el encuentren el la realidad profesional.

Para que el aspecto de la evaluación en la didáctica de la Traducción y de la Interpretación adquieran un carácter más objetivo y científico, algunos autores han propuesto que se emprendan estudios para elaborar criterios de evaluación diagnóstica y sumativa, para el diseño de pruebas, de baremos de corrección y notación, con la aplicación adicional de profundizar en la evaluación con fines formativos (Hurtado, 2001:168).

3.5 La didáctica de la Interpretación Simultánea

3.5.1. Modelos teóricos aplicados a la didáctica de la Interpretación Simultánea

Martin (2000a: 155) hace un balance de las tres aproximaciones metodológicas tradicionales de la Interpretación Simultánea (IS en adelante) en las que encuentra similitudes y diferencias. Las tres comparten la idea de que se interpretan mensajes y no palabras, pero la Teoría del Sentido descuida el aspecto lingüístico y la problemática inherente a la existencia de asimetrías léxicas y sintácticas entre los pares de lenguas. Las tres corrientes consideran esencial que el alumno aprenda a dividir la atención entre distintas operaciones de forma simultánea. Las diferencias son más sustanciales entre la Teoría del Sentido y el enfoque Cognitivo, mientras que el enfoque didáctico del *Monterey Institute of International Studies* (MIIS) parece adoptar una postura intermedia. Donde divergen las dos primeras es en la automatización de una de las operaciones simultáneas, ya que para la Psicología Cognitiva esta automatización resulta esencial.

3.5.1.1 La Teoría del Sentido

Para los defensores de la Teoría del Sentido el proceso de la Interpretación es el mismo en Interpretación Consecutiva y en Simultánea y, de hecho, consideran que la Simultánea es, en realidad, una Consecutiva que se realiza bajo una mayor presión de tiempo, es decir, una Consecutiva «acelerada» (Déjean Le Féal, 1997: 618). Esto lo confirma la práctica metodológica de la ESIT de París, donde los ejercicios de Simultánea y Consecutiva se realizan en una misma clase. Consideran indispensable que el alumno haya asimilado completamente el proceso de la Consecutiva para acceder a la Simultánea, y deberán superar una prueba para demostrarlo (Seleskovitch y Lederer, 1989: 16, Déjean Le Féal, 1997: 616). Creen que es necesario que el estudiante desmitifique la dificultad intrínseca de hablar y escuchar al mismo tiempo, y para ello emplean ejercicios de división de la atención en los que los alumnos reproducen el contenido de un discurso que han escuchado mientras contaban hacia atrás números de tres dígitos o comentan el contenido de un discurso escuchado en Lengua B en su lengua materna, aunque no todos los integrantes de esta corriente aprueban la idoneidad de este ejercicio, por su extrema complejidad (Déjean Le Féal, 1997: 617).

La metodología de la Escuela de París pone especial atención en la progresión gradual de la dificultad en la Simultánea, tanto en la temática de los discursos como en el registro en el que se presentan (Seleskovitch y Lederer, 1989: 172). También se trabaja el aprendizaje del *décalage* (mantener un seguimiento más o menos distanciado de la producción del orador mientras se interpreta). Se enseña la dificultad de interpretar los elementos transcodables o unívocos, que no se almacenan en la memoria verbal y que requieren un mínimo de desfase, frente a los biunívocos o no transcodables, que requieren una perífrasis. Sin embargo, el estudiante no recibe instrucción sobre cómo debe realizar el *décalage*. Su empleo se deja a discreción de la idiosincrasia de cada estudiante.

3.5.1.2 El Modelo de Lambert: la aportación de la Psicología Cognitiva

Una de las figuras emblemáticas del paradigma investigador de las *Natural Science* en su vertiente didáctica es Lambert (1989, 1992a, 1992b, 1992c, 1994) y sus propuestas metodológicas vinculadas con la Psicología Cognitiva aplicada a la Interpretación. Lambert (1989) aborda la formación del estudiante de Simultánea de forma gradual y progresiva a

través de doce etapas relacionadas con el proceso cognitivo de la Interpretación. Cada etapa tiene una finalidad pedagógica y una vez superada se prosigue con las siguientes. A continuación se exponen las doce fases (cf. 1989: 737-743):

1 Escucha y retención de un discurso relativamente corto (primero en Lengua A, luego en Lengua B, para pasar a la restitución en Lengua A del discurso en Lengua B y viceversa). El primer ejercicio ayuda al formador a identificar problemas relativos a la capacidad de memoria y atención, y los ejercicios restantes identifican problemas de competencia lingüística;

2 *shadowing* de fonemas, o repetición literal del discurso del orador, y *shadowing* de frases, que permite introducir un desfase entre la producción del estudiante y el orador;

3 tareas duales o *dual task*, que obligan al estudiante a dividir su atención entre dos actividades concurrentes, con el fin de automatizar una de ellas (contar hacia atrás números impares al tiempo que se escucha un discurso). Este ejercicio se diferencia del que realizan los defensores de la Teoría del Sentido en que para los últimos las tareas no se automatizan;

4 perífrasis, mediante la cual el estudiante reformula el mensaje original en el mismo idioma pero evitando emplear los mismos recursos léxicos y sintácticos;

5 resumen de las ideas principales de un discurso desechando toda información que no resulte relevante;

6 *clozing* presentado de forma oral, en el que se ha eliminado una de cada diez palabras (la restitución puede hacerse por escrito o de forma oral);

7 Traducción a la Vista o transposición de un texto escrito en una lengua a un texto pronunciado en voz alta en otra lengua, de gran utilidad para acostumbrar al estudiante a trabajar contrarreloj y también para introducir la anticipación;

8 Interpretación a la Vista o *sight interpreting*, mediante la que el estudiante lee rápidamente un texto escrito y, a continuación, realiza una Simultánea de ese texto. Este ejercicio refleja una práctica muy habitual en la vida profesional;

9 interpretación de cifras, acrónimos y nombres propios. Se trata de textos con gran densidad de información. Los alumnos pueden tomar nota de las cifras;

10 desfase entre lo que se escucha y lo que se reformula, que se va aumentando progresivamente hasta comprender un mínimo de cinco palabras, de manera que se aprenda a retener en memoria un número óptimo de unidades léxicas;

11 anticipación, en la que el estudiante debe completar una frase de la que sólo ha oído la primera parte. Se trata de aplicar técnicas de contextualización lingüística y extralingüística;

12 lateralidad o dominio cerebral para que el alumno estudie cómo realiza mejor la Interpretación, ya sea con los dos auriculares o con uno, ya sea en la izquierda o en la derecha, aunque sugiere que el procesamiento es más eficaz si se escucha sólo por un oído (Lambert, 1994: 328).

3.5.1.3 El Modelo Didáctico del Monterey Institute of International Studies (MIIS)

Otra de las fórmulas metodológicas tradicionales en la formación de intérpretes de Conferencias es la que se imparte en el MIIS, siguiendo el enfoque didáctico de Weber (1989a, 1989b, 1990) y de Van Dam (1989). El objetivo de su metodología consiste en dividir las destrezas en tareas específicas que se trabajan por separado. Consideran contraproducente introducir una tarea nueva hasta que no se haya dominado la anterior y combinan cada nueva tarea con las destrezas asimiladas con anterioridad. Según Van Dam (1989: 168), cada estudiante practica cada tarea en condiciones controladas hasta que su ejecución resulte automática. Para que el estudiante observe progresos inmediatos y no se desmoralice, se separan las actividades para no enfrentarlo a todas al mismo tiempo, lo que le motiva a seguir adelante (Van Dam, 1989: 169). El MIIS aísla tres tareas específicas para la Interpretación Simultánea (Van Dam, 1989: 170):

1 Distanciamiento con respecto del discurso original, para que el estudiante se concentre en el mensaje y se aleje de las palabras. El profesor deja unas pausas que el estudiante emplea para restituir el discurso. Las pausas se van reduciendo hasta que el alumno realice una Simultánea propiamente dicha. A continuación se vuelve a interpretar el mismo mensaje hasta pulir la producción;

2 resumen, para identificar la capacidad de comprensión del estudiante con discursos rápidos o de mucha densidad informativa. El profesor deja unas pausas que el estudiante emplea para condensar las ideas principales del discurso. De forma gradual el resumen pasa a ampliarse hasta que incluya toda la información. Este ejercicio resulta de gran utilidad para que el alumno aprenda a desechar las ideas no relevantes y a centrarse en las ideas principales;

3 ejercicio de anticipación al orador, a la lógica del mensaje y a la estructura del mensaje. En la primera, a partir de un fragmento de un discurso se intenta reconstruir la intención, la ideología del orador y su actitud. En el segundo ejercicio se omiten ciertas palabras para que el alumno contextualice y consiga hacerse con el argumento lógico del discurso. En el tercero, los alumnos desglosan una frase del original en varias frases más cortas, cuando se incorpora la Simultánea este ejercicio se aplica cuando las frases son muy densas y oscuras.

3.5.1.4 El Modelo de Esfuerzos de Gile

Para Gile (1995a), la Interpretación Simultánea consiste en la realización concurrente de varios esfuerzos evitando que uno no eclipse a los demás en términos de energía, de forma que se garantiza la eficacia comunicativa. Todos los esfuerzos se alimentan de una fuente de capacidad de procesamiento que es limitada y, por tanto, susceptible de sufrir sobrecargas si no se equilibra la distribución de todos los esfuerzos (cf. 1995a: 161). El modelo es muy gráfico y permite al estudiante y al profesor determinar cuál de los esfuerzos ha presentado problemas, por lo que se presta a explicar la razón por la que se cometen ciertos errores. Los esfuerzos se exponen a continuación (Gile, 1995a: 169):

a. la escucha y análisis del discurso en lengua origen (LO);

b. el almacenamiento y recuperación de la información de la misma (memoria y/o toma de notas ya sea IS o IC);

c. la producción del discurso en lengua meta (LM);

La relación de los esfuerzos para la Interpretación Simultánea se ilustraría en el siguiente esquema: L+P+M+C, donde C es el esfuerzo de coordinar los tres anteriores (Gile, 1995a: 169). Estos esfuerzos varían de intensidad en función de una serie de variables como la densidad informativa, la velocidad de presentación del discurso, la presencia de nombres propios o cifras, el acento del orador, el ruido ambiental, etc.

La aplicación didáctica del modelo de Gile es evidente, porque el estudiante puede relacionar la producción de un error con el desequilibrio de alguno de los esfuerzos y podrá extraer las conclusiones necesarias. Una forma de mejorar el aprendizaje consiste en describir el proceso: «qué» se hace y «cómo» se hace, haciéndolo visible al alumno. Los estudiantes analizan las estrategias que deben emplear en función de los problemas que presentan la aparición de una serie de variables (Gile, 1995a: 188). Lo que queda sin resolver es la manera en la que el estudiante podría ampliar y mejorar su capacidad de procesamiento, ya que cada individuo varía en cuanto a su caudal cognitivo, la rapidez y la facilidad con la que procesa la información (Gile, 1995a: 187). Lo que sí se sabe es que la capacidad aumenta con la práctica y el ejercicio (Fabbro y Gran, 1997: 20).

3.5.1.5 La Teoría Funcionalista y la Tipología Textual

Una de las mayores aportaciones de la Lingüística a la Interpretación deriva de la aplicación de la Tipología Textual a los encuentros donde se interpreta con la finalidad de sistematizarlos. Los diversos tipos congresuales se diferencian en función de diversas variables como la situación, la relación entre los participantes, el tema y, obre todo, los tipos de oradores. Con mucha frecuencia los ponentes leen discursos escritos para ser leídos, (Pöchhacker, 1994b: 133; Gile, 1995a: 184; Pearl, 1995: 167; Déjean Le Féal, 1998b: 364), por lo que a la tipología de los encuentros de Interpretación se podría también incluir el factor de texto escrito además del factor preponderante de la oralidad. Por tanto, la tipología textual de los textos escritos podría aplicarse en cierta medida a la Interpretación y guiar al

intérprete mediante el análisis de tipo de congreso (nivel de comunicación), el contenido (grado de especialización) y la terminología (ámbito de especialización), de forma que, cuando reciba el discurso, su esfuerzo de escucha y comprensión pueda disminuir y se pueda ajustar mejor a las convenciones y expectativas de la cultura y lengua meta para esos contextos comunicativos (Meak, 1990).

El primer paso consistiría en sistematizar los contextos comunicativos en los que se realiza la Interpretación, sus características textuales y las de sus correspondientes textos meta. Es en este plano en el que la Lingüística se presta como herramienta útil para la Interpretación; el análisis de la macroestructura textual permite observar los factores externos y situar los textos que van a ser leídos o expuestos en función de su situación más o menos cercana a los polos del continuo entre mayor y menor oralidad. Las ventajas didácticas son evidentes, ya que el estudiante puede anticipar los actos de habla y el hilo de la argumentación y puede documentarse con anterioridad para preparar el tema. En cuanto al formador, le permite escoger los textos de forma rigurosa y no arbitraria (Sánchez y Collados, 1998: 30).

Estos estudios del texto según su situación y su aplicación a la didáctica de la Interpretación han sido objeto de análisis por parte de Gile (1989b), Pöchhacker (1994c) y Alexieva (1994b), y han proporcionado una relación de tipos de congresos y sus características como herramienta de análisis del intérprete para facilitarle tanto la escucha y el análisis del discurso origen como la producción de un nuevo texto meta. Esta sistematización proporcionaría al intérprete el «esqueleto congresual y textual» (Sánchez y Collados, 1998: 24).

Pöchhacker (1994a) sintetiza los 10 tipos de congresos propuestos por Gile (1989b) de la siguiente manera:

a. Asambleas de organizaciones internacionales;
b. congresos especializados;
c. seminarios y formación continua;
d. negociaciones;
e. foros internacionales y actualidad;
f. conferencias de prensa y presentaciones;
g. conferencias de expertos invitados.

Si cada uno de estos encuentros comunicativos presenta una estructura prototípica, se podrían contrastar los prototipos de estos textos en la cultura y lengua origen con los de la lengua y cultura meta. De esta manera, se sistematizarían los tipos de discursos que se dan cita en los eventos comunicativos y se analizarían según los parámetros de estructura interna e intensidad comunicativa. Con este fin, Arntz, Neubert y Shreve (1992, *apud* Sánchez y Collados, 1998: 26) proponen establecer las características de los diferentes prototipos textuales a partir del siguiente análisis.

a. **Análisis de características extratextuales**:

- Participación;
- medio/canal;
- ocasión de la comunicación;
- función textual;

b. **Estructura global del análisis**:

- Elementos no lingüísticos (superestructura);
- macroestructura (subtextos y su función);
- coherencia textual;
- sintaxis;
- léxico (campos léxicos, estructura y origen);
- categorías gramaticales;
- medios estilísticos.

Así se localizarían los tipos de textos que conforman los diferentes eventos comunicativos, dedicando especial atención al nivel y grado de estructura interna y a la intensidad informativa.

Gläser (1992: 25 *apud* Sánchez y Collados, 1998: 25) a su vez propone elaborar perfiles textuales organizados en «textogramas» que se constituyen a partir de los siguientes elementos de análisis:

- La macroestructura del texto;
- la estructura de los subtextos;
- los elementos metacomunicativos del texto;
- el interés principal del autor: objeto textual y receptor del texto;
- la densidad terminológica y su presentación;
- la calidad del estilo y su función en la comunicación.

Según este mismo autor (op. cit.. 1992: 29), para abordar la Interpretación Simultánea este análisis sería muy ventajoso a la hora de:

a. Poder anticipar los actos de habla y con ello la cadena argumentativa que estructura el texto;

b. poder determinar el grado de especialización del texto, a fin de localizar la documentación conceptual y terminológica adecuada, para lo cual habría que disponer de la siguiente información extratextual:
    - Quiénes participan;
    - qué canales de comunicación intervienen además del orador (transparencias, diapositivas, vídeos, cintas);
    - cuál es la función o intención explícita del texto.

Para Sánchez y Collados (1998: 29), resulta prioritario que se analice la macroestructura de un evento de Interpretación, ya que «contribuye a localizar los actos de habla que estructuran y determinan la función de los subtextos y su lexicalización en la microestructura».

Otros autores, como Niedzielski (1988: 491), presentan una relación de prototipos de textos orales a los que designa como «ocho dimensiones de la textualidad», en función de cómo presente el discurso el orador. Este análisis tiene como objetivo que el alumno pueda guiarse en la interpretación y se eliminen las dificultades.

1. Monólogo espontáneo. Son los más fáciles de interpretar, porque suelen ser cortos. Hay posibilidad de que existan elementos culturales para los que se emplearán perífrasis y transposición;

2. monólogo preparado no dirigido. El orador se apoya en las notas o en un guión. La carga informativa prima sobre las demás. Es importante el análisis de la intertextualidad y resulta indispensable la adquisición de la terminología específica;

3. diálogo parcialmente preparado. Se suele emplear en la Interpretación Telefónica y la densidad de información es muy elevada;

4. monólogo preparado y parcialmente dirigido. El discurso es rápido e irregular existe una gran densidad de información debido a la rapidez y la falta de cohesión. Es necesario abordar este discurso mediante la creación de una macroestructura y el empleo de conectores. Pueden aparecer fórmulas hechas;

5. monólogo recitado. Conferencia especializada de un especialista, o un político. El intérprete debe conocer la intención del orador aunque no la haga explícita. La intención prima sobre las demás dimensiones y el monólogo tiene un carácter vocativo y estético;

6. texto memorizado. El discurso va acompañado de diapositivas o gráficos. El discurso y la presentación de este material están sincronizados. Existe dificultad a la hora de traducir los gráficos y material en soporte visual. La información prima sobre todas las demás dimensiones.

La comunicación humana se realiza a través de la lengua y de otros sistemas semióticos, y por tanto el estudiante, como futuro intérprete, debe adquirir una competencia textual, debe saber cómo y cuándo utilizar los medios de expresión que le proporciona la lengua para la producción e interpretación de textos que se adecuen a las convenciones y expectativas de los receptores de esos textos. Esto comporta el estudio de «prototipos textuales» (Alexieva, 1994b: 179). La gran dificultad con la que se encuentra el intérprete es que en Interpretación, la línea divisoria entre el continuo oral y escrito es mucho menos clara, sobre todo en los casos en los que se presentan discursos que han sido escritos para ser leídos y que comparten elementos del lenguaje oral y del lenguaje escrito (cf.1994b: 179). La autora diseña unos parámetros para localizar los prototipos en una escala que comprende desde lo universal hasta lo específico de cada cultura (Alexieva, 1994b: 180):

1. El medio de presentación del discurso, distinción entre: a) textos escritos para ser leídos, caracterizados por usos específicos de la prosodia, pausas, velocidad de presentación, y b) textos orales, desde el espontáneo e improvisado a los textos orales planificados;

2. el contenido funcional del texto según: a) las funciones textuales preponderantes, el tenor y los componentes conativos y fáticos; b) la densidad de información (la cohesión), y c) el tipo de modelo cognitivo empleado;

3. el uso adicional de códigos distintos del lingüístico: el empleo de otros códigos semióticos como símbolos geométricos, de álgebra, tablas, diagramas, bien dependientes del contexto semiótico o independientes de él (verbalizados o no verbalizados);

4. el dominio que el orador tiene de la lengua origen, ya que muchos oradores no son hablantes nativos de la lengua en la que presentan su discurso, lo que conduce a desviaciones del uso textual estándar;

5. las diversas relaciones intertextuales que se establecen dentro de una conferencia: a) con textos exteriores, como las alusiones, las citas, etc., y b) con el resto de los textos de la conferencia. Éstos son de gran importancia pues ayudan a diferenciar los textos según su posición en el macrotexto, contribuyendo a establecer relaciones de intertextualidad donde la redundancia desempeña un importante papel. Estas relaciones le facilita al intérprete la extracción de información pertinente, ya que en el entorno de la conferencia, muchos textos se solapan. En este sentido habría que distinguir entre «textos padres» y «textos hijos», de vital importancia para el intérprete (Alexieva, 1994b: 186).

3.5.2 El desfase

Para ilustrar este procedimiento esencial en torno al que gira la Interpretación Simultánea se han empleado algunos símiles, como el de un trapecio que, en cada vaivén, traslada una carga de información de entrada (L1), al tiempo que se produce la versión interpretada de salida (L2). El «*ear-voice span*» consiste en el fragmento de tiempo que transcurre entre la

comprensión y la reformulación, que será más rápido cuanto más esfuerzo de memoria ejerza el intérprete, o más lento cuanto mayor sea el esfuerzo de comprensión que necesite (Gile, 1995a: 195). La duración de este «*décalage*» la controla el intérprete en función de los esfuerzos en juego. El profesional mantendrá una distancia mínima *i.e.*, «pisará los talones al orador» cuando aparezcan en el discurso un gran número de datos o elementos unívocos, que suponen una sobrecarga para la memoria. Por el contrario, adoptará una perspectiva de conjunto o «vista de pájaro» cuando aparezcan frases muy largas, abunde la densidad informativa o el discurso sea poco claro y resulte necesario conseguir una perspectiva lógica (Gile, 1995a: 195).

El desfase nunca ha sido sometido a investigaciones científicas y no contamos con estudios que sistematicen las estrategias de uso, por lo que la pericia y la eficacia en su uso se consigue con la práctica y la experiencia (Gile, 1995a: 195), aunque se entiende que depende de numerosas variables tales como el ritmo de comprensión del intérprete, la densidad informativa del original, la claridad o ausencia de esta en la presentación de las ideas, la capacidad de memoria, el grado de especialización del tema, el sonido, el cansancio, entre otros.

Gile (1995a: 195) aplica la noción de desfase que él denomina «*ear-voice span*» a su Modelo de Esfuerzos para medir la repercusión que tiene su incremento y su disminución en la prestación del intérprete. El autor muestra que a diferentes niveles de desfase le corresponden niveles diferentes de esfuerzos, y que es el intérprete el que puede equilibrar su capacidad para mantener el equilibrio.

3.5.3 Ejercicios específicos de la didáctica de la Interpretación Simultánea

3.5.3.1 La eficacia del ejercicio de *shadowing* como introducción a la Interpretación Simultánea

> Shadowing: a paced, auditory tracking task which involves the immediate vocalization of auditorily presented stimuli, i.e. word-for word repetition into the same language, parrot-style, of a message presented through headphones.
>
> (Lambert, 1992b: 17)

El ejercicio de *shadowing* se emplea en Psicología Cognitiva desde hace tiempo en investigaciones sobre la división de la atención y la escucha selectiva. Consiste en que el alumno, al tiempo que expresa una unidad de significado, recibe la entrada de otra que se almacena en «memoria eco» o memoria a corto plazo. De esta forma, el estudiante aprende a controlar su producción mientras almacena información que va entrando simultáneamente. Este control de las dos tareas concurrentes implica que el ejercicio no se limita a la simple repetición de un discurso palabra por palabra. La progresión de esta tarea consiste en realizarla primero en la Lengua A, después en la Lengua B y por último de la Lengua A a la Lengua B. Con la práctica de este ejercicio se intenta paliar una tendencia natural en los principiantes que consiste en utilizar las pausas de los oradores para comenzar su interpretación (Lambert, 1992b: 16). El ejercicio comenzó a aplicarse a la Interpretación a partir de las investigaciones interdisciplinares entre la Psicología Cognitiva y la Interpretación (Lambert, 1989, 1992b) y más adelante se empleó de forma sistemática en la didáctica en algunos centros de formación (Lambert, 1989, 1992b, Moser-Mercer, 1978, Longley, 1989: 105-108). Schweda-Nicholson (1990a) lo considera útil para enseñar al estudiante a escuchar y hablar al mismo tiempo, y recomienda su uso tanto como ejercicio de introducción a la Simultánea como en cualquier otra fase de la formación.

Sin embargo, este ejercicio ha sufrido duras críticas, sobre todo por parte de los miembros de La Escuela de París que lo consideran poco o nada eficaz para la Interpretación (Seleskovitch y Lederer, 1989: 168) e incluso «contraproducente» (Thiéry, 1989b: 3-5, Déjean Le Féal, 1997: 617). Estos autores no creen que los procesos cognitivos que gobiernan este ejercicio sean tan similares al de la Simultánea, y lo consideran nocivo porque el alumno se concentra en las estructuras superficiales y no procesa el sentido (Seleskovitch y Lederer, 1989). También autores como Kurz (1992: 249) han emprendido estudios en los que se cuestiona la eficacia de dicho ejercicio. Muchos de sus argumentos se fundamentan en estudios de la Neuropsicología que han constatado que los ejercicios monolingües no constituyen herramientas útiles para la formación en Interpretación. Por otra parte, mientras que los discursos improvisados están generados por un plan cognitivo presente en el lóbulo frontal (Luria, 1984: 318-319 *apud* Kurz, 1992), el uso de este lóbulo está exento en el proceso de *shadowing*, que está más vinculado al hemisferio izquierdo. La mayoría de los que se oponen a este tipo de ejercicio lo considera una mera repetición lingüística, mecánica y exenta de análisis de significado.

Kalina (1989: 223) recomienda el empleo de un ejercicio al que ella llama «de transformación» y que consiste en que el estudiante, al tiempo que va realizando el ejercicio de *shadowing*, corrige los fallos gramaticales, sintácticos y los calcos que se presentan deliberadamente en la lengua origen. Para Kalina, esta transformación es equiparable a un ejercicio de interpretación.

En lo que sí coinciden defensores y detractores es que, a efectos didácticos, es beneficioso aislar las variables en las que se descompone el proceso de la Interpretación, y el ejercicio de *shadowing* (escucha, análisis y producción concurrentes), constituye una de ellas. Por otra parte, el ejercicio de *shadowing* entraña la habilidad de hablar y escuchar al mismo tiempo, lo que constituye otra subdestreza que precisa de un sistemático entrenamiento. Además, esta habilidad no es innata, sino que se adquiere con la práctica, por tanto debe estar integrada en cualquier programa para la formación sistemática de intérpretes (Lambert, 1989: 281).

3.5.3.2 La eficacia del ejercicio de *cloze* como introducción a la Interpretación Simultánea

> The cloze procedure is a method of test construction, which consists in deleting words from prose passages, and asking subjects to fill in the blanks. The term "cloze" comes from the psychological concept of closure, which is the perception of apparent wholeness of visual or auditorily inputs that are actually incomplete. Through closure, the missing parts are ignored or compensated for by projections based on both internal clues and past experience with similar phenomena.
>
> (Lambert, 1992c: 223-224)

Aunque tradicionalmente el ejercicio de «*cloze*» se realizaba con textos escritos en la metodología de la adquisición de lenguas extranjeras (Gerver *et al.*, 1989: 725), se ha adaptado a la Interpretación cambiando el soporte escrito por el oral y sustituyendo las mutilaciones físicas del texto por el sonido de un tono que advierte de la presencia de los fragmentos omitidos o mutilados (Gerver *et al.*, 1989: 727).

La utilidad del ejercicio radica en que ayuda a medir la capacidad de anticipación del individuo, así como su rapidez y precisión léxica y sintáctica. Se ha comprobado que el ejercicio de «*cloze*» presentado de forma oral guarda gran similitud con la Interpretación Simultánea, porque, al igual que en ésta, el ritmo lo impone un orador y la producción del alumno está condicionada por la presión de tiempo (Lambert, 1992c: 226).

En opinión de Lambert, este ejercicio no sólo resulta idóneo para la selección de candidatos, sino que es muy eficaz como ejercicio preparatorio para la Traducción y la Interpretación, ya que no sólo mide la competencia lingüística, sino otras destrezas como la flexibilidad léxica (uso de sinónimos, etc.), el conocimientos de cultura general y de actualidad internacional, etc. El material se puede presentar en Lengua A para evaluar la competencia de la lengua materna o en Lengua B para medir la de la lengua extranjera, pero también puede servir para sondear la habilidad para traducir si el material se presenta en Lengua B para ser completado y traducido a la Lengua A o viceversa. La autora considera que este ejercicio ayuda a determinar si el candidato tiene suficientes reflejos para salir del paso ante un término desconocido, bien mediante el uso de una perífrasis, si procesa la información de forma profunda, o bien anticipándose al contenido, si consigue hacer la predicción al tiempo que se expresa de manera convincente (Lambert, 1992c: 231). La eficacia de este ejercicio no ha sido demostrada empíricamente, pero la autora considera que se le debería prestar mayor atención.

3.5.3.3 La eficacia del ejercicio de Traducción a la Vista como preparación para la Interpretación Simultánea

> Sight translation in, or for, or even before interpreter training.
>
> (Pöchhacker, 1994b: 127).

Aunque son muchos los intérpretes y formadores que coinciden en el papel fundamental que desempeña la Traducción a la Vista (Pöchhacker, 1994b; Lambert, 1992a; Viaggio, 1992c), o «Interpretación a la Vista» como la llama Lambert (1992a: 28-29), son escasos los estudios que hayan corroborado su eficacia en relación con la Interpretación Consecutiva y la Simultánea.

La Traducción a la Vista no solo constituye un ejercicio que se emplea como introducción a la Simultánea o a la Consecutiva (aquí las opiniones difieren), sino que es una práctica habitual en la profesión del intérprete y también del traductor, y como tal debe ser ejercitada y estudiada en el aula. Esta práctica comprende diversas modalidades, desde la traducción de un texto escrito presentada en una Consecutiva, o la traducción de un documento jurídico que aparece como prueba en una Interpretación ante los Tribunales,

hasta la «Interpretación a la Vista» de la que nos habla Lambert (cf. 1992a), y que tiene lugar cuando al intérprete se le facilita el texto del discurso que no va a ser improvisado sino leído por el ponente durante una Simultánea en una conferencia.

La controversia en torno a la Traducción a la Vista se deriva de la creencia de que: a) se trata de un ejercicio más vinculado con la Traducción que con la Interpretación y han subrayado el elemento escrito (Seleskovitch 1976: 114 *apud* Pöchhacker, 1994b: 128); b) es un ejercicio de introducción para la Simultánea (Weber, 1990: 50; Lambert, 1992a: 28-29; Viaggio, 1992c: 33-34); c) es un ejercicio más eficaz como introducción a la Consecutiva (Ilg y Lambert, 1996), y d) es muy válido como ejercicio de introducción a la Interpretación en general (Gran, 1990: 9). En lo que sí coincide la mayoría es en su utilidad como preparación para la modalidad de Interpretación Simultánea con Texto o «'*sight for simul*'» como lo denomina Pöchhacker (1994b: 133) ya que de trata de una de las prácticas profesionales más duras para las que hay que entrenar concienzudamente al alumnado. En este capítulo se exponen los diferentes argumentos que se esgrimen en este sentido.

Moser-Mercer (1997) cree que desde el punto de vista del procesamiento humano de la información la Interpretación a la Vista guarda más parecido con la Interpretación que con la Traducción, y entre los factores que contribuyen a esta similitud señala: la presión de tiempo y el estrés, la aplicación de estrategias de anticipación y la naturaleza oral de la actividad. Además, en la Traducción a la Vista el texto original es también «efímero», *verba volant*, ya que se presenta sólo una vez y debe ser procesado inmediatamente. Muchos autores consideran que esta práctica se debería denominar «Interpretación a la Vista», *sight interpretation* (Lambert, 1992a: 28-29) y Kade (1968: 35 *apud* Pöchhacker, 1994b: 128).

Entre los autores que consideran la Traducción a la Vista como un ejercicio útil como introducción a la Interpretación también figura Gran (1990: 9), que ve este ejercicio como una herramienta muy beneficiosa para los principiantes, ya que, aunque al comienzo de su formación la presencia física del texto se presta a que el alumno se «pegue» a las palabras y consecuentemente la producción resulta demasiado literal, si esta tendencia se va venciendo desde los comienzos, estaremos contribuyendo a allanarle el camino para la Consecutiva y la Simultánea. Weber (1990: 50) también reivindica la presencia de este ejercicio al comienzo de la formación, porque prepara las destrezas de: a) análisis rápido del texto; b) técnica para eludir los calcos y la traducción palabra por palabra; c) conversión rápida de un contexto

lingüístico-cultural a otro, y d) práctica de oratoria. La Traducción a la Vista resulta de gran utilidad porque combina todos estas habilidades de manera que:

> As sight translation includes all these skills, it introduces students early on to all of them, step by step. Just as consecutive interpretation is an ideal preparation for simultaneous interpretation, sight translation may be equally useful as a preparation for both types of interpretation.
>
> (Weber, 1990: 50)

La dilatada experiencia docente de Weber en el MIIS de Monterey le ha llevado a recomendar de forma reiterada que la Traducción a la Vista se imparta de manera independiente en las dos técnicas de Interpretación, ya que forma parte integral del proceso interpretativo y sirve como punto de partida para desarrollar las destrezas más difíciles de la Interpretación: «*the teaching of sight translation is a* sine qua non *for any interpreter training program*» (Weber, 1990: 51).

También Ilg y Lambert (1996: 73) se cuentan entre los grandes defensores de la Interpretación a la Vista y amplían el catálogo de ventajas que reporta este ejercicio. Coinciden con Weber (1990: 50) en que se debe incorporar al curso de formación tan pronto como sea posible, al ayudar a diferenciar un mensaje cuidadosamente planeado de otro improvisado. También enseña a los estudiantes a emplearlos de forma híbrida, es decir, a mezclar una presentación parcialmente memorizada realizada con gran presión de tiempo y a gran velocidad extraída de un texto escrito.

Gile (1995a: 183) considera que al estar ausente el esfuerzo de la memorización y la obligación de seguir el ritmo del orador, el ejercicio de Traducción a la Vista no guarda mucha relación con la Simultánea. Sí cree que se encuentran involucrados los esfuerzos de escucha y análisis y el de producción, pero sin embargo, están ausentes dos restricciones básicas de la Interpretación: la memoria y la presión de tiempo. El autor valora su aportación a la práctica de la Simultánea con Texto, y advierte de riesgos potenciales como la interferencia lingüística y la gran densidad informativa propia de la lengua oral.

Pöchhacker (1994b) se hace eco de esta diversidad de opiniones acerca de la Traducción a la Vista, sin embargo se muestra cauto a la hora de establecer similitudes entre los procesos cognitivos de la Traducción a la Vista y la Interpretación Simultánea, y recomienda que, así como se ha investigado con detenimiento el impacto del *shadowing* en comparación con la Interpretación Simultánea, se haga lo propio con la Traducción a la Vista

(cf. 1994b: 131-132). Viezzi (1989a y 1989b) también ha emprendido una búsqueda de la eficacia de la Traducción a la Vista con respecto de la Simultánea en el que también se cuestiona la similitud de las tareas cognitivas pero con un enfoque diferente al de Pöchhacker. Comenta que en la Universidad de Trieste también se emplea como paso preliminar a la Simultánea, aunque durante sus investigaciones sobre la supuesta similitud de los procesos cognitivos de este ejercicio y el de Simultánea no haya obtenido resultados concluyentes. La Traducción a la Vista sí constituye una práctica habitual y muy extendida en la modalidad de Simultánea con Texto, cuando los ponentes leen los discursos que antes han entregado a los intérpretes (Gile, 1995a: 184). Por lo tanto, es legítimo que los cursos de formación de intérpretes incorporen la Interpretación a la Vista como reflejo de una práctica profesional (Pöchhacker, 1994b: 135).

3.5.3.4 La Interpretación Simultánea con Texto en la formación

> (...) 'sight in simul', on the other hand, is one of the harsh realities of professional practice and, as such, needs to be taught specifically and effectively in any interpreting training program. (...). Sight interpreting exercises should be emphasized not to prepare them for simultaneous interpreting, but to prepare them for sight interpreting, both as a specific translational skill as such and as a component in a large number of simultaneous interpreting situations.
>
> (Pöchhacker, 1994b: 133)

Dentro de la modalidad de la Interpretación Simultánea existe una práctica habitual en los congresos y conferencias en la que los oradores no pronuncian sus discursos de una manera espontánea e improvisada, que es la característica principal del lenguaje oral, sino que se limitan a leer el discurso (Gile, 1995a: 184; Pearl, 1995: 167, 1997: Déjean Le Féal, 1998b: 364). Se trata, por lo tanto, de un texto escrito presentado de forma oral, pero que muestra todas las características del lenguaje escrito. Lederer (1978: 324) nos comenta que el proceso de Interpretación de este tipo difiere de la interpretación tradicional en una serie de problemas adicionales, como la gran velocidad de presentación, las digresiones e improvisaciones que se realizan a partir de dos fuentes de información.Todas estas competencias exigen del intérprete una división adicional de la atención, de manera que esta práctica se considera un verdadero desafío a la profesionalidad del intérprete y a la preparaión de los estudiantes a los que habría que familiarizar con la tendencia de los oradores de: «*the unnerving habit of speakers straying from their prepared texts*» (Pearl, 1995: 167).

Esta práctica de Interpretación Simultánea con texto ha sido ilustrada por varios autores que aconsejan su introducción en los cursos de formación, dada su gran incidencia en la práctica profesional. Al tratarse de una actividad tan compleja, recomiendan que se practique en los últimos cursos, cuando el alumno ya ha consolidado la técnica de la Simultánea. (Déjean Le Féal, 1998b: 364).

Mead (1996) también subraya la dificultad que plantea este ejercicio y comenta que no es aislado el caso de que los intérpretes no reciben los discursos antes del congreso, a veces no disponen de copia del discurso y otras lo reciben antes de que comience la interpretación. En estos casos, la dificultad reside en la velocidad que el ponente imprime a la lectura de su discurso y a la fuente de interferencias que el discurso escrito puede ocasionar en la versión del intérprete.

El fenómeno de la Simultánea con Texto se debe a varios factores, entre ellos la tendencia generalizada de los organizadores de los congresos de agrupar un número casi inviable de ponencias en una cada jornada. Esto empuja a los oradores a condensar en no más de 20 minutos lo que normalmente se expresarían en más de 45 (Pearl, 1995: 177).

> The opacity of the subject, the density of the prose and the comprehension of arguments was compounded by the tendency on the part of their authors to read out the papers at high speed. This tendency, far from being discriminated by the organisers, was in fact promoted by a tendency to cram too many speakers into too little time.
>
> (Pearl, 1995: 177)

Pearl insiste en que no parece que se estén realizando esfuerzos por abordar un problema que precisa de una solución específica, y cree que es necesario que se asigne una asignatura independiente para esta técnica de Interpretación (Pearl, 1995: 166-167).

En cuanto a la velocidad de presentación de esta variante de la Simultánea, Barik (1973) ha demostrado que a mayor velocidad de presentación (tanto de discursos improvisados como leídos), mayor número de omisiones se registran en las versiones interpretadas. Los autores coinciden en establecer un umbral de velocidad que resulte cómodo para los intérpretes de discursos leídos, y lo sitúan aproximadamente entre 100 y 150 palabras por minuto.

Gile (1995a: 112) señala una serie de razones que complican la tarea del intérprete en esta situación. Al tener el texto disponible, se confía en que no se producirá sobrecarga de la memoria y se tiende a traducir todo, con la consiguiente pérdida de visión de conjunto y de argumento. En segundo lugar, si el intérprete se centra en el texto escrito, puede que no perciba las digresiones ocasionales que pueda realizar el orador.

En opinión de Messina (1998a: 156), los organizadores deberían hacer las recomendaciones pertinentes a los ponentes e instarles a que intenten que sus presentaciones sean orales y no sobrepasen el umbral medio de velocidad que suele oscilar entre las 100 y las 150 palabras por minuto.

En un estudio realizado por un grupo de profesores de Interpretación de la Facultad de Granada para sondear las necesidades de Interpretación en el entorno universitario se confirmó la hipótesis de partida relativa a que la mayoría de los ponentes de los congresos relacionados con la sanidad y la medicina leen sus discursos (Collados *et al.*, 1998b: 305). Esto genera una serie de problemas al intérprete como la falta de fluidez de un discurso que, además, suele presentarse en la lengua extranjera, inglés en la mayoría de los casos, por lo que este tipo de práctica de Interpretación Simultánea con Texto en lengua extranjera se debería incorporar al aula, dada la creciente frecuencia de uso por parte de los conferenciantes (Collados *et al.*, 1998b: 302).

3.6 La didáctica de la Interpretación Consecutiva

> In view of the fact that practically ninety eight per cent of the assignments of conference interpreters surveyed by the International Association of Conference Interpreters (A.I.I.C.) are in the simultaneous mode, this question [why teach consecutive interpretation?] must be addressed.
>
> (Weber, 1989a: 162).

La Consecutiva ha sido durante mucho tiempo el pilar fundamental de la Interpretación en sus primeras fases y todavía se emplea en contextos muy concretos como cumbres políticas, negociaciones y actos de tipo protocolario, tales como actos de bienvenida, despedida y galas ofrecidas a figuras públicas. Sin embargo, parece que en la práctica profesional de las organizaciones internacionales y en el mercado privado, la Interpretación Simultánea prácticamente ha eclipsado a la Interpretación Consecutiva en la mayoría de los países occidentales (Gile, 2001b: 1). Esta tendencia no se ha apreciado todavía en los países del

Este de Europa ni en Asia, quizás por razones puramente económicas y de falta de infraestructura (cf. 2001b: 1). Si consultamos las cifras de la AIIC, observamos que más del 90% de las actividades realizadas por los intérpretes de esta asociación están relacionado con la Interpretación Simultánea (Weber, 1989a:162). En mucha menor proporción le sigue la Consecutiva, que se realiza en cumbres de altos cargos, en las comisiones y comités donde se confeccionan borradores y se redactan enmiendas a documentos jurídicos, políticos y oficiales. Cualquier intérprete que quiera ser competitivo y desee trabajar en los entornos mencionados debería por tanto estar entrenado en Consecutiva (Weber, 1989a: 162). Además, no es inusual que en el transcurso de congresos y conferencias se produzcan incidencias técnicas que inutilizan el equipo de Simultánea, con lo que la Consecutiva siempre debe estar a mano (Weber, 1989a: 162). A pesar de este cambio sustancial a favor del empleo de la técnica de Simultánea, la Interpretación Consecutiva sigue estando presente y además en una gran proporción en los programas de formación de todo el mundo, y la prueba de Consecutiva sigue siendo vinculante para acceder a las grandes organizaciones europeas (Mackintosh, 1995).

Existe en torno a la metodología de la Interpretación Consecutiva una considerable polémica sobre: a) si guarda relación con el proceso cognitivo de la Simultánea (Seleskovitch, 1978: 38); b) si resulta eficaz como introducción didáctica para la Simultánea (Thiéry, 1989b: 262; Déjean Le Féal, 1997: 618) ; b) si debe o no ser una prueba *sine qua non* para la selección de intérpretes (Ilg y Lambert, 1996: 163); c) si una buena Consecutiva presupone necesariamente una buena Simultánea (Francis, 1989: 252; Pearl, 1995: 177). Para la gran mayoría de los formadores, los docentes pertenecientes al paradigma de la Teoría del Sentido (AIIC, 1993, la ESIT, Mackintosh, 1999: 70), el profesorado del MIIS de Monterey (Weber, 1989a: 162), así como para Ilg y Lambert (1996: 163), la Consecutiva es la técnica de Interpretación que mejor refleja la aptitud de un candidato a futuro intérprete. Sin embargo, este postulado ha sido objeto de duras críticas al entender otros docentes que se trata de dos procesos cognitivos muy diferentes y que la competencia en una no presupone la competencia en la otra (Kalina, 1994b: 221; Pearl, 1995: 177). De hecho, algunos autores como Francis (1989: 252) han llegado ha afirmar que el intérprete que es mediocre en Consecutiva puede ser muy bueno en Simultánea.

3.6.1 Modelos teóricos aplicados a la didáctica de la Interpretación Consecutiva

3.6.1.1 La Teoría del Sentido

Como veíamos en relación con la Interpretación Simultánea, la Teoría del Sentido considera que los procesos cognitivos que gobiernan ambas modalidades son similares y al considerar la Simultánea una Consecutiva «acelerada», la segunda se presta mejor a la introducción de las técnicas de distanciamiento de las estructuras formales para adentrarse en el sentido y la fuerza ilocutiva del mensaje (Seleskovitch, 1978: 38). Por este motivo, el alumno deberá comenzar su formación con la Consecutiva, que es la técnica más idónea para conocer el potencial del estudiante (AIIC, 1993). Desde los inicios, la mayor parte de los formadores han considerado que la formación en Consecutiva garantiza que el estudiante desarrolle habilidades y competencias que le facilitan la adquisición de la técnica de la Simultánea y, sobre todo, le impermeabilizan frente a las interferencias lingüísticas inherentes a la superposición del discurso origen y al meta. Asimismo, está muy extendida la opinión de que la Interpretación Consecutiva constituye la base de la Interpretación Simultánea y debe, por tanto, precederla en la formación (Thiéry, 1989a; AIIC, 1993).

3.6.1.2 El Modelo de Esfuerzos

El Modelo de Esfuerzos que Gile diseñó para la Simultánea fue también extendido a la Interpretación Consecutiva con las consiguientes modificaciones. Para Gile (1995a: 178), la Interpretación Consecutiva consta de dos fases: la escucha y la toma de notas, por un lado, y la producción del texto meta, por otro. Las características que distinguen la técnica de la Consecutiva se exponen a continuación (Gile, 2001b: 3):

a. En Consecutiva y según el Modelo de Esfuerzos, el intérprete dispone de un margen de tiempo mayor para controlar su producción;

b. esta mayor disponibilidad de tiempo para la prestación en lengua meta justifica que muchos acepten la viabilidad de la Consecutiva hacia la Lengua B;

c. las destrezas necesarias para ejecutar una buena Consecutiva (sistema de toma de notas, qué anotar, qué desechar y cómo hacerlo) precisan de una técnica específica que no comparte con la Simultánea;

d. la lentitud inherente a la escritura y el tiempo que transcurre desde que se escucha el mensaje hasta que queda reflejado en notas somete a la capacidad cognitiva del intérprete de Consecutiva a una presión de tiempo específica, distinta de la que supone la Simultánea;

e. la participación de la memoria a largo plazo es mucho mayor en la Consecutiva que en la Simultánea.

En Interpretación Consecutiva, la comprensión y la producción están separadas, por lo que el intérprete no tiene que realizar el esfuerzo de la memoria a corto plazo y, en cuanto a la producción, el intérprete marca su propio ritmo y puede reconstruir el discurso sin la limitación de tiempo propia de la Simultánea. En la primera fase en la que el intérprete sigue el ritmo de producción del orador, el profesional tiene más margen de movimientos y decisión, porque las notas no tienen que estar sujetas a una gramática, sintaxis y léxico aceptables. De manera que cuando el discurso entrante plantea problemas de comprensión, se tendrá que reducir la cantidad de notas que se tomen (Gile, 1995a: 181). Por otra parte, las notas no reproducen el discurso, sino que tan sólo funcionan como indicadores o señales para ayudarnos a recordar.

En cuanto a la naturaleza de la toma de notas, existe una gran división de opiniones entre aquellos que abogan por que las notas se tomen en lengua origen (Rozan, 1956) y aquellos que piensan que es más eficaz tomarlas en lengua meta (Seleskovitch y Lederer, 1989: 48). A este respecto, Gile (1995a: 182) comenta que, si el intérprete está trabajando con un grado de sobrecarga de procesamiento elevado, la toma de notas en lengua meta agravaría la sobrecarga, ya que requiere más capacidad de procesamiento.

La toma de notas está estrechamente vinculada a la capacidad de procesamiento, y sin embargo no se han realizado estudios que hayan analizado esta relación de dependencia, así que hasta que no se disponga de estudios empíricos, no se podrán despejar las dudas en cuanto a la cantidad óptima de notas que se deben tomar, si éstas deberían adoptar la forma de símbolos o de anagramas, si sería más conveniente que se anotase en la lengua origen o,

por el contrario, en la lengua meta (Gile, 1995a: 183). Aconseja Gile que nos abstengamos de realizar afirmaciones categóricas ante la ausencia de estudios empíricos que validen las distintas propuestas metodológicas a este respecto.

Mucho más relevante que la naturaleza de la toma de notas considera Gile (op. cit. 183) que el alumno aprenda correctamente a sintetizar el mensaje para que esta síntesis se refleje luego en las notas. De esta manera se contribuye a que se reduzca la capacidad de procesamiento y el tiempo necesarios para que las notas resulten eficaces.

3.6.1.3 La Teoría Funcionalista

Como hemos comentado en el apartado dedicado a la Tipología Textual, nos parece que el Modelo Funcional de Pöchhacker (1992, 1994c, 1994d, 2003) y sus reflexiones sobre la conferencia como «hipertexto» son de gran utilidad para que el alumno no pase por alto los aspectos extralingüísticos de la Interpretación, que aunque el autor ha diseñado para la Interpretación Simultánea, consideramos se pueden utilizar en sentido general para la técnica de Interpretación Consecutiva. Sus reflexiones acerca de la tipología de congresos mediante análisis de los prototipos pueden servirle de guía para saber dónde y cómo documentarse, así como qué tipo de convenciones textuales, expectativas y receptores debe satisfacer en el discurso meta .

Namy (1978) recomendaba a sus alumnos que se formularan preguntas acerca de la situación comunicativa, del entorno, de los participantes y las relaciones entre ellos. Este tipo de preguntas, que se mencionan a continuación ayudan al futuro intérprete a predecir y anticipar actos de habla concretos del orador, su postura y actitud ante el tema en cuestión, su grado de especialización y su bagaje cultural. Esto, a su vez, le ayuda a realizar las inferencias pertinentes en relación con los interlocutores, lo que a su vez puede contribuir a desambiguar segmentos oscuros o poco precisos. A continuación presentamos una relación de las preguntas que los alumnos deben formularse sobre los oradores (Namy, 1978: 32) :

- Who is the speaker?
- What is his nationality?
- What is his cultural background?

- What is his "thought world"?
- What is he hoping to get out of the conference?
- What is the position of his government in the negotiation?
- What are his personal views?

En cuanto a los receptores, el estudiante no puede perder de vista su idiosincrasia, sus necesidades y expectativas, como tampoco debe obviar su nivel de conocimiento del tema, su bagaje cultural, su relación con el orador, es decir presencia o ausencia de posibles conflictos de intereses. Por tanto, Namy (1978: 33) también le recomienda al estudiante que se formule las siguientes preguntas con relación al receptor o receptores:

- Who is the listener? Is he a student? A diplomat? A businessman? A worker?
- What is his nationality?
- What is he hoping to get out of the conference?
- What is his cultural background?
- What is his native tongue? Is the language in which he follows the proceedings his own? Should the interpreter adapt his own language to him, so as to be better understood?
- How much does he know about the subject at hand? Does he require explanatory comments? Should the interpreter, for instance, explain what AFL/CIO means?
- What is his social position? Should the interpreter be very formal, or can he indulge in a certain familiarity?

También contribuirían a reconstruir la situación interpretativa el análisis de los tipos de congresos de Gile (1989b) y la noción de «macrotexto» de Alexieva (1994b), comentados ya en capítulos anteriores.

3.6.2 La secuencia de la enseñanza de la Interpretación Consecutiva con respecto de la Interpretación Simultánea

No parece existir consenso entre los estudiosos sobre qué orden de aparición deben seguir las materias de Consecutiva y Simultánea en la formación, y qué orden resulta más idóneo para la formación de los estudiantes, entre otras cosas porque las tesis a un lado y a otro de la polémica no están avaladas empíricamente (Gile, 1995a). Como en tantos otros aspectos de la didáctica de la Interpretación, son la intuición, la experiencia personal de los docentes y una cierta inercia los que nos hacen seguir perpetuando ciertos hábitos pedagógicos (Francis, 1989: 252), cuando no se trata de dogmas y de una falta de interés por revisar ciertas prácticas muy arraigadas en la comunidad docente (Pearl, 1995: 161).

Seleskovitch (1989: 73-74) destaca entre los autores que subrayan la importancia de iniciar la formación de la Interpretación con la Consecutiva como mejor fórmula didáctica para garantizar la progresión de los alumnos, ya que el proceso de comprensión de esta técnica es el más cercano al natural. También advierte que, si no se domina la Consecutiva, no se debe proceder con la Simultánea (Seleskovitch, 1989: 74). Una de las razones que esgrimen los que suscriben sus tesis tiene que ver con la necesidad de que el alumno aprenda a escuchar de forma selectiva, para lo que se requiere un proceso gradual en el que se visualiza la información para su mejor retención, y se realiza un análisis de las relaciones entre las proposiciones (Weber, 1989a: 165). Esta práctica la sigue la ESIT de París, la ETI de Ginebra y el curso de formación organizado por la Unión Europea (Mackintosh, 1995). En todos los casos se aducen las siguientes razones, (Seleskovitch, 1978: 38):

1. Que el proceso que se emplea en la Consecutiva, una vez dominado, se puede transferir más adelante a la práctica de la Simultánea, ya que se trata de un proceso cognitivo muy similar. Según esta opinión, la Interpretación Consecutiva debe ocupar un papel preponderante en la didáctica de la Interpretación;

2. que la Consecutiva se presta más y mejor a la corrección de errores metodológicos cometidos por los alumnos, ya que en Simultánea resulta casi imposible identificar las causas de los errores, al estar ambos discursos sobreimpuestos;

3. que el mejor elemento de juicio del que dispone el profesor para verificar que se ha comprendido el discurso original consiste en analizar el producto de la Consecutiva.

La AIIC (Mackintosh, 1995: 125) también entiende que la Interpretación Consecutiva debe ser considerada el primer paso en la formación, y señala que parece existir consenso sobre la similitud del proceso cognitivo en ambas técnicas, ya que en la mayoría de los centros secunda esta práctica metodológica de secuenciación.

No es necesario secundar el paradigma teórico-didáctico de la Teoría del Sentido para encontrar beneficios didácticos a la ubicación del aprendizaje de la Interpretación Consecutiva con anterioridad a las técnicas de Simultánea. De hecho, algunos estudiosos recomiendan que la formación en Interpretación comience con la Consecutiva por la sencilla razón de que aleja al alumno de su tendencia natural por dedicar más atención a las estructuras lingüísticas (Gile, 1995b: 337).

> Consecutive interpreting naturally promotes sound interpreting methods, away from the excessive weighting of linguistic aspects. This is a strong argument in favour of having interpreter training start with consecutive.
>
> (Gile, 1995b: 337)

En uno de sus artículos dedicados a la controversia sobre la enseñanza de la Interpretación Consecutiva en la formación de la Interpretación, Gile (2001b: 4) nos habla de las ventajas pedagógicas que presenta esta técnica si se inserta en el programa formador con anterioridad a la Simultánea:

a. La distancia entre la escucha y la reformulación en la Consecutiva permite que los estudiantes presten mayor y mejor atención a principios metodológicos relacionados con el proceso de la traslación, ya que en la Simultánea la reformulación está demasiado cercana y se prestaría a hacer comentarios sobre la versión interpretada y no sobre la metodología;

b. esa misma distancia permite que se haga más hincapié en el aprendizaje de la escucha activa y de las estrategias de reformulación. Además, al no ser preciso el uso de las cabinas, este ejercicio de introducción lo puede realizar toda la clase;

c. en la Consecutiva, el alumno dispone de más tiempo para dilucidar qué segmentos del discurso captó y cuáles se omitieron;

d. en la Consecutiva, también resulta más fácil para el alumno trabajar en el aspecto de la producción lingüística: la corrección, la adhesión a las normas lingüísticas, la eliminación de interferencias, etc.;

e. la separación entre las fases de escucha y producción permite una mejor observación de la fidelidad con el mensaje de la lengua origen.

Por tanto, parece razonable que el acto interpretativo se realice sin la proximidad del discurso origen y sin la presión de tiempo adicional que incorpora la Simultánea, con objeto de evitar que los alumnos traduzcan palabra por palabra. Los estudiantes aprenden a concentrarse y a escuchar de forma activa y huir de los falsos cognados léxicos y calcos sintácticos, lo que redunda en la producción de un discurso autónomo con respecto al original (Gile, 2001b: 4). Una vez asimilados estos procesos, se puede enseñar al estudiante a ponerlos en práctica, pero con los factores de dificultad arriba mencionados. Para muchos autores (Weber, 1989a: 162, Déjean Le Féal, 1997: 616; Martin, 2000a: 113), esta progresión de la Consecutiva a la Simultánea conduce a aislar las diferentes fases del proceso y a asimilarlas progresivamente antes de integrarlas todas en la Simultánea.

Otra razón a favor de la necesidad de la formación en Consecutiva la esgrime Weber (1989a: 162) cuando apunta que en encuentros y cumbres políticas de alto nivel, la Consecutiva se sigue considerando más fiable que la Simultánea.

Sin embargo, Longley (1978: 45-56) y Kalina (1994b: 217) se pronuncian a favor de impartir la Consecutiva y la Simultánea en paralelo. Y otros como Francis (1989: 252), desmitifican la utilidad de esta técnica al afirmar que el intérprete que es mediocre en Consecutiva puede resultar muy bueno en Simultánea. En muchos de estos casos no se ha podido verificar empíricamente si esto es así.

Kalina (1994b: 220) rebate algunos presupuestos de Seleskovitch en lo que se refiere al análisis de errores metodológicos en Simultánea y afirma que sí es posible detectar las causas a que obedecen los errores que comete el alumno en esta técnica, e incluso llega a afirmar que muchas de las estrategias que se emplean para preparar la Consecutiva no aportan

ningún valor para la preparación de la Simultánea, ya que la presencia del texto origen y la falta de autonomía semántica interfieren en la comprensión y la producción, lo que requiere un tipo de estrategias diferentes a las que se emplean en Consecutiva (Kalina, 1994b: 220-221).

Para Kalina (1994b), tanto los procesos de la memoria como la comprensión que se requieren para las dos técnicas son completamente diferentes. Por un lado, mientras que la Consecutiva requiere el uso de la memoria a largo plazo y el intérprete percibe el macrocontexto y el microcontexto, la Simultánea requiere el uso de la memoria a medio y corto plazo y no se dispone de la perspectiva del macrocontexto. En lo que respecta a la comprensión, en la Simultánea la cantidad de discurso origen que se va percibiendo es mucho menor que la cantidad de información a la que va accediendo el intérprete en Consecutiva, por lo que la autora cree que cada técnica de Interpretación requiere unas estrategias específicas. Para esta autora, ambas se complementan, pero la una no sirve necesariamente de introducción para la otra (Kalina, 1994b: 221). De esta opinión también participa Pearl (1995):

> (...) Consecutive interpreting shares with written translation the advantage over SI of enjoying the synoptic view of the whole context and thus dictates such a qualitative difference of technique on the part of the interpreter as to tap quite different mental faculties located in quite different areas of the brain. For this reason alone, the theory and practice of using consecutive interpreting as a training method for SI and especially as a way of screening potential candidates for SI and as a prerequisite for admission to training for SI is fundamentally unsound.
>
> (Pearl, 1995: 177)

Este autor critica la práctica consuetudinaria de asignar tanta importancia y tanta carga lectiva a la Consecutiva a expensas de la Simultánea *«(...) the time and energy taken up by the study of and practice in disciplines and exercises of debatable relevance dictated by the myths and shibboleths which seem to hold so many training institutions in their thrall is at the expense of study and tuition in the immensely complex and variegated core discipline of simultaneous interpreting itself»*, y anima a que se ofrezca en paralelo en la primera etapa de la formación (Pearl, 1995: 161).

Pearl (1995: 177) cuestiona el uso sistemático de la Consecutiva en la metodología, tanto en las pruebas de aptitud a la especialidad como en la introducción a la Interpretación, como paso necesario e imprescindible antes de pasar a la Simultánea y como herramienta

pedagógica para la Simultánea, ya que considera sobrevalorada esta técnica en su aplicación didáctica.

Gran parte de los cursos de formación siguen la progresión tradicional, es decir se imparte la Consecutiva antes de la Simultánea: la ESIT de París, la ETI de Ginebra, la mayor parte de los centros de formación europeos y en EE. UU., el Instituto de Estudios Internacionales de Monterey, así como los cursos auspiciados por la Unión Europea. Sin embargo, en el curso de posgrado de la Universidad de Westminster se venía practicando la enseñanza en paralelo de la Consecutiva y la Simultánea (Longley, 1978: 51). La autora justifica esta práctica de la siguiente manera:

> Training in simultaneous interpretation begins at the same time as the consecutive. There is a real interaction between the two modes, they both fulfil the same function— merely, in simultaneous, the immediacy is greater.
>
> (Longley, 1978: 51).

Para Longley (1978: 51), la Consecutiva y la Simultánea comparten un proceso similar con objetivos comunes. En realidad, al fomentar la toma de notas en la lengua de llegada, Longley parte de la idea de que la Consecutiva es una Simultánea lenta, porque la toma de notas en lengua término se produce simultáneamente a la fase de escucha. A medida que se agilicen las destrezas de la Simultánea, se contribuye a una toma de notas en lengua término más rápida. El único factor que las diferencia es la inmediatez.

Al parecer, una de las ventajas que supone anteponer la enseñanza de la Consecutiva a la Simultánea se debe a que la primera es más susceptible de ser dividida en sus correspondientes fases. Sin embargo, no existe consenso sobre cuál es el número de fases en las que se descompone el proceso; algunos autores distinguen tres fases (Bowen y Bowen, 1984: 3), Weber sugiere cinco (1989a: 163) y Gile distingue dos fases (1995a: 178), además de la propuesta del modelo triangular de la Teoría del Sentido. De esta diversidad de opiniones en cuanto a la segmentación del proceso de la Consecutiva se puede colegir que no existe consenso sobre las fases en las que se divide este proceso.

Sin estudios que avalen las tesis metodológicas, los únicos datos de que disponemos son los que se derivan de la experiencia de los docentes y de su intuición, de los modelos

teórico-didácticos, y a veces de una cierta inercia metodológica (Pearl, 1995: 161; Francis, 1989: 252).

3.6.3 La toma de notas

> Note-taking explanations and demonstrations should come as late as possible in the curriculum. About one third of the hours available for CI instruction *lato sensu* might usefully be devoted to laying the essential foundations before building is allowed to raise from the ground. Once this has been done, the acquisition of CI skills *stricto sensu* will advance much faster»
>
> (Ilg y Lambert, 1996: 75).

Existe una gran controversia en torno a algunas cuestiones de la metodología de la Interpretación Consecutiva. La disparidad de opiniones refleja claramente la existencia de dos corrientes muy diferentes en lo que concierne a la concepción de una teoría de la Interpretación y por lo tanto a la metodología de su didáctica. Las opiniones difieren sobre si es pertinente tomar notas al comienzo de la formación (Matyssek, 1989), si se deben tomar después de que el alumno haya desarrollado el mecanismo de escucha y análisis (Ilg y Lambert, 1996: 72; Weber, 1989a: 161; Gile, 1995a: 337, 2001b: 4), o si no se deberían tomar hasta muy avanzado el curso de Interpretación Consecutiva (Gile, 1995a: 189; Ilg, Lambert, 1996: 76). Tampoco existe consenso sobre la idoneidad de tomar las notas en lengua origen (Rozan, 1956) o en lengua meta (Seleskovitch y Lederer, 1989: 48). En lo que sí parece que existir cierto consenso es en los principios básicos de la toma de apuntes y el método para enseñar la técnica a los estudiantes, ya que el sistema de Rozan (1956), que se fundamenta en el de Herbert (1952), es el que goza de mayor reconocimiento y el que está más extendido en la práctica pedagógica (Bowen y Bowen, 1984).

Rozan (1956) nos proporciona las directrices generales para una toma de notas satisfactoria que dé lugar a una buena Consecutiva. Su sistema de toma de notas consiste en siete principios básicos y veinte símbolos fundamentales de los cuales diez son imprescindibles. El sistema de toma de notas de Rozan permite la flexibilidad y el ajuste de las notas a cada individuo. A continuación se citan los siete principios:

1. Se toma nota de la idea no de la palabra;
2. se emplea la abreviación (siempre que se pueda);
3. se emplean conectores para resaltar las relaciones entre ideas y su lógica;
4. se emplea la negación, que implica utilizar una tachadura sobre lo que se quiere negar;
5. se emplea el subrayado, para añadir o restar énfasis a las ideas;
6. se sigue una estructura vertical de las notas en la página;
7. se emplea el desfase para marcar la modificación o subordinación de las ideas entre sí.

Existen otros sistemas como el de Buzan (1984 y 1995) y el de Matyseek (1989), entre otros, pero su uso no está tan extendido.

3.6.3.1. La toma de notas: ¿qué se debe anotar?

> In the interpreting community, there are differing opinions as to the desirable quantity of notes, the language in which they should be taken, the use of symbols. Note-taking is an area in which the concept of processing capacity can be useful but has seldom been used.
>
> (Gile, 1995a: 182)

Sobre este particular también existen posturas diversas que, a juicio de Ilg y Lambert (1996: 78), se podrían sintetizar en tres: a) los que permanecen escépticos sobre la eficacia de un uso sistemático de las notas (Thiéry, 1981); b) los que han permanecido neutrales a esta controversia (Seleskovitch y Lederer, 1989), y c) los que abogan por una sistematización desde el comienzo de la formación (Matyssek, 1989).

Para Ilg y Lambert (1996: 72), la enseñanza de la toma de notas no debe realizarse al comienzo de la formación, porque presupondría que el alumno ya está familiarizado con la habilidad para transmitir mensajes a través de barreras lingüísticas. Para los autores, el primer contacto con la traducción de mensajes de forma oral debería comenzar con ejercicios de Traducción a la Vista o ejercicios similares, como los resúmenes y las síntesis monolingües

(cf. 1996: 73). La ventaja que presenta esta progresión reside en que el alumno se da cuenta de la reconstrucción estructural que debe realizar para oralizar el texto escrito. El alumno también comienza a diferenciar textos con lógica y bien estructurados de textos improvisados, y aprende a detectarlos en los discursos híbridos, que comparten propiedades de los textos escritos y los orales y son los más frecuentes en la realidad profesional de la Interpretación. Con este fin, recomiendan una batería de ejercicios de memoria, de frases idiomáticas, de ejercicios fraseológicos y de discursos improvisados, dejando el entrenamiento de la toma de notas hasta bien avanzado el curso (Ilg y Lambert, 1996: 75). Las notas pueden concebirse como una importante herramienta de apoyo para ayudarnos a recordar aquello que le resulta más difícil de retener a la memoria, es decir: números, cifras, fechas, nombres propios, los aspectos estructurales del texto y los matices (Gile, 1995a: 195).

También en el contexto educativo del MIIS de Monterey, el curso de formación de Consecutiva comienza con ejercicios de memoria y análisis, a los que le sigue el aprendizaje de la toma de notas. Weber (1989a: 161) coincide así con Ilg y Lambert (1996) en que primero se familiarice al estudiante con las estrategias de escucha, análisis y memoria, y que sólo tras la superación de estos ejercicios se introduzca la toma de notas (en la octava semana del curso). Más adelante se incorporarán consideraciones como la verticalidad y la organización de las notas. Se insiste en que las notas del estudiante reflejen la lógica de las ideas del discurso. Una de las aportaciones metodológicas de esta escuela la encontramos en que la enseñanza de la toma de notas varía según contextos comunicativos concretos. Por ejemplo, en negociaciones políticas se subraya al alumno la importancia que debe prestar a los matices y a los términos escogidos por el interlocutor, mientras que en los congresos científicos o económicos, la terminología y la jerga de cada campo representan aspectos esenciales (Weber, 1989a: 161-162).

Sin embargo, son muchos los autores que se muestran escépticos en lo que atañe a la toma de notas como práctica sistemática y a su aparición en la formación (Gile, 1995: 182, 189, Ilg y Lambert, 1996: 78). Estos autores advierten del peligro de introducir la técnica de las notas demasiado pronto en la formación.

En relación con la supuesta eficacia de introducir la toma de notas al comienzo de la formación, Gile (1995a: 189) realizó un experimento con un grupo de estudiantes, y el grupo de control al que se le pidió que no anotara produjo mejores resultados que el grupo que

tomó notas. Esto se explica porque si el alumno no ha automatizado y sistematizado la técnica, mucha de la concentración se dirige a la toma de las notas en detrimento de la comprensión y el análisis. Insiste Gile en que las notas no se deben tomar arbitrariamente, sino que hay que seleccionar aquello que se quiere retener en la memoria. También incide en la importancia de la presentación de las notas y su aspecto visual para su futura reproducción, así como en las relaciones semánticas del texto origen. Para el autor es necesario estructurar y plasmar las relaciones entre las ideas en las notas para luego extraer el sentido a partir de estas estructuras, y para ello es necesario imponer una jerarquía a las relaciones que las proposiciones guardan entre sí (Gile, 1995a).

El papel de la memoria constituye un aspecto de la metodología de la Consecutiva que no parece estar presente en muchos cursos de enseñanza. A juicio de Taylor (1989: 182), resulta de vital importancia potenciar la capacidad de memoria del estudiante durante la formación, y cita a Herbert (1952) cuando dice que: «*la prise de notes est le facteur essential de la technique pour l'interprétation consécutive (...) le notes ont pour but de compléter eficacement la mémoire*». Taylor (1989: 181) lamenta que la metodología tiende a centrarse excesivamente en la toma de notas y no abunda en ejercicios de memoria salvo para recordar números, fechas y nombres propios, lo que pone de manifiesto la ausencia de estudios experimentales que se centren en la explotación de la memoria aplicada al análisis del discurso. Si atendemos a las nociones de almacenamiento y recuperación de la información, observamos que el material en prosa está organizado de forma jerárquica, y refleja la organización del esquema mental del hablante. Por consiguiente, la memoria se puede servir de estas jerarquías textuales, reflejo de las que estructuran las ideas en la mente del orador y nutrirse de patrones textuales previamente almacenados en la memoria a largo plazo: «*Memory assisting exercises and the study of the memory of discourse could result in their [the students] relying less on the aid of notes taken*» (Taylor, 1989: 181). Moser-Mercer *et al.* (1997: 146) también coinciden con Taylor en que la destreza de la memoria como elemento componente de la Consecutiva ha sido objeto de menor estudio que en la Simultánea, y añaden que la actividad concurrente de la escucha y la toma de notas puede producir interferencias. De hecho, la mayoría de los autores desaconsejan el abuso de la toma de notas y símbolos, e incluso lo relegan a un segundo plano, porque entienden que la abundancia de notas puede interferir en el proceso de escucha. No olvidemos que la Consecutiva implica esencialmente recordar lo que ha dicho un orador para transmitírselo a otro orador en otra lengua. Por ello, la formación debe

dedicarle al entrenamiento de la memoria el lugar que le corresponde (Taylor, 1989, Moser-Mercer *et al.*, 1997).

3.6.3.2. La toma de notas: ¿en qué código?

De nuevo en este punto se observan opiniones discordantes y categóricas. En lo que sí coincide la mayoría de los autores es en que «el sistema de toma de notas debe ser producto de cada individuo, siempre que se atenga a unas normas de *eficacia* y *economía*» (Ilg y Lambert, 1996: 78). Rozan (1956) y Alexieva (1994a) recomiendan la toma en la lengua origen, ya que la toma en lengua meta supone un gran esfuerzo en la capacidad de procesamiento mental del intérprete: el proceso de transcodificación precede a la fase de toma de notas y a la memoria. También piensan que si se emplea la opción de la toma en lengua meta se estaría dando preeminencia a la búsqueda de la percepción de palabras y no de mensajes. Sin embargo, Seleskovitch y Lederer (1989: 48) mantienen la opinión contraria y abogan por la toma de notas en la lengua de llegada, aunque advierten que la mayoría de los profesionales de la Interpretación mezclan la lengua fuente y la lengua meta e incluso incluyen terceras lenguas.

> The language used for note taking should always be the target language; though many interpreters take their notes in the source language, beginners should get used to taking their notes in the language they will use for speaking, thus making sure from start that they are not merely jotting down the words they hear but really note reminders of things understood
>
> (Seleskovitch, 1989: 76).

Mención aparte requiere la toma de notas en los contextos judiciales, donde la precisión léxica es una condición *sine qua non* (Schweda-Nicholson, 1990b).

Aunque la aplicación de las normas taquigráficas a la Interpretación Consecutiva se considera un anatema en Interpretación, Ilg y Lambert (1996: 78) nos recomiendan que adoptemos sus técnicas de abreviación, que consisten en la eliminación de las consonantes de las palabras, procedimiento al que se denomina «*Konsonantengerippe*». Ilg y Lambert (1996) mencionan a Galér (1974 *apud* Ilg y Lambert, 1996: 78) como el único abanderado de la taquigrafía aplicada a la Interpretación Consecutiva.

La elección del código no sólo afecta a la estructura superficial de la toma de notas, sino que tiene repercusiones en el proceso mismo de la Interpretación Consecutiva. Cuando

se toman las notas en lengua término, se requiere más capacidad de procesamiento que de la manera opuesta, dado el esfuerzo necesario para la conversión (Gile, 1995a 182), por lo que se desaconseja la toma en lengua de llegada si el intérprete se encuentra en una situación de saturación (1995a: 182).

Herbert (1952: 35) aconseja que todos los problemas relacionados con la traducción se resuelvan durante la fase de la toma de notas, con objeto de facilitar su posterior lectura y contribuir a una mejor producción y, de hecho, la metodología tradicional de la Consecutiva suscribía que las notas debían tomarse en la lengua origen, porque esto liberaba al intérprete durante la fase de restitución, de forma que le permitía una mayor concentración en la reformulación de las ideas del original.

3.6.3.3. La toma de notas: ¿verticales, centrales, anagramas o símbolos?

Algunos autores recomiendan el uso de palabras de la lengua natural, su uso abreviado (anagramas) o sus raíces léxicas para segmentos con gran densidad informativa (anotándolas enteras, si son cortas o abreviadas, si largas), dejando los signos y símbolos del lenguaje no natural como señales de las operaciones entre ideas. Otros, por el contrario, subrayan la eficacia de los símbolos (Matyssek, 1989).

Para Gile (1995a), la clave reside en reducir la presión de la capacidad de procesamiento derivada del tiempo necesario para la toma de notas pero sin prescindir de ellas, ya que descargan el esfuerzo de la memoria. Si se ha automatizado el sistema de anotación, los símbolos y las abreviaturas representan una opción válida, de lo contrario pueden suponer una desventaja (Gile, 1995a: 182). Ilg y Lambert (1996: 85), así como Moser-Mercer *et al.* (1997: 146) también creen que los anagramas y los símbolos pueden considerarse más eficaces que las palabras, entre otras cosas porque reducen la posibilidad de interferencias entre el material oral y escrito.

Las notas pueden presentar una forma lingüística (anagramas), palabras completas o palabras en las que se han suprimido bien las vocales bien las consonantes. Asimismo, éstas pueden presentar forma de símbolos o señales que pueden extraerse de nuestro entorno (señales de tráfico, signos matemáticos, etc.) (Ilg y Lambert, 1996: 80). En la mayoría de los casos, las notas son producto de una mezcla de los dos formatos.

También la colocación de las notas sobre el papel puede contribuir a una mayor eficacia en la fase de producción: la ubicación específica para la subordinación, para la coordinación, la progresión, etc. Las notas suelen seguir un esquema lineal de arriba abajo y de izquierda a derecha (Rozan, 1956), sin embargo, Buzan (1995) ha propuesto un sistema no lineal en el que una palabra clave se sitúa en el centro de la página y constituye una referencia para el resto de los símbolos que giran en torno a ella. Al parecer, esta forma de organizar la información en el espacio guarda más relación con la forma que tiene el cerebro de procesar la información (Ilg y Lambert, 1996: 87).

Bowen y Bowen (1984: 22) rechazan el empleo de símbolos porque entienden que este procedimiento entraña la tarea adicional de descifrarlos, y en su opinión debe primar la rapidez sobre el código en que se toman las notas. También Gile menciona la rapidez como elemento principal de la toma de apuntes. (Gile, 1995a: 182).

3.7 La didáctica de la Interpretación de Enlace

En primer lugar, es necesario mencionar que el número de publicaciones sobre la didáctica de la Interpretación Bilateral o de Enlace es considerablemente escaso si se le compara con la extensa bibliografía de la metodología de la Consecutiva y la Simultánea. Esto puede responder a varios factores, uno de ellos derivado de la tendencia generalizada de excluir la Interpretación Bilateral (IB) de la enseñanza de la Interpretación en general, y del ámbito de la Interpretación de Conferencias en particular. También se puede atribuir a que en algunos círculos didácticos no se diferencia la Interpretación de Enlace de la Interpretación Consecutiva, véase, por ejemplo, la definición que hace Gentile *et al.* (1996: 1): «*Liaison interpreting is the style adopted in these various settings, the interpreter is physically present in an interview or meeting and usually uses the consecutive mode of interpreting*». Con bastante frecuencia, la técnica de Interpretación tiende a equipararse con la modalidad o entorno de uso en la que se emplea.

Si bien es cierto que existen similitudes entre la técnica de la Consecutiva y el Enlace o Bilateral tales como la comprensión, la escucha concentrada, el análisis, la memorización y la toma ocasional de apuntes, las diferencias no son nada desdeñables. Entre ellas destacan a) el continuo cambio de código lingüístico (bidireccionalidad) que realiza un solo intérprete inmediatamente después de cada intervención. A este aspecto habría que sumarle b) el

empleo oscilante del registro, que puede variar desde el más especializado, formal y técnico al más coloquial, así como c) el uso frecuente de referencias de la cultura origen y meta, muchas de ellas paralingüísticas. De forma que el contacto directo, la bidireccionalidad y la dimensión cultural e interpersonal de la interacción cara a cara constituyen los rasgos más distintivos de la Interpretación Bilateral (Collados y Fernández, 2001: 48). Sin embargo, en la última década se ha registrado un sustancial aumento del número de publicaciones relacionadas con los contextos o situaciones donde se emplea esta técnica, es decir, los ámbitos de la Interpretación Social, la Interpretación en el ámbito Judicial, sanitario, etc.

En uno de los pocos manuales sobre Interpretación de Enlace publicado en Australia (Gentile *et al.*, 1996), donde esta modalidad de Interpretación es la más frecuente y la que ha llamado la atención de los estudiosos, aparece una definición muy clara de los diferentes entornos o modalidades donde se realiza esta técnica de Interpretación:

> Liaison interpreting refers to a growing area of interpreting throughout the world: in business settings, where executives from different cultures and languages meet each other; in meetings between a society's legal, medical, educational and welfare institutions and its immigrants who speak a different language; in relations between a dominant society and indigenous peoples speaking different languages; in a whole host of less formal situations in tourism, education and cultural contacts.
>
> (Gentile *et al.*, 1996:1).

Recientemente, se ha publicado una obra dedicada exclusivamente a la didáctica de esta técnica y sus modalidades, el *Manual de Interpretación Bilateral*, a cargo de un grupo de investigadores de la Facultad de Traducción e Interpretación de Granada encabezados por Collados y Fernández (2001). Éste intenta reclamar el importante papel que desempeña la Interpretación Bilateral en la formación de la Interpretación. En el manual se abordan las distintas técnicas que se emplean en la Interpretación Bilateral, entendiendo por «técnica»: una determinada manera de llevar a cabo la actividad interpretativa (diferente funcionamiento de las operaciones mentales), como la Interpretación Bilateral, también denominada de Enlace, la Interpretación Consecutiva, la Simultánea y la Susurrada o *chuchotage*.

En cuanto a las distintas modalidades de la Interpretación Bilateral, son muchas y muy variadas las denominaciones que recibe variando en función de su localización geográfica. Hemos observado en capítulos anteriores (véase Capítulo 2), la diversidad de etiquetas denominativas que coexisten: «*community interpreting*», «*ad hoc interpreting*», «*contact interpreting*»,

«*dialogue interpreting*», «*public service interpreting*», «*business negotiation interpreting*» (Gentile *et al.*, 1996: 65). En una de las últimas publicaciones sobre esta modalidad de Interpretación, Mason (1999: 147) y Gile (1999c: 4) se inclinan por la etiqueta «Interpretación de Diálogo» («*dialogue interpreting*»), porque sintetiza la dimensión interpersonal, cara a cara, y la diferencia claramente de la Interpretación de Conferencias.

Según Collados y Fernández (2001), esta técnica se utiliza en dos modalidades diferenciadas por el prestigio y la remuneración: la que se realiza en ámbitos de negociación comercial, y la que se realiza en entornos públicos como hospitales, centros de salud, interrogatorios policiales, así como la Interpretación en la Administración de Justicia (Collados y Fernández, 2001: 48). Las autoras entienden «modalidad de Interpretación» como los eventos comunicativos y situaciones sociales en las que tiene lugar el trabajo del intérprete, contextos que condicionan las estrategias y las destrezas que éste deberá emplear para cada situación concreta (2001: 47)

La técnica de la Interpretación Consecutiva se emplea en la Interpretación Bilateral en contextos como ruedas de prensa, en las declaraciones de los juzgados, en los interrogatorios policiales, en reconocimientos médicos y, en general, allí donde la mediación del intérprete entre los dos participantes precise de la toma de notas, porque las intervenciones de los interesados sean más largas y se necesite recurrir a estrategias de retención de memoria. Es cierto que la Consecutiva está cediendo ante la Interpretación Simultánea, por ejemplo en el ámbito de la Interpretación ante los Tribunales en los Estados Unidos, una gran parte de las vistas mediadas por intérpretes ya se realizan con equipos de Simultánea.

Básicamente, las diferencias entre la Interpretación de Conferencias y las otras modalidades de mediación oral no radican tanto en las técnicas que se emplean (la Consecutiva y la Simultánea también se emplean en Interpretación Social y en la Interpretación en la Administración de Justicia), sino en el marco situacional y las relaciones que mantienen los participantes, sin olvidar la remuneración y el prestigio que caracterizan a la Interpretación de Conferencias frente a otras modalidades (Pym, 1995: 45 *apud* Collados, Fernández y Stevaux, 2001: 53).

A continuación, se desglosan las principales características de esta modalidad con objeto de distinguirla de la Interpretación de Conferencias, y lo hacemos siguiendo la propuesta de Collados, Fernández y de Manuel (2001: 62-63):

a. Contacto directo entre los participantes;

b. visibilidad del intérprete y mayor protagonismo de éste en la interacción (Mason, 1999: 151). Se perciben mejor las deficiencias que no se deben a incompetencia del intérprete y que en IS se atribuyen normalmente a éste último (Collados, 1998: 243). Abunda la información de carácter no verbal, tanto entre los participantes como la propia del intérprete;

c. uso de la primera o la tercera persona. Este tema no parece haber suscitado el interés de los investigadores. El intérprete puede desempeñar varias funciones según las atribuciones, siempre negociables, que le reconozcan los participantes (Wadensjö, 1999: 248). En IB, con frecuencia los mensajes no son muy extensos y a veces son contradictorios, por lo que el uso de la primera persona no deja de tener consecuencias en la interacción, ya que se emiten mensajes que no son percibidos por los interlocutores como propios de intérprete. También se aconseja el uso de la tercera persona cuando hay referencias muy personales o la conversación transcurre en un marco poco propicio para que los interlocutores asuman un papel positivo (Gentile *et al.*, 1996).

d. uso de aclaraciones a los interlocutores, que en Consecutiva no es muy recomendable y se limita a situaciones concretas;

e. bidireccionalidad, es decir, cambio continuo de código lingüístico para el que se requiere mucha flexibilidad y entrenamiento específico;

f. diversidad de contextos situacionales, por lo que la actividad profesional requiere la familiarización con estrategias generales del comportamiento social en las culturas implicadas, así como de rutinas interaccionales (rituales);

g. imprevisibilidad y gran diversidad temática: sanitaria, comercial, turismo, calendario de trabajo, así como cuestiones ajenas al propio encuentro, como actualidad política y social;

h. toma de notas en situaciones adversas (falta de apoyo físico) y con un ritmo muy rápido de interacción entre participantes;

i. empleo de automatismos conversacionales, ya que todas las lenguas disponen de un amplio repertorio de actos de habla que codifican el comportamiento rutinario y convencional (saludos, agradecimientos, despedidas, etc.), que manifiestan valores culturales, se expresan de manera diferente en cada lengua y han de ser interpretados en relación con el sistema convencional de interacción social. El mediador lingüístico debe ir más allá de las formas lingüísticas e identificar valores pragmáticos y semióticos (Hatim y Mason, 1995: 79);

j. uso de lenguaje espontáneo, característico del lenguaje hablado: pausas, redundancias, falsos comienzos, frases inconclusas. Esto puede facilitar la labor del intérprete;

k. aparición de variedades de lengua o registros. De muy formales a íntimos, así como el empleo del lenguaje coloquial. Menor presencia de tecnicismos, y por tanto menor necesidad de precisión terminológica;

l. diferencias culturales entre los interlocutores. El esfuerzo del intérprete se destina a atenuar estas diferencias, de lo contrario el flujo de la comunicación se interrumpiría constantemente mediante aclaraciones, etc.

3.7.1 Modelos teóricos aplicados a la didáctica de la Interpretación de Enlace

3.7.1.1 El Modelo de Esfuerzos

Gile no ha aplicado su Modelo de Esfuerzos a esta técnica de Interpretación, pero Collados (2000a: 141), y Abril y Collados (2001: 95) lo han hecho incorporando a los esfuerzos de la Consecutiva — escucha y análisis por un lado, y toma de notas y reformulación por otro— dos esfuerzos adicionales que consisten en la bidireccionalidad y la interculturalidad. Según las autoras, el primero es específico del Enlace, y aunque el segundo no es exclusivo de esta técnica, adquiere en estos contextos una mayor importancia (Abril y Collados, 2001: 95).

Las autoras proponen una batería de ejercicios que tienen como objetivo aligerar la «carga» de los distintos esfuerzos por separado, para que al combinarlos al final del

aprendizaje el estudiante no produzca sobrecargas en la Interpretación Bilateral. No hay ánimo de exhaustividad en la relación de ejercicios seleccionados, sino más bien se trata de una variada colección de ellos (Abril y Collados 2001: 97-124).

1. Ejercicios aplicados al Esfuerzo de escucha y análisis

   a. preguntas «Lasswell» para poner a prueba la comprensión de las características lingüísticas, textuales y extralingüísticas del texto para enmarcar el perfil de los participantes, el tipo de relación y la intención comunicadora del evento comunicativo: (quién), los participantes receptores (a quién), el mensaje (qué), la forma en la que se envuelve el mensaje (cómo), además de un marco temporal (cuándo) y espacial (dónde);

   b. resúmenes: síntesis de textos para distinguir entre ideas principales y secundarias;

   c. análisis de la estructura: enmarcar el texto, los elementos de enlace, contextualización de fechas y cantidades, que sirven para reforzar la memoria y para la toma de notas;
      - Análisis del tipo de estructura y de la cohesión entre unidades de sentido que encuadran al texto en una estructura discursiva. Se pasa de textos escritos a textos orales:
      - conectores (Ballester y Jiménez, 1992)
      - recomposición de la estructura «puzzle» (Ballester y Jiménez, 1992);
      - reconocimiento de claves textuales (sinónimos y antónimos).

   d. «*clozing*». Deducción a partir del contexto a ritmo normal de habla (Lambert, 1992c; Viaggio, 1992a);

   e. contextualización de expresiones numéricas: sustitución por una expresión que recoja su magnitud (Seleskovitch y Lederer, 1989: 26-27);

   f. taxonomías o jerarquías de inclusión. Identificación de la relación semántica que guardan entre sí los elementos de una enumeración (Arjona, 1978: 35 *apud* Abril y Collados, 2001: 105).

2. Ejercicios aplicados al esfuerzo de memoria

No sólo desarrollan la capacidad de memoria del alumno, sino que también lo conciencia sobre sus posibilidades de retener el mensaje y las vías de apoyo no escritas disponibles (Baddeley, 1984; Déjean Le Féal, 1981).

a. Visualización. (Selekovitch y Lederer, 1989: 24-26). Existe una variante de este ejercicio que es el arrastre. Se etiqueta la noticia con palabra clave. Se van arrastrando las etiquetas y se asocian entre sí;
b. síntesis de discursos sin toma de notas;
c. reactivación léxica y semántica:
    a. Sinonimia y antonimia; (Ballester y Jiménez, 1992)
    b. precisión léxica. Se reformula a partir de un término con relación a términos relacionados. Se rellenan frases mutiladas (Arjona, 1978: 328-339 *apud* Abril y Collados, 2001: 105);
    c. búsqueda de términos y definiciones (Zalka, 1989). También se realiza a la inversa.

3. Ejercicios aplicados al esfuerzo de la toma de notas

En las primeras fases se desaconseja la toma de notas porque se desvía la atención del alumno hacia la propia toma de las notas. Se aborda más adelante. Se siguen las recomendaciones de Rozan (1956) que siguen siendo un método válido no superado por Matyseek (1989), que se asemeja a un manual de taquigrafía (Abril y Collados, 2001: 109). Proponen los siguientes ejercicios:

a. Ampliación y reducción de información: «telegramas»;
b. búsqueda de palabras clave (Zalka, 1989: 186).

4. Ejercicios aplicados al esfuerzo de reformulación

Para fortalecer la capacidad de reformulación del estudiante en la fase de producción se realizan ejercicios que lo acerquen a la situación real de la Interpretación con sus características limitaciones de tiempo, presión y estrés. Uso rico y flexible de las herramientas verbales y no verbales que ya debe poseer el estudiante. Técnica oratoria y discurso público.

a. Lectura: leer repetidamente un mismo texto con entonaciones diferentes;

b. revista de prensa;

c. debates;

d. paráfrasis;

e. ampliación textual;

f. reelaboración del discurso con cambio de finalidad, de tipo de discurso o de registro. Cambio de receptores;

g. improvisación de discursos a partir de segmentos textuales, titulares o imágenes visibles (Kurz, 1989);

h. automatismos conversacionales en las lenguas de trabajo, matices y sutilidades.

Para Collados (2000a: 153), la forma de abordar estos esfuerzos inherentes a la Interpretación de Enlace consiste en la elección de temas y contextos, no ya sólo incidiendo en el plano lingüístico, sino también en el paralingüístico o no verbal. Se simulan situaciones comunicativas que presenten algún contenido cultural específico de la combinación de lenguas y culturas. Se integran temas de civilización y de actualidad y se realizan negociaciones y recepciones. La temática se aborda también mediante la confección de un *dossier*.

3.7.1.2 El Análisis de la Conversación

El Principio de Cooperación de Grice (1975) postula que el contacto lingüístico tiene lugar en un contexto comunicativo concreto, y que la comunicación lingüística es, ante todo, una relación de cooperación entre los interlocutores. Todos los mensajes que se intercambian se interpretan en función de un contexto en el que las partes negocian sus contenidos de forma satisfactoria. En lo que respecta al intérprete, su labor está influida por este principio, ya que cualquier intercambio tiene sentido porque los interlocutores cooperan para comprender el mensaje en virtud de un conocimiento compartido por ambas partes. Los participantes acomodan su estilo y su registro a una situación comunicativa concreta. La finalidad última es la de mejorar la inteligibilidad de la interacción. Cada uno de los participantes en una Interpretación de Enlace inicia sus mensajes dando por supuesto este principio, lo que

puede producir grandes interferencias y malentendidos que el intérprete tiene que salvar gracias a su conocimiento de las convenciones de cooperación de cada comunidad lingüística y cultural.

3.7.2 La ubicación de la Interpretación de Enlace

No es aislada la práctica metodológica de aglutinar la enseñanza de la Interpretación Consecutiva y la Interpretación Bilateral en una misma materia. Esto responde a la lógica de que en Interpretación Bilateral se comienza con intervenciones más breves y esto contribuye a ejercitarse en las destrezas que más tarde se desarrollarán en la Consecutiva, donde las intervenciones son más largas. Collados (2000a: 111) apuesta por una secuencia diferente a la que postulan estas corrientes, y sitúa a la Interpretación de Enlace como punto de partida lógico para introducir al alumno en la Interpretación de una forma más natural y cercana al estudiante.

Sorprende a muchos autores y a los formadores la ausencia de la Interpretación de Enlace en los Planes de Estudios cuando en la práctica profesional no se entiende una conferencia sin una rueda de prensa en la que se intercambian preguntas (Pearl, 1995: 165). Para este autor la Interpretación Bilateral en la modalidad de Rueda de Prensa debe formar parte de los programas de formación, ya que presenta unas características distintivas y no exentas de dificultad:

a) bajo nivel de anticipación o predicción en cuanto al contenido de las preguntas;
b) desconocimiento de la identidad de los oradores que formulan las preguntas;
c) ausencia de redundancia en las preguntas formuladas;
d) estructura telegráfica y alusiva (intertextual) de las preguntas;
e) empleo frecuente de nombres propios;
f) brevedad y concisión de las preguntas a cargo de oradores que se disputan el turno de preguntas;
g) contaminación sonora que ensordece los comienzos de las intervenciones de los oradores que no siempre disponen del micrófono;
h) los oradores se expresan en una lengua distinta a su lengua materna.

3.7.3 Primera o tercera persona

Otro tema de polémica entre los estudiosos de la Interpretación es el uso de la primera o de la tercera persona en la modalidad de la Interpretación Bilateral. Parnell (1989) señala que los intérpretes que han adquirido su bagaje profesional en el entorno de la Interpretación de Conferencias tienden a usar la primera persona con el fin de emular al orador. Harris (1990: 115) recurre al concepto de normas y su existencia tácita entre los profesionales para recordarnos que se suele emplear la primera persona para emular el papel del orador en situaciones de Interpretación, salvo en entornos de interpretación espontánea. Gile (1995a: 40), a su vez, comenta que el uso de la primera persona eleva el estatus del intérprete al equipararlo con el estatus del orador. Este uso es típico del ámbito de la Interpretación de Conferencias.

En la modalidad de Interpretación Social se suele interpretar en primera persona, reservándose la tercera persona para situaciones muy delicadas donde las emociones predominan sobre la información (Gentile, 1999: 25).

Sobre el uso de la primera persona, nos dice Straniero (1998a) que la primera persona del singular permite a los participantes comunicarse como si no hubiese nadie entre ellos, como si hablaran uno al otro. Cuando el intérprete se refiere a sí mismo mediante el uso de la tercera persona, mantiene una actitud discreta y más neutral.

3.7.4 La Interpretación Social

Dentro de la modalidad de la Interpretación Bilateral, Corsellis (1998: 492) analiza las peculiaridades adicionales de la Interpretación Social con respecto de la Interpretación de Conferencias. La autora señala cuatro dimensiones:

1. El intérprete debe conocer un número más amplio de registros y niveles de lengua: desde el jurídico en la Interpretación ante los Tribunales hasta el lenguaje coloquial de la calle;
2. normalmente, el intérprete no dispone de margen para prepararse o documentarse para la Interpretación;
3. por lo general, el intérprete trabaja con individuos que no están familiarizados con la Interpretación y que pueden encontrarse en situaciones de presión y estrés;

4. el intérprete trabaja en las dos direcciones: hacia su lengua materna y hacia su lengua extranjera.

Generalmente, el intérprete se ve abocado a adoptar un papel mucho más visible y comprometido que en otras modalidades de Interpretación. Aquí reside mucha de la polémica en torno a esta modalidad, es decir, dónde empieza y dónde acaba la responsabilidad del intérprete; dónde se traza la línea divisoria entre los intereses de un interlocutor y los del cliente, que es quien a fin de cuentas remunera al intérprete. Sería recomendable por consiguiente que en la metodología de la Interpretación Bilateral para las situaciones de Interpretación Social se practicara el cambio de registro, el habla coloquial, las jergas. Así mismo, resulta primordial que se domine el cambio de código lingüístico a un ritmo rápido.

3.7.5 El papel del intérprete

The interpreter should be a chair or referee or a visible third part.

Katan (1996 *apud* Straniero, 1998a)

En su estudio sobre la calidad, Kopczynski (1994b: 191) se pregunta si el intérprete debería adoptar un papel invisible o «*ghost*», como si fuera la sombra del orador o si, por el contrario, debería participar mediante aclaraciones, omisiones. También se plantea la cuestión de la empatía con el orador, en términos de la transmisión no sólo de su intención comunicativa, sino de su estilo, su tono, la intensidad de su voz y los gestos. Aunque tiene la sospecha de que «*a lot of the speakers prefer the ghost role over the intruder role*» (1994b: 191), la mayoría de los intérpretes, como expertos en la comunicación bilingüe y bicultural, muestran una tendencia más o menos consciente a realizar ajustes o a inmiscuirse (Kopcynski, 1994b: 191), y la pregunta es si esto resulta aceptable.

Siempre se ha postulado que el traductor debe estar al servicio del orador, aunque no sea éste el que le retribuya, sino el cliente o iniciador. Sin embargo, cuando los intereses del orador y los del cliente no coinciden, entonces el intérprete se enfrenta a una fuente de interferencias en cuanto a su labor comunicativa (Gile, 1995a: 41). A este respecto, ya se ha mencionado el estudio del papel que puede desempeñar el intérprete en función de la relación que mantiene el intérprete con las partes según el grado de conocimiento cultural y

del tema (Snelling, 1989). Cuando el intérprete presta su servicio al orador, entonces debe serle leal a sus intereses, pero cuando le toca el turno al otro interlocutor, por ejemplo en una situación de Interpretación Social, el intérprete debe asistir a este último. Por consiguiente, el intérprete se encuentra en una situación en la que pivota y sirve a todos los interlocutores, y a la que Gile (1995a: 29) denomina «*rotating side-taking*». De aquí se desprende que el intérprete no es neutral, sino que es más bien un tercer participante con capacidad para influir en el acto de la comunicación. El problema reside en trazar los límites de su visibilidad.

Muchas de estas cuestiones éticas se pueden resolver con la ayuda del sentido común. Por ejemplo, Herbert (1952), dada la tendencia de la época en la que la Interpretación Consecutiva la realizaban profesionales de la Diplomacia y la Política, defendía que el intérprete debía mejorar un discurso original poco brillante. También Harris (1981) suscribe esta opinión porque, de lo contrario los receptores achacarían la falta de elocuencia al intérprete, y no al orador. Por el contrario, en Interpretación Simultánea, por cuestiones de inmediatez, no existe mucho margen para introducir mejoras.

El papel del intérprete se podría ilustrar con la imagen de un trapecista que mantiene el equilibrio entre todas las partes involucradas en el acto de la interpretación. Por un lado, para contentar al orador le será fiel en el contenido y en la intención, pues su labor es la de lograr el éxito de la comunicación. Si los participantes comparten una misma «diacultura», el intérprete seguirá muy de cerca las intervenciones del orador, ya que el intérprete es el único que se encuentra en situación de desventaja (Kopczynski, 1994b: 193). Si por el contrario la brecha cultural entre el orador y los receptores es muy grande, mientras que el intérprete tiene más en común con el orador será preciso que el profesional participe con aclaraciones o explicaciones que salven los obstáculos de la comunicación (Kopczynski, 1994b: 193).En otros casos, el vínculo cultural lo mantienen el intérprete y los receptores, lo que le permite a éste último ser más visible en el acto de la Interpretación: «*the intruder role*» (Kopczynski, 1994b: 193)

Katan (1996 *apud* Straniero, 1998a) comparte con Brislin (1978) y Knapp-Potthof y Knapp (1981) que: «*the interpreter should be a chair or referee or a visible third part*». Para estos autores, el intérprete es un mediador que tiene autorización para tomar iniciativas, realizar comentarios, proporcionar explicaciones, procurarse material para el encuentro, o incluso

interrumpir en caso de que se produjese un malentendido que suponga un obstáculo para la comunicación. En resumen: «*the interpreter sits at the high table*» (Katan, 1996 *apud* Straniero, 1998).

El problema surge cuando las partes no comparten los mismos intereses o cuando la postura del intérprete entra en conflicto con la del iniciador o el cliente (en el caso de que sea una institución). El intérprete debe recordarle al cliente que él se debe a una responsabilidad social que consiste en prestar su lealtad a cada uno de los participantes para los que interpreta. No son aislados los casos en los que el intérprete ha sido utilizado como chivo expiatorio a manos del cliente o del iniciador.

Collados (2000a: 67) también nos habla de restricciones de tipo sociocultural en la práctica de la Interpretación Social, ya que el intérprete no dispone de los mismos medios que el ponente ni puede hacer uso del énfasis o de la intensidad. Cuando los participantes pueden ver la excitación del ponente, no es necesario que el intérprete traslade de nuevo esos signos emocionales a los receptores (Harris, 1981). El elemento emocional no se pierde, porque los participantes lo ven en el orador. En su estudio sobre la calidad y los aspectos no verbales, la autora (Collados, 1998) señala que la manipulación de los rasgos prosódicos induce al receptor a percibir una mayor o menor fidelidad de contenido. En una de sus investigaciones, una Interpretación Simultánea presentada con corrección pero que no transmitió fielmente la información del original fue percibida como fiel por parte de los receptores, que eran además expertos en la materia. Sin embargo, los mismos receptores evaluaron muy negativamente una interpretación fiel del mismo discurso que se pronunció con una entonación monótona. La autora concluye sugiriendo que el objetivo fundamental del intérprete debe ser que la calidad de su trabajo se perciba como tal por los receptores.

Como hemos podido observar, la figura del intérprete en la modalidad de Interpretación Social es mucho más visible y más susceptible de participar en el intercambio cultural. El intérprete representa a un cliente o iniciador de la comunicación, pero simultáneamente también sirve los intereses de la otra parte. Por lo tanto, el intérprete se debe a ambos clientes a la vez, con independencia de quién le remunera por sus servicios. Sin embargo, en las negociaciones comerciales los intereses del cliente para el que trabaja son prioritarios para el intérprete (Gentile *et al.*, 1996: 36).

Los clientes suelen asociar la competencia lingüística con la competencia profesional. Esto situaría a los bilingües en el mismo plano que los intérpretes. Sin embargo, las competencias del intérprete se extienden mucho más allá del intercambio lingüístico, y abarcan consideraciones pragmáticas y semánticas a la vez que semióticas, ya que se trabaja en el plano del mensaje y no sólo en el de la proposición lingüística.

Cualquier profesión está sometida a unas reglas éticas que gobiernan la práctica de la misma, como en Medicina o en Derecho, etc. La Interpretación Social, como profesión, participa de estas normativas éticas y además, por su idiosincrasia, presenta aspectos éticos concretos y particulares de la Interpretación. Entre las reglas éticas a las que se tiene que someter cualquier profesional figuran la confidencialidad y la imparcialidad. Ahora bien, a la Interpretación Social le son propias otras consideraciones éticas adicionales, propias de la naturaleza de esta actividad. El profesional de la Interpretación accede a información no lingüística de carácter muy privado, como cuestiones legales, médicas y datos personales. El intérprete no debe revelar esta información y no debe adoptar prejuicios en su actividad como mediador. La excepción la protagoniza el intérprete de negociaciones comerciales en las que éste adopta el papel de miembro del equipo del cliente.

Hemos mencionado con anterioridad que el intérprete trabaja en varios niveles, el lingüístico, el conceptual, el paralingüístico y el cultural. Es necesario detenernos brevemente en qué entendemos por competencia cultural. La cultura en esta modalidad de Interpretación se percibe como un marco interpretativo a través del cual se filtra, se percibe y se interpreta la realidad, y este marco o *frame* es el que hace posible la interpretación de un mensaje. Es por tanto muy importante conocer de qué manera verbaliza cada cultura la experiencia para poder adoptar así el procedimiento traductor pertinente (Straniero, 1998a: 153). La información que proporcione el contexto resulta, por lo tanto, fundamental. Para Katan (1996 *apud* Straniero, 1998a: 152) los intercambios culturales pueden ser: (a) de bajo contenido cultural: cuando hay mucha información explícita en el texto, y (b) de alto contenido cultural: cuando el interlocutor tiene que extraer del contexto lo no explicitado o implícito. Tanto la noción de implícito como la de explícito no se refieren tan sólo al plano lingüístico, sino también al semiótico y al cultural. A continuación, Katan nos aporta una definición de lo que implica ser medidador cultural:

> (...) the mediator must first and foremost take a more assertive role in the negotiations to allow the interlocutors to cooperate and be seen to cooperate, exactly as they wish to do.
>
> (Katan 1996 *apud* Straniero, 1998a: 153)

Usarov (1981 *apud* Straniero, 1998a: 156) llega a decir que, por encima del conocimiento de las lenguas y de los contextos culturales, el intérprete tiene que saber, ante todo, comportarse y desempeñar su labor como intérprete. Desde el comienzo de la práctica de la Interpretación, se ha abogado por la invisibilidad del intérprete, de hecho, los instructores formaban a los alumnos con el fin de que su presencia pasara a un discreto segundo plano. En su opinión, la mejor Interpretación era, y todavía sigue siendo, para algunos, la que no se percibía como tal. Sin embargo, a medida que los contactos interculturales se han ido diversificando, el papel del intérprete también ha ido evolucionando. Hoy ya no se cuestiona que en ciertos ámbitos el intérprete interrumpa o pida aclaraciones a los interlocutores. Y sin embargo, en el ámbito de la Interpretación Social surgen dos grandes interrogantes: ¿debería el intérprete mantener una postura más neutral como mero transmisor lingüístico o «*conduit*» o debería comportarse como un mediador cultural? (Kondo *et al.*, 1997: 150).

En cualquier situación de contacto entre dos sistemas culturales en el acto de la Interpretación se dan cita ciertas divergencias entre las expectativas de ambos interlocutores, es decir entre las expectativas textuales y lingüísticas del receptor y la producción lingüística del orador. Por tanto, el componente cultural es fuente de «ruido» (Kirchhoff, 1976: 26 *apud* Kondo *et al.*, 1997: 158). Frente a este potencial «ruido cultural», el intérprete debe asegurar una comunicación fluida entre las partes interesadas, y evitar ese posible desnivel que se produce cuando los sistemas culturales en contacto chocan y producen interferencias. Con este fin, el intérprete debe adaptar las peculiaridades culturales del texto fuente a las expectativas culturales del grupo meta. Así, el intérprete adopta un papel activo, no sólo en el plano lingüístico, sino también en el cultural. Esta reflexión ética se asienta en la Teoría del *Skopos,* que postula que el texto interpretado o traducido debe ser funcional y autónomo dentro de la cultura meta (Pöchhacker, 1992: 213)..

Se trata de un tema de gran complejidad, al que hay que sumarle la preeminencia del inglés como lengua de comunicación internacional, con las implicaciones que esto entraña

para el concepto de calidad: ¿calidad para quién? ¿Para el receptor? ¿el cliente que retribuye al intérprete o el orador?

No obstante, se puede empezar a inculcar en nuestros estudiantes la necesidad de que mejoren su competencia intercultural y de que adquieran así las cualidades de un mediador cultural. La competencia intercultural puede abordarse desde el ámbito comercial (conocimiento de los patrones comerciales y la conducta en estas situaciones), el jurídico, etc.

Zimman (1994) formula una pregunta que puede utilizarse como punto de partida para analizar el papel del intérprete: ¿Cuál es la diferencia entre un intérprete de conferencias y un intérprete social? ¿Debe el intérprete servir los intereses de alguna de las partes? La *Guía de la Buena Práctica* de la *British Association of Community Interpreters* menciona cuatro situaciones en las que el intérprete puede intervenir de forma activa:

1. Para solicitar una aclaración en el supuesto de que existiera pérdida de información;
2. para advertir al cliente de que el interlocutor no ha entendido el mensaje aunque el contenido lingüístico haya sido correcto;
3. para advertir al cliente de que no ha procesado una inferencia realizada por el orador al entender éste que compartían el mismo grado de conocimiento;
4. para pedirle al cliente que modifique su expresión de modo que se ajuste mejor al proceso de la Interpretación.

CAPÍTULO 4

EL MARCO CURRICULAR Y LA SITUACIÓN DE LA DIDÁCTICA DE LA INTERPRETACIÓN EN ESPAÑA

EL MARCO CURRICULAR Y LA SITUACIÓN DE LA DIDÁCTICA DE LA INTERPRETACIÓN EN ESPAÑA

4.1 La evolución de los estudios de Traducción e Interpretación en España

Los estudios universitarios de Traducción e Interpretación en España son relativamente modernos si los comparamos con la trayectoria de otros países europeos (Kelly, 2000: 2). La historia de la enseñanza de la Traducción y la Interpretación en nuestro país se remonta a 1973 cuando se implantan los estudios en nuestro país. La Universidad Autónoma de Barcelona[1] primero, la Universidad de Granada[2] un año más tarde y la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria[3] en 1988 se convirtieron en las instituciones pioneras en ofrecer los estudios de Traducción e Interpretación en España, que hoy día suman veinte[4] facultades entre centros públicos y privados. El primer Plan de Estudios (Orden Ministerial del 14 de julio de 1983, B.O.E. 3-9-1983, reformado por la Orden Ministerial de 20 de mayo de 1985, B.O.E. 10-8-1985) se equiparaba a una Diplomatura de tres años de duración que contemplaba la enseñanza de dos especialidades: la Traducción y/o la Interpretación con una única lengua extranjera. Con el transcurrir del tiempo se produce una consolidación de estos estudios que acaban transformándose en un área de conocimiento propia (B.O.E. 22-8-1990), y cinco años más tarde se les otorga el grado de Licenciatura (B.O.E. 30-9-91). Como toda disciplina en su primera etapa de evolución, los estudios de Traducción e Interpretación presentaban algunas deficiencias en su configuración académica que se han venido arrastrando desde la época de la Diplomatura hasta nuestros días. Estas carencias se pueden agrupar en cuatro puntos (Martin, 2000a: 183):

[1] Decreto 2549/1972, aprobado en el B.O.E. 22-9-1972, núm. 228.

[2] Decreto 2572/1979, aprobado en el B.O.E. 9-11-1979, núm. 269.

[3] Decreto 127/1988, aprobado en el B.O.C. 30-9-1988 (Boletín Oficial de Canarias).

[4] A las 19 facultades españolas que ofrecen la Licenciatura en Traducción e Interpretación se le suma la Universidad Católica de París, Cluny ISEIT, aunque su titulación no está reconocida ni homologada por las autoridades educativas de nuestro país.

El MARCO CURRICULAR Y LA SITUACIÓN DE LA DIDÁCTICA DE LA INTERPRETACIÓN EN ESPAÑA

1. La formación de la Traducción y la Interpretación en España culminaba con una Diplomatura, es decir, una titulación de primer ciclo, mientras que para poder integrarse en el mercado laboral de las organizaciones internacionales y europeas el alumno necesitaba estar en posesión de una titulación de segundo ciclo: una Licenciatura. La situación se agrava cuando España comenzó a incorporarse a los órganos de la Comunidad Europea (ahora Unión Europea);

2. el segundo punto se refiere a las segundas lenguas extranjeras (Lenguas C), a las que se había otorgado un número de horas tan escaso que la enseñanza y el aprendizaje de las mismas resultaba inviable. Esta situación iba en menoscabo de la formación de los estudiantes diplomados, a los que en las organizaciones europeas e internacionales a las que acudían como candidatos se les exigía un mínimo de dos lenguas extranjeras. Tampoco se impartían las materias de Traducción, de Interpretación, ni asignaturas relacionadas con la Civilización;

3. en tercer lugar, a medida que la disciplina se iba consolidando, resultaba apremiante acometer una revisión y actualización de contenidos para incorporar nuevas materias que respondieran a las necesidades académicas de los alumnos, así como a las nuevas necesidades del mercado. No existía ninguna asignatura que abordase aspectos teóricos de la Traducción ni de la Interpretación, y tampoco se cubrían contenidos técnicos de la formación, tales como las herramientas de la Informática Aplicada a la Traducción, la Documentación y la Terminología;

4. por último, figura la precaria situación de la Interpretación, ya que el Plan de Estudios reflejaba dos especialidades que conducían a titulaciones parcialmente diferenciadas: Diplomado en Traducción e Interpretación con Especialidad en Traducción, y Diplomado en Traducción e Interpretación con Especialidad en Interpretación. El acceso al itinerario se realizaba tras haber cursado un primer curso común para todos los estudiantes. Se cuestionaba la necesidad de que los futuros traductores tuvieran que cursar de forma obligatoria asignaturas de Interpretación y viceversa, ya que aquellos estudiantes para los que la Interpretación no era su preferencia encontraban un gran obstáculo para poder terminar sus estudios.

Como respuesta a todas estas deficiencias, el Consejo de Universidades instauró el título de Licenciado en Traducción e Interpretación de dos ciclos (B.O.E. de 30 de septiembre de 1991) como resultado de la firma de la Ley de Reforma Universitaria.

De entre los modelos curriculares que podrían haber servido de inspiración a las autoridades competentes figuran los modelos expuestos en capítulos anteriores (cf. Renfer; Snell-Hornby, Capítulo 2), como el modelo de dos ciclos también denominado «*two tier system*» (Renfer, 1992: 177), uno de los más difundidos y el que se sigue en centros de reconocido prestigio (ETI de Ginebra, Escuela de Zurich, EII de Mons). En todos ellos la especialización de Interpretación tiene una duración de uno a dos años, y se accede a ella mediante una prueba de aptitud una vez se han completado los tres o cuatro primeros años de la carrera en los que se han cursado las materias de Traducción. La duración de los estudios para la Interpretación es por tanto superior a la que se le ha asignado en nuestra titulación. Este modelo, junto con el modelo en «Y» (Renfer, 1992: 175), constituyen las dos fórmulas académicas más respaldadas en España por los formadores de la Interpretación como demuestra estas citas: «*el [two tier model] es el modelo que nos gustaría ver implantado en las facultades españolas (...)*» (Martin, 2000c: 5); y «*Our experience in Granada tells us that written translation is the best preparation for the training of interpreters*» (Mayoral, 2001: 7). Algunas universidades como la de Granada, etc. han intentado aproximarse a este modelo encauzando la especialidad por la vía de la optatividad en Interpretación de Conferencias una vez que los alumnos han superado una prueba obligatoria no vinculante (Martin, 2000c: 5).

4.1.1. La Licenciatura: aspectos más significativos

La nueva titulación marcó una serie de pautas generales para todas las facultades que imparten Traducción e Interpretación, condicionando el diseño curricular de la Interpretación, la carga lectiva, los contenidos y, por ende, la didáctica de los docentes de esta materia. Se diseñó un Plan de Estudios para todos los centros de formación de cuatro años de duración, con un contenido mínimo de 300 créditos y un máximo de 360. La duración de la nueva Licenciatura ha estado determinada por la noción de créditos, establecidos inicialmente con una relación de 10 horas de clase por crédito. Esto implica que

los alumnos recibirían una media de 25 horas de clases semanales durante los cuatro años de carrera (Martin, 2001a: 185). Si se compara la situación de la licenciatura de Traducción e Interpretación con la de otros países, la diferencia resulta evidente, y se llega fácilmente a la conclusión de que la carga lectiva resulta excesiva, habida cuenta del carácter puramente práctico de las clases, que conlleva la entrega sistemática de trabajos para su corrección en el aula. Con respecto a la Interpretación la diferencia resulta claramente insuficiente en lo que se refiere al reparto en el número de horas lectivas. Por otra parte, la noción de «crédito» no refleja una valoración del trabajo real invertido por el estudiante para superar una determinada asignatura.

Pero el verdadero problema atañe a la troncalidad, es decir a la carga lectiva obligatoria para todos los Planes de Estudios del territorio nacional. La troncalidad de la nueva Licenciatura supone el 32% de los créditos del Plan de Estudios del primer ciclo y aproximadamente el 39% del segundo ciclo. Además, el Consejo de Universidades estableció una serie de normas sobre el diseño de las asignaturas obligatorias y optativas de universidad, así como la incorporación de, al menos, un 10% de materias de libre configuración. Con la adopción de estas medidas se obstaculizaba cualquier intento por aumentar en más de un 15% la carga de créditos de una materia troncal para facilitar la movilidad de los estudiantes entre los diferentes centros que imparten la misma titulación (Martin, 2000a: 186).

Algunas de estas deficiencias se intentaron subsanar con la publicación en 1998 del Real Decreto 779/1998 (B.O.E. 1-5-1998), que permitiría que las 10 horas de clase se pudieran organizar de forma que sólo siete fueran de asistencia obligatoria a clase, mientras que las tres horas restantes las dirigiría el profesor. Esto rebajaría el número de horas de asistencia física a las clases a 17,5 por semana, mientras que las dirigidas por los profesores representarían 7,5 horas (Martin, 2000a: 186). Sin embargo, esta resolución nunca llegó a materializarse.

4.1.2 El Plan de Estudios de la nueva titulación

Una de las ventajas que ha supuesto la nueva titulación consiste en el restablecimiento de dos ciclos, con posibilidad de acceso al segundo ciclo mediante un curso pasarela (Orden Ministerial de 10 de diciembre de 1993, B.O.E. 27-12-93), lo que facilita la formación como

traductores o intérpretes a estudiantes de otras titulaciones. Otro punto fuerte de la Licenciatura consiste en que se reinstaura la prueba de aptitud que se había suprimido en las antiguas Escuelas de Traducción e Interpretación en 1985, aunque esta situación no ha prevalecido en algunas regiones donde la prueba de selección no puede convocarse por decisión de las autoridades autonómicas (es el caso de Andalucía). Sin embargo, lo que en tiempos de las Escuelas Universitarias de Traductores e Intérpretes (EUTI) permitía la «especialización» mediante el establecimiento de dos itinerarios (uno para Traducción y otro para Interpretación) queda ahora unificado en una sola titulación para las dos especialidades y para todas las combinaciones lingüísticas. Si se analiza el nombre de la titulación —Licenciado/a en Traducción e Interpretación—, se constata que, por un lado, los alumnos están obligados a cursar contenidos de Interpretación y, por otro lado, se presupone que el futuro profesional es a la vez traductor e intérprete, con lo que se sigue alimentando la confusión en torno a nuestros estudios y a los profesionales de nuestro ramo.

Entre los aspectos más destacados de la nueva titulación figuran (Mayoral, 1998: 117, 2000b: 1-4):

1. La titulación consiste en una licenciatura con un título de primer y segundo ciclo de cuatro años de duración que no expide ningún diploma si se abandonan los estudios tras el primer ciclo;
2. permite una mayor flexibilidad;
3. ofrece la posibilidad de fijar una memoria de licenciatura o proyecto final de carrera o un examen de grado;
4. ofrece la posibilidad de cursar, bajo supervisión académica, hasta un máximo de 15 créditos (300 horas) en prácticas de Traducción o Interpretación en empresas u organismos;
5. se recomienda la convalidación o reconocimiento de los estudios realizados por el estudiante a partir de los convenios de intercambio con países de las lenguas implicadas;
6. se establece la distinción entre Lenguas A (primera lengua activa), Lengua B (primera lengua extranjera a la que se traduce), Lengua C1 (segunda lengua extranjera a la que se traduce), y Lengua C2 (tercera lengua extranjera). En las comunidades autonómicas con lenguas vernáculas, se ofrecen varias Lenguas A;

7. se introduce la obligatoriedad de alcanzar un nivel de Traducción Directa de textos generales en la Lengua C del alumno. Dentro de la optatividad, se pueden introducir estudios de Traducción o Interpretación con otra Lengua C2, o la posibilidad de ampliar los estudios de Interpretación a Lenguas C1 o C2;
8. el nuevo plan permite introducir estudios de Civilización (cultura e instituciones) para todas las lenguas, incluida la A;
9. se refuerza el estudio de la Lengua A y la Lengua B para mejorar los conocimientos de ambas;
10. el elevado grado de optatividad (en el caso de la Facultad de Granada con 141 créditos optativos frente a 160 obligatorios) permite un mayor grado de especialización y una gran flexibilidad en el diseño curricular de cada alumno;
11. las facultades ofrecen algunas asignaturas de especialización propias;
12. la mayor parte de los contenidos específicos de Traducción e Interpretación se imparten en el segundo ciclo;
13. se introducen como materias obligatorias algunas herramientas de la Traducción como la Documentación, la Terminología y la Informática;
14. los Planes de Estudios de las respectivas universidades incluyen materias *troncales* (obligatorias para todas las universidades), materias *obligatorias de universidad* (asignaturas que fija cada universidad), materias *optativas* (establecidas también por cada universidad) y materias de libre elección (cada estudiantes tiene la obligación de cursar hasta un 15% del total de sus créditos en un centro diferente a aquél en el que se enseña su titulación);
15. los objetivos abarcan al mismo tiempo aspectos académicos y aspectos profesionales;
16. la normativa permite el acceso directo al segundo ciclo de los estudios de la Licenciatura de Traducción e Interpretación a cualquier titulado universitario procedente de cualquier otro campo. Esta vía permite especializar en Traducción e Interpretación a especialistas o semiespecialista en un campo determinado del saber, incorporando la segunda gran vía de formación de traductores especializados. De algún modo, esta solución va a abrir la competencia con los actuales máster y cursos de posgrado en Traducción e Interpretación que ofrecen algunas universidades;

17. permite una semiespecialización, cuando los estudios antiguos sólo permitían proponerse la formación de traductores generalistas, con una mejor adaptación a las exigencias del mercado;
18. ofrece una vertiente académica-teórica inexistente hasta el momento.

Sin embargo, según Mayoral (2001: 9) las deficiencias del actual marco académico son notables:

1. No se puede impartir el grado de especialización que algunos sectores del mercado demandan, entre otras cosas debido a la gran carga lectiva teórica y más académica que práctica;
2. no se cuenta con los equipos técnicos necesarios, y los que existen están anticuados;
3. los estudios se enfocan desde una óptica demasiado teórica y científica;
4. el número de estudiantes por clase es excesivo;
5. la proporción de la carga lectiva dedicada a la práctica y entrenamiento de la Traducción y la Interpretación resulta insuficiente;
6. no se cuenta con los medios necesarios para poder fomentar la investigación aplicada;
7. la Universidad no cuenta con mecanismos flexibles que le permitan adaptarse a los campos y las necesidades del mercado.

4.1.3 La nueva Licenciatura y la Interpretación: la troncalidad

La nueva Licenciatura de Traducción e Interpretación incluye entre sus materias troncales de segundo ciclo dos asignaturas: Técnicas de Interpretación Consecutiva y Técnicas de Interpretación Simultánea, de 80 horas lectivas cada una. El carácter vinculante de la troncalidad de estas materias obliga a todos los estudiantes, incluso a los que no tienen vocación por la Interpretación, a cursarlas. La bondad de la propuesta de la troncalidad de la Interpretación consiste, en palabras de Hurtado (1999: 199), en que: «el estudiante sea consciente de sus capacidades y posibilidades en este campo. En el caso español, se trata de iniciar a los estudiantes para que puedan especializarse posteriormente en la interpretación de conferencia». En teoría se entienden las buenas intenciones que respaldan este planteamiento, pero en la práctica esta propuesta puede chocar con la realidad, ya que la

competencia lingüística y las destrezas necesarias para la Interpretación, sobre todo para la Interpretación Simultánea, no son necesariamente las mismas que para la Traducción, y por consiguiente puede resultar difícil garantizar la enseñanza de la Interpretación Simultánea si no concurren una serie de aptitudes lingüísticas mínimas en los candidatos. Si a esto sumamos que en muchas facultades se han suprimido las pruebas de aptitud o que éstas no son vinculantes, podemos imaginar las dificultades con las que se enfrentan los formadores de Interpretación. Por otro lado, y a diferencia de la Traducción que comienza a impartirse ya en el segundo curso del primer ciclo y en las dos direcciones: directa e inversa, la materia de Interpretación aparece muy tarde en el programa de formación —no se imparte hasta el tercer curso del segundo ciclo, y sólo en directa en la mayoría de los centros— sin que se hayan ofrecido nociones introductorias en los cursos anteriores, con lo que la carga lectiva asignada resulta insuficiente y descompensada con respecto de la Traducción. Esta situación puede suponer un agravio comparativo para aquellos estudiantes que deseen especializarse en Interpretación, ya que cursan menos de la mitad de los créditos que se imparten para la Traducción. Por lo tanto, aunque este título capacita para el ejercicio profesional tanto de la Traducción como de la Interpretación, los estudios actuales garantizan una formación suficiente en los que se refiere a los traductores pero no así para los intérpretes (Mayoral, 1998: 120). La titulación permite que se licencien estudiantes que tan sólo han trabajado con la interpretación durante 160 horas de sus estudios. Esto no significa necesariamente que no se pueda formar intérpretes en la Licenciatura, sino que no se garantiza que todos sus titulados en Interpretación estén formados como intérpretes (Mayoral, 2000b: 4).

En la práctica, los candidatos que quieren especializarse en Traducción pasan verdaderos aprietos para aprobar las materias de Interpretación, sobre todo la Interpretación Simultánea, y los titulados en Interpretación, en caso de que no vean aumentada la carga lectiva mediante mecanismos como el de la optatividad o el posgrado, no podrán garantizar su profesionalidad como intérpretes.

La deficiencia en el sistema de acceso tampoco favorece a los alumnos que desean especializarse en Interpretación, ya que la ausencia de pruebas de selección favorece la creación de grupos muy heterogéneos en cuanto a su nivel de competencia de lenguas, lo que supone un obstáculo para la didáctica de la Interpretación, presenta un verdadero problema

para los que no tienen vocación de intérpretes y frena la evolución de los más dotados para esta especialidad.

La troncalidad no resulta eficaz para los estudiantes de Traducción, porque durante el ejercicio de la profesión de traductor puede que se vean en situaciones en las que han de realizar tareas de Interpretación relacionadas con la Interpretación Bilateral, la Traducción a la Vista, y hasta cierto punto la Interpretación Consecutiva no especializada, pero es muy improbable que tengan que exponerse a una Interpretación Simultánea (Gouadec, 2001). Del mismo modo, tal cual está diseñada la troncalidad tampoco satisface a los futuros intérpretes, porque al ser esta materia obligatoria para todos los estudiantes, el nivel de la clase tenderá a ralentizar el avance de aquellos que sí tienen dotes para la Interpretación.

Collados (2000a: 99) como Gouadec (2001) y otros muchos propone que: *«sería necesario el establecimiento de dos asignaturas específicas de Interpretación bilateral para traductores e intérpretes y dos asignaturas específicas exclusivas para futuros intérpretes y dedicadas a la introducción de la consecutiva y la simultánea»*. A juicio de algunos, el problema de la troncalidad se debe más a motivos políticos que académicos, ya que de otra forma no se justificaría la doble titulación.

A pesar de las restricciones que el actual marco académico impone a los docentes, las universidades han comenzado a buscar vías para acomodar soluciones a las limitaciones anteriormente consignadas en relación con la Interpretación. A diferencia de los centros donde la especialización en Interpretación se limita a los 16 créditos de la troncalidad, en otros se han esforzado por ofrecen hasta 54 y 57 créditos para Interpretación mediante el mecanismo de la optatividad (el caso de las universidades de Granada y Vigo respectivamente). Sin embargo, en términos generales, el desequilibrio de la Interpretación con respecto de la Traducción y su situación de dependencia siguen sin corregirse.

El problema de la doble titulación es otra de las asignaturas pendientes de nuestros estudios, pues la existencia de dos especializaciones para dos perfiles profesionales bien delimitados y diferenciados no se refleja en el enunciado de la titulación, que las sitúa dentro de un mismo marco común, y no se puede especificar la especialidad cursada, ni el bloque cursado dentro de la misma. Estas limitaciones preocupan al alumnado, así como al

profesorado de Interpretación, y ya se han presentado a deliberación en la Conferencia de Centros y Departamentos de Traducción e Interpretación del Estado Español (Conferencia InterCentros) una serie de propuestas. Este órgano, que se creó en 1995 para proporcionar un foro de debate para todas las cuestiones relacionadas con la Licenciatura, desafortunadamente no opera con la suficiente eficacia y aunque se han acercado las posturas en cuanto a este particular, no hay visos de que en el futuro se modifique la situación de la actual titulación. La diferencia entre ambas especialidades continúa siendo fuente de confusión y desprestigio profesional.

Los organismos profesionales que representan a los intérpretes, entre ellos los de la Unión Europea, han expresado su desacuerdo con el contenido de dichas materias en el Plan de Estudios marco español y han formulado serias dudas sobre su viabilidad, dado que el título no diferencia entre la formación de la Traducción y la formación de la Interpretación (Mayoral, 2000b: 4). Esto ha conducido a una propuesta presentada en la Conferencia InterCentros en la que se solicitó la creación de dos títulos independientes: Licenciado en Traducción y Licenciado en Interpretación. Esta solicitud no prosperó, como tampoco lo hizo otra en la que se planteó incluir de forma explícita en el título oficial la especialidad cursada por el estudiante, tal y como se hacía con el título de la antigua Diplomatura. En 1998, la Conferencia InterCentros debatió otra propuesta menos ambiciosa sobre Interpretación, según la cual se fundirían las dos materias troncales mencionadas con anterioridad en una sola de 16 créditos que se denominaría «Introducción a la Interpretación». Sin embargo, la idiosincrasia y las necesidades particulares de cada facultad impidieron su aprobación. El resultado del debate ha puesto de manifiesto la existencia de dos tendencias en la formación de la Interpretación (Martin, 2000a: 190):

a. Las universidades en las que la formación de Interpretación se limita a las materias troncales;

b. las universidades que además de las troncales ofrecen una formación especializada posterior en Interpretación.

En el primero caso, el contenido de los programas de estas materias corresponde a un enfoque más profesional, orientado a la modalidad de Interpretación de Conferencias. En el segundo caso, el contenido de los programas de las dos materias troncales responde a la intención de proporcionar una introducción a la Interpretación, al considerar que estas troncales de Interpretación representan elementos de formación complementaria para los futuros traductores. La condición *sine qua non* para que el primer enfoque formador garantice la viabilidad de la instrucción de la Interpretación consiste en que el estudiante tenga un nivel de competencia lingüística suficientemente alto para que tanto los que quieran especializarse en Interpretación como los estudiantes de Traducción puedan superar las troncales, sobre todo la Interpretación Simultánea con tan sólo 16 créditos de prácticas. Si no se cuenta con medios para garantizar el nivel de lengua necesario (pruebas de selección al comienzo de los estudios, estancias prologadas en países de las lenguas extranjeras, etc.) esta fórmula de enseñanza de la Interpretación constituye un obstáculo más que una propuesta de formación.

Además, la troncalidad establecida por el Plan de Estudios marco limita el margen de maniobra de cada centro para poder hacer frente a las necesidades específicas del mercado de su entorno local y regional, ya que el 40% de todos los contenidos los impone el Ministerio, dejando sólo un 50% de éstos a discreción de las autoridades de los centros de formación y un 10% de libre configuración de obligada inclusión en todos los planes.

La troncalidad establece además la obligatoriedad de ofrecer una Lengua B y otra C, sin embargo, si atendemos a la formación en lenguas extranjeras que ofrece la educación secundaria española, observamos que la mayoría de los alumnos estudian una sola lengua extranjera, y constituyen una minoría los que cursan una segunda lengua extrajera al nivel de la primera. De esta manera, los conocimientos del alumno medio para las Lenguas B y C son, en general, muy insuficientes en el caso de la primera lengua extranjera y casi nulos en la segunda. Sin embargo, el plan contempla la obligatoriedad de que «se cursen a un nivel suficiente para garantizar su uso profesional» (Martin, 2000a: 189), y de que interpreten desde esas lenguas en el segundo ciclo (Técnicas de Interpretación Consecutiva B y C-A), lo que en para muchas combinaciones de lenguas entre ellas la del alemán resulta prácticamente inviable.

4.1.4 La nueva Licenciatura y la optatividad

Hemos visto cómo algunos centros de formación, ante las asimetrías existentes para con la Interpretación, tales como la ausencia de contenidos que se equiparen a los asignados a la Traducción en el primer ciclo (la Traducción General Directa e Inversa y la Teoría y Práctica de la Traducción), han suplido estas carencias aumentando el número de asignaturas optativas relacionadas con la Interpretación hasta llegar a ofrecer hasta 57 créditos, a diferencia de los 16 créditos que estipula el Plan marco (v. gr. la Facultad de Traducción e Interpretación de Granada: 54 créditos; Vigo: 57 créditos; Alicante: 30 créditos; Pontificia Comillas de Madrid: 36 créditos). Otras facultades han presentado iniciativas similares en la revisión de sus planes de estudios y, en algunas, el sistema de tutorías y atención de alumnos permite que los alumnos realicen prácticas en el laboratorio en sus horas libres de manera que se subsane el déficit de créditos (v. gr. Facultad de Salamanca, entre otras). Sin embargo, estas iniciativas concretas representan medidas paliativas que, lejos de reparar la situación global de la Interpretación, constituyen eficaces mecanismos de compensación puntuales que satisfacen problemas o necesidades concretas.

Hasta que no se revisen los Planes de Estudios, parece muy recomendable acudir a la vía de la optatividad para equilibrar la evidente desproporción lectiva de la Interpretación. Con ese objetivo se precisaría, en primer lugar, una dotación de recursos para implantar asignaturas optativas de introducción a la Interpretación en el primer ciclo. En cuanto al segundo ciclo, hemos visto que en el Plan de Estudios figura la Interpretación de Conferencias como la única vía de especialización. Sin embargo existen otras modalidades de Interpretación que requieren destrezas diferentes que deberían ser entrenadas (Dollerup, 1997: 102), y para la que existe una demanda en la sociedad, como la Interpretación en la Administración de Justicia, la Interpretación Social, la Interpretación de la Lengua de Signos, la Interpretación y las nuevas tecnologías, etc., y éstas podrían abordarse provisionalmente mediante la optatividad en el segundo ciclo. Sin embargo, si tenemos en cuenta la tendencia de la Universidad a recortar la oferta de asignaturas optativas cuando el grupo de alumnos no supera un cierto número (10 ó 15) esto supone una clara desventaja para los alumnos de Interpretación, que son siempre la minoría (Mayoral, 1998: 122).

El desarrollo exponencial de la tecnología de las comunicaciones obliga a las universidades a hacer frente a una gran expansión en el número de especialidades, y la optatividad podría ser, hoy por hoy, una de las soluciones más inmediatas de las que dispone. También se debería contemplar la posibilidad de implantar títulos propios y cursos de experto universitario que aborden las nuevas necesidades específicas de la Interpretación. Esta última fórmula la han empleado la Universidad de La Laguna, expidiendo un Curso de Experto Universitario de Interpretación de Lenguas, orientado a la Interpretación Social y a la Interpretación en el sector Turismo, de tan urgente necesidad en las islas. Igualmente beneficioso encontramos el Curso de Interpretación de la Lengua de Signos inglés-español, organizado por la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada.

4.1.5 La troncalidad de las Lenguas y la Interpretación

La troncalidad establece un mínimo de una lengua de cada una de las categorías (A, B, C) que se corresponde con la nomenclatura establecida por la AIIC (1993). Con la nueva titulación la Lengua A amplía sus horizontes al permitir que cada Comunidad Autónoma habilite una o más Lenguas A dentro de una misma facultad (el español y la lengua vernácula). Esta situación legitima el derecho de cada comunidad bilingüe a fomentar el uso de su lengua oficial correspondiente al mismo tiempo que el español. Lo que aparentemente se puede considerar una ventaja a la vez que una necesidad, en opinión de muchos profesores de Interpretación de estas comunidades se convierte en un verdadero obstáculo para la didáctica, porque la ya escasa carga lectiva de Interpretación se divide en dos, una parte para los alumnos que escogen el español como Lengua A y otra para los que escogen la lengua vernácula como Lengua A, reduciéndose aún más la práctica de la Interpretación de los estudiantes[5].

También podemos observar otra posible lesión contra los aspirantes a cursar los estudios de Interpretación, si comparamos la presencia de la Traducción Inversa como asignatura obligatoria o troncal en el segundo curso del primer ciclo con la ausencia de esta asignatura en la materia de Interpretación en la gran mayoría de los centros, por no decir en

[5] Comunicación personal con profesoras de Interpretación de la Universidad Pompeu Fabra.

todos, dada la arraigada creencia en círculos de la AIIC y del entorno de la ESIT de París, que tanto han influido en el diseño curricular de los programas de formación europeos, y en el español (cf. Capítulo 2) de que interpretar hacia la lengua extranjera supone una considerable pérdida de calidad a la vez que un peligro para el futuro de la profesión (Déjean le Féal, 1998a: 45). Por consiguiente, no sólo se retrasa la formación de la Interpretación al segundo ciclo, sino que se retrasa también la formación en el entrenamiento de la Interpretación Inversa (Martin, 2000a: 198).

4.1.6 El Real Decreto 779/1998: modificaciones a los Planes de Estudios

Este Real Decreto permite la posibilidad de introducir modificaciones al Plan de Estudios y paliar algunas de sus limitaciones. Al amparo de este decreto y en lo que se refiere a la Interpretación, algunos centros han reforzado la carga lectiva de la Interpretación mediante la optatividad específica para esta materia. También se ha empleado esta opción para modificar la denominación de las asignaturas troncales o de las asignaturas de especialidad con el fin de flexibilizar la selección de contenidos, ampliarlos o restringirlos a las necesidades del centro y al perfil de sus alumnos.

4.1.7 Contenidos teóricos, académicos y de investigación

Durante bastante tiempo se criticó la escasez de contenidos teóricos de la Licenciatura de Traducción e Interpretación (Mayoral, 1998: 123), y con el fin de cubrir los diferentes intereses curriculares de los estudiantes, que no solo se circunscriben a la especialidad en Traducción o Interpretación sino que abarcan también a los interesados en la investigación o en la docencia universitaria, se introdujo una asignatura troncal denominada «Teoría y Práctica de la Traducción». De esta manera, el nuevo plan de estudios ofrecía una vertiente académica y teórica antes inexistente. Sin embargo, esta iniciativa no parece haber satisfecho a nadie. Por un lado, los sectores más teóricos consideran insuficiente la carga académica asignada, ya que sólo aparece durante el primer ciclo, de una forma introductoria y no tiene continuidad en el segundo y, por otro, porque la propuesta teórica no afecta a la Interpretación. Esta omisión entraña graves consecuencias, ya que se presta a una mala interpretación: puede dar a entender que no existe teoría de la Interpretación o que la existente no tiene aplicación práctica, o incluso podría conducir a equiparar automáticamente

la teoría de la Traducción con la de la Interpretación, aunque en bastantes ocasiones algunos autores la hayan aplicado. Por otra parte, no están contemplados en el segundo ciclo contenidos de introducción a la investigación, con lo que el estudiante que tenga intención de seguir la vía investigadora tendrá que posponer esa formación específica al doctorado, y aun así, son muy pocos los centros que imparten nociones de investigación aplicada a la Interpretación en el tercer ciclo. Sin embargo, un gran número de formadores comparten la opinión de que deberían existir en los estudios contenidos de introducción a la investigación para aquellos estudiantes que deseen seguir la vía investigadora, aunque éste no sea el objetivo fundamental de los estudios (Martin, 2000a: 193). La introducción de ese pequeño bloque teórico escorado hacia la Traducción y que desatiende la formación teórica de los alumnos en cuanto a la Interpretación supone una contradicción más en el diseño curricular de nuestro Plan de Estudios.

En otros países, la formación está más diversificada y existen instituciones diferentes según la vocación más profesional o más académica de los estudiantes (escuelas profesionales, institutos y universidades) que se reparten las competencias de los aspectos profesionales o de los académicos.

4.1.8 El posgrado y la Interpretación

La existencia de distintas fórmulas de formación responde a las diversas tradiciones educativas existentes, al carácter profesional o más académico de la formación (escuelas, universidades), además de a factores externos como la ubicación geográfica de los centros, el perfil lingüístico medio de los estudiantes, la existencia de pruebas de selección, etc. La historia de la formación de la Interpretación en posgrado también obedece al concurso de una serie de factores. Cuando se empezaron a ofrecer los estudios de posgrado en nuestro país, no existía ningún mecanismo que permitiera a licenciados de otras disciplinas acceder a los estudios de Interpretación, ni tampoco los intérpretes en activo podían regularizar su situación académica obteniendo una titulación universitaria. En España el origen de los estudios de posgrado de Traducción e Interpretación se remonta a la implantación del máster de La Laguna. Posteriormente se han creado el curso de posgrado de la Universidad Pompeu Fabra, el de Vic, el de la Universidad Pontificia Comillas de Madrid y el de la Universidad de París, Cluny

El MARCO CURRICULAR Y LA SITUACIÓN DE LA DIDÁCTICA DE LA INTERPRETACIÓN EN ESPAÑA

Hoy, el aumento de la oferta de centros que ofrecen cursos de máster responde a varios factores, entre ellos la deficiencia de la carga lectiva de la Interpretación en el marco académico actual. El perfil de alumno que cursa estudios de Interpretación en posgrado responde a individuos con diversas necesidades curriculares, entre otras,: a) alumnos de la Licenciatura de Traducción e Interpretación que han recibido los 16 créditos asignados y que quieren reforzar la práctica de la Interpretación de su primera lengua y también de las segundas lenguas extranjeras, tan desatendidas en la formación de la Interpretación; b) licenciados de otras disciplinas que tienen competencia en una o varias lenguas extranjeras y quieren completar sus estudios con los de Interpretación; c) profesionales de la Interpretación que desean obtener una titulación universitaria en esta materia.

Las objeciones presentadas a los máster españoles son numerosas, entre ellas la de condicionar el acceso de candidatos a aquellos que dispongan de unos medios económicos elevados. Para facilitar el acceso de estudiantes de otras áreas a la Interpretación en el posgrado, y evitarles el elevadísimo coste de estos cursos, se habilitó un sistema de cursos pasarela o «transversalidad» que permitía el acceso de estos alumnos al segundo ciclo de la Licenciatura de Traducción e Interpretación (Mayoral, 1998). Este mecanismo que permite a licenciados de otras especialidades estudiar Interpretación en los dos últimos años de la carrera le plantea una seria competencia a los máster, considerando que un gran porcentaje de los alumnos matriculados en los máster de Interpretación está compuesto por licenciados que quieren aplicar sus conocimientos y ampliarlos con la Traducción o la Interpretación (Mayoral, 2000b: 3). También resulta ventajoso contar con esta vía de especialización complementaria para que los profesionales que no han recibido formación se reciclen, o para aquellos ciudadanos extranjeros que deseen obtener una titulación oficial española.

En España durante el curso académico 2001-2002 se ofrecieron seis cursos de posgrado en Interpretación, cuatro máster de Interpretación de Conferencias que se imparten de forma regular en la Universidad Pontificia de Comillas de Madrid, la Universidad de Vic, la Universidad Católica de París, Cluny y la Universidad de La Laguna. De estos cuatro máster generales, los tres primeros son privados y el tercero está auspiciado por el SCIC de la Comisión Europea dentro del programa del Máster Europeo, también denominado «Euromáster». La Universidad Pompeu Fabra imparte de forma ocasional un máster de Interpretación de Conferencias en Medicina, que hasta la fecha es el único curso

de posgrado de Interpretación especializado. Además se imparten dos cursos de Experto Universitario también en posgrado: el Experto Universitario en Interpretación de la Lengua de Signos (español-inglés-español) de la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada y el que organiza la Universidad de La Laguna sobre Interpretación Social.

4.2 El marco curricular y la situación didáctica en España: nuevos perfiles en la especialidad de Interpretación

La situación académica de los estudios de Traducción e Interpretación en el ámbito universitario español difiere en gran medida de la de otros países europeos a causa de las distintas políticas nacionales de educación, el enclave geográfico de los centros (fronteras más aisladas de otros países, menos roce lingüístico), así como por la idiosincrasia del mercado nacional de la Interpretación.

Existen recomendaciones sobre cuál debería ser la configuración idónea de los estudios de Traducción e Interpretación, véanse las propuestas de la AIIC (1993) y Mackintosh (1995), Renfer (1992), Snell-Hornby (1994), Wußler (1999) y (Nord, 2001: 66), entre otros (véase Capítulo 2, 2.2.). Sin embargo, resulta fundamental que cada una de estas sugerencias se interprete dentro del contexto educativo específico de cada país, y es probable que muchas propuestas curriculares no puedan extrapolarse íntegramente fuera de las fronteras nacionales donde fueron diseñadas, e incluso que, en caso de implantarse en otros países, deban ser adaptadas en función de los criterios académicos vigentes, así como de las necesidades concretas del mercado de la Interpretación de cada país y de cada región.

Durante años se ha achacado a los cursos de formación de Traducción e Interpretación la obsolescencia de su estructura curricular frente a la aparición de nuevas tendencias y demandas del mercado profesional (Snell-Hornby, 1994: 154). Una de las mejores vías para la revisión y mejora de nuestros planes de estudios la ofrecen los estudios del mercado de la Interpretación, tanto del mercado de las organizaciones internacionales, como del mercado privado, ya que los contenidos de los centros de formación de los centros situados en el entorno de las sedes de los organismos internacionales y europeos, de tradición multilingüe, no se pueden ni se deben comparar con los contenidos de los centros

españoles. En el caso de nuestro país, además, el mercado privado ha sido el mercado tradicional de la Interpretación (Martin y Padilla, 1989: 245; Abril y Ortiz, 1998: 287; Martin y Jiménez, 1998: 354). Es por tanto de esperar que sus programas variarán sustancialmente en algunos aspectos con respecto de los nuestros. El mercado local, regional o nacional de la Interpretación debería condicionar en gran medida los contenidos del programas de formación tanto de la Traducción como de la Interpretación.

El análisis pormenorizado de la demanda del mercado de la Interpretación en las áreas de la geografía española donde exista más flujo de congresos y conferencias resultaría una herramienta de inestimable valor didáctico y curricular para nuestros estudios. Asimismo, un estudio de la evolución y las tendencias profesionales de la Interpretación en los diferentes organismos internacionales también podría conducir a un replanteamiento de los contenidos de los programas que abastecen a estas organizaciones, que con el paso del tiempo también experimentan cambios, como las implicaciones lingüísticas de la ampliación de la Unión Europea.

Sin embargo, no hay respuestas por parte de nuestras instituciones para actualizar sus contenidos de forma periódica, con lo que se está limitando la incorporación al mercado de profesionales que respondan a esta demanda. Los Planes de Estudios deben acomodar la viabilidad de diversos itinerarios de Interpretación haciéndolos visibles a través de la optatividad y de las asignaturas de libre configuración (Collados, 2000a: 80).

El Plan de Estudios vigente sólo contempla un perfil profesional para los licenciados que hayan optado por la Interpretación, *i.e.*, la Interpretación de Conferencias, dado que no permite la elección de itinerarios de Interpretación.

A la luz de estas ostensibles limitaciones, Collados (2000a: 99) plantea la necesidad de las siguientes modificaciones a fin de optimizar la enseñanza de la especialidad de la Interpretación:

1. Establecimiento oficial de una prueba de acceso para el itinerario de Interpretación de Conferencias, con carácter vinculante y no orientativa, a diferencia de la que existe en la actualidad en muchos centros;

2. formación de Interpretación de Conferencias en la que haya lugar para contenidos de tipo teórico. Sería necesaria la existencia de una asignatura con un mínimo de seis créditos para esta materia;

3. necesidad de que se diversifiquen perfiles profesionales en Interpretación de Conferencias, mediante una oferta más amplia en materias dedicadas a la Interpretación.

Sería deseable que se introdujeran una serie de medidas si queremos mejorar la situación de la especialidad de Interpretación de Conferencias:

1. Que se amplíe el número de créditos para la Interpretación, sobre todo mediante la incorporación de nuevas asignaturas de Interpretación;

2. que se incorpore una Introducción de teoría de la Interpretación, del entorno profesional y de la Terminología Parlamentaria;

3. que se incorporen otras asignaturas de Interpretación relacionadas con las nuevas modalidades profesionales: Interpretación de Discursos Comunitarios, Interpretación Social e Interpretación ante los Tribunales;

4. que se creen itinerarios dentro de la especialidad de Interpretación: Interpretación de Conferencias para el mercado libre, Interpretación Social e Interpretación para los Organismos Internacionales.

4.3 Las Facultades de Traducción e Interpretación en España

En menos de una década el número de centros de formación de Traducción e Interpretación ha aumentado de forma espectacular. Hoy día contamos con veinte facultades donde se imparte la licenciatura (datos facilitados por el Consejo Gral. de Universidades, 14 agosto de 2002) y dos más titulaciones más verán la luz próximamente en la Comunidad Andaluza (Sevilla y Córdoba). Nos congratulamos del entusiasmo que suscitan nuestros estudios, pero

al mismo tiempo nos preocupa que se pueda generar una situación en la que la oferta supere a la demanda, que no se racionalice la oferta de lenguas, de perfiles de especialización, etc., mientras la realidad profesional sigue diversificándose.

A continuación, presentamos una relación de las facultades que imparten los estudios de Interpretación, seguida de la relación de centros donde se ofrecen cursos de posgrado (Consejo General de Universidades, Consejo de Coordinación Universitaria, datos actualizados el 14 de agosto de 2002):

1. Universidad Alfonso X El Sabio, Facultad de Lenguas Aplicadas
2. Universidad de Alicante, Facultad de Filosofía y Letras
3. Universidad Autónoma de Barcelona, Facultad de Traducción e Interpretación
4. Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Filosofía y Letras
5. Universidad Católica de París, Cluny
6. Universidad Complutense de Madrid, Centro de Estudios Superiores Felipe II
7. Universidad Europea de Madrid, Facultad de Lenguas Modernas, Traducción e Interpretación
8. Universidad de Granada, Facultad de Traducción e Interpretación
9. Universidad Jaume I, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
10. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Facultad de Traducción e Interpretación
11. Universidad de Málaga, Facultad de Filosofía y Letras
12. Universidad Miguel Hernández, Escuela Superior de Técnicas Empresariales Aplicadas (ESTEMA)

13. Universidad del País Vasco, Facultad de Filología y Geografía e Historia

14. Universidad del País de Gales (Prifysgol Cymru) y Centro Andaluz de Estudios Empresariales (CEADE), Sevilla.

15. Universidad Pompeu Fabra, Facultad de Traducción e Interpretación

16. Universidad Pontificia Comillas Madrid, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales

17. Universidad de Salamanca, Facultad de Traducción y Documentación

18. Universidad de Valladolid, Soria, Facultad de Traducción e Interpretación

19. Universidad de Vic, Facultad de Ciencias Humanas, Traducción y Documentación

20. Universidad de Vigo, Facultad de Filología y Traducción

Centros que imparten cursos de Máster de Interpretación de Conferencias:

1. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Pontificia Comillas de Madrid (anual);

2. Universidad Católica de París (anual);

3. Facultad de Ciencias Humanas, Traducción y Documentación de la Universidad de Vic (anual);

4. Universidad de la Laguna (Máster Europea del SCIC) (anual);

5. Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad Pompeu Fabra (discrecional).

CAPÍTULO 5

INICIATIVAS PARA LA OPTIMIZACIÓN DE LA FORMACIÓN DE LA TRADUCCIÓN Y LA INTERPRETACIÓN

5.1 Iniciativas europeas: el proyecto POSI

> There is an educational effort made in Europe for multilingualism but there is a need to harmonise translator's education standards.
>
> (POSI, 1999: 4)

En capítulos anteriores hemos hecho alusión a las diversas iniciativas que en materia de educación han emprendido tanto instituciones oficiales, como es el caso de la Unión Europea, como organizaciones privadas, tales como el proyecto POSI[1] (1999) *(Praxisorientierte Studieninhalte in der Dolmetscher und Übersetzerausbildung)*, auspiciado por la Asociación Federal de Intérpretes y Traductor

es de Alemania (BDÜ) y el Centro Regional de la FIT (Federación Internacional de Traductores), así como las iniciativas que ha impulsado la Universidad española, etc.

En el ámbito europeo, con la firma de la *Declaración de la Sorbona* (mayo de 1998) y, un año más tarde, la *Declaración de Bolonia* (junio de 1999), suscritas por todos los Ministerios de Educación europeos, se ha intentado emprender una revisión de los contenidos de la educación superior con el fin último de conseguir que las titulaciones universitarias de los países miembros de la Unión Europea puedan homologarse y gozar de validez académica en todo el territorio comunitario, de forma que se facilite la movilidad de los ciudadanos. Esta tarea de titanes tiene como primer objetivo analizar de manera exhaustiva la estructuración de todas las licenciaturas y los contenidos que se imparten. Dicha exploración se entiende como un sondeo del «estado de salud» académico y didáctico de los estudios superiores europeos para comprobar si han actualizado sus contenidos y se han hecho eco de los resultados de las investigaciones más recientes o si, por el contrario, sus programas y las prácticas didácticas que los divulgan se han quedado obsoletos con respecto de la realidad profesional o de las necesidades del mercado.

[1] Practice-oriented study content for the training of translators.

En definitiva, parece que vamos a asistir a un intercambio de información entre los responsables académicos y profesionales de cada ámbito del saber de los diferentes países europeos y a una revisión de planes de estudios. Se presenta, por tanto, una ocasión única para que las instituciones educativas que imparten los estudios de Traducción e Interpretación cierren filas en torno a este objetivo común con el doble cometido de perfeccionar la situación de la enseñanza de la Traducción y de la Interpretación dentro de cada país, al tiempo que se la enriquece a través del contraste con las fórmulas académicas y las líneas metodológicas que se siguen en el resto de los países de la Unión Europea. Este necesario intercambio contribuirá a favorecer la difusión de los avances en investigación teórica, metodológica y didáctica en todos los países de nuestro entorno. En este sentido, se precisarán dosis muy generosas de flexibilidad y de respeto por los sistemas y las tradiciones educativas vigentes en cada país para conseguir el deseado grado de consenso para nuestra disciplina.

Como primer paso necesario para consensuar medidas y objetivos educativos generales, cada país debe contraer la responsabilidad de realizar un exhaustivo análisis del estado de la situación académica y didáctica de la Traducción y la Interpretación dentro de sus propias fronteras.

Entre todos los proyectos citados merece especial atención la iniciativa POSI (1999) a la que hemos hecho alusión en anteriores capítulos, y que cuenta con el respaldo de la Unión Europea a través de la DG XIII y la Comisión para la Traducción y la Interpretación dependientes de la Comisión Europea.

5.1.1 Los antecedentes

> Undergraduate study programmes must be so designed that they can constantly be adapted to changing labour market conditions.
>
> (BDÜ Memorando, anexo VI, n° 5, 1986: 2)

> Through close contacts with universities and higher education establishments, the profession must contribute towards the constant adaptation of training methods and the curriculum for translation and interpreting courses to the realities of professional life.
>
> (BDÜ Memorando, anexo VI, n° 5, 1986: 5)

INICIATIVAS PARA OPTIMIZAR LA FORMACIÓN DE LA TRADUCCIÓN Y LA INTERPRETACIÓN

Los antecedentes de esta iniciativa hay que buscarlos en el Encuentro entre Práctica y Docencia de 1986, organizado por la Asociación Alemana de Intérpretes y Traductores, la BDÜ (*Bundesverband der Dolmetscher und Übersetzer*), que perseguía el objetivo de sentar en torno a una mesa de diálogo a los representantes de la empresa y a los portavoces de los centros encargados de la formación de traductores e intérpretes para localizar los déficit de la formación con respecto a los nuevos desafíos del mercado profesional de la Traducción y la Interpretación.

En Alemania, a finales de los años ochenta, los usuarios de la Traducción y la Interpretación manifestaron abiertamente su malestar con el perfil profesional de los licenciados que cada día se incorporaban al mercado laboral. Se venía observando que las universidades desarrollaban su labor docente de espaldas a la demanda del mercado y de los usuarios de estos servicios. Para subsanar este problema se nombró a un grupo de expertos que observó una serie de aspectos controvertidos que afectaban a la formación, y consignó unos objetivos. A continuación exponemos tanto los aspectos controvertidos como los objetivos trazados por los expertos para subsanarlos (BDÜ Memorando, anexo VI, n°5, 1986: 1), [nuestra traducción]:

a. deficiencia universal en el uso de la lengua materna, la lengua extranjera, la cultura general, y en las destrezas de traducción e interpretación observadas durante la selección de candidatos;

b. necesidad de mejorar el diseño de los programas de formación para que ofrezcan a los licenciados mayores posibilidades de colocación en el mercado laboral;

c. necesidad de mejorar la metodología de la didáctica con el fin de prepararles para asumir responsabilidades en su vida profesional;

d. atender a los desafíos que las nuevas tecnologías imponen a la profesión e incorporarlas a los programas de formación;

e. ampliar las competencias traductológicas a perfiles adicionales a los convencionales de traductor e intérprete;

f. proporcionar mecanismos de enseñanza continua tanto a los profesionales como a los docentes, para acercarlos a los avances de la disciplina en los planos tecnológico como profesional, etc.;

g. mejorar el perfil de los licenciados en Traducción e Interpretación, así como de los profesionales del ramo y de los docentes de esta disciplina;

h. establecer una clara distinción entre los profesionales cualificados de la Traducción y la Interpretación y los no profesionales;

i. consolidar el prestigio profesional de los traductores y los intérpretes e informarles de sus obligaciones profesionales;

j. ampliar las oportunidades laborales de estos profesionales en el mercado;

k. satisfacer la necesidad de facilitar una comunicación internacional intercultural eficaz.

Tras realizar una investigación sobre el estado de la cuestión de la formación en Alemania, la Asociación Alemana de Intérpretes y Traductores publicó en 1986 el citado Memorando —*BDÜ Memorandum*—en el que la Asociación, ante las deficiencias observadas en los centros de formación y en el perfil de los estudiantes, proponía las siguientes sugerencias a los centros (BDÜ. Memorando, 1986: 1):

1. Obligatoriedad de realizar un examen para evaluar la competencia en lenguas antes de la formación específica para la Traducción e Interpretación;

2. habilitación de un curso intensivo de lenguas previo a los estudios de Traducción e Interpretación;

3. obligatoriedad de realizar estancias lingüísticas de cuatro meses durante el primer ciclo en cada una de las lenguas extranjeras que curse el alumno;

4. obligatoriedad de realizar prácticas profesionales en Traducción o en Interpretación (según la especialización del alumno) durante la formación del estudiante;

5. obligatoriedad de adquirir cultura general en materia de instituciones políticas, organismos internacionales, instituciones sociales, Economía, Derecho, Técnica y Arte;

6. adquisición de una semiespecialización en un campo del saber: Derecho, etc.;

7. adquisición de conocimientos teóricos aplicados a la práctica;

8. incorporación de contenidos sobre condiciones de trabajo, facturación y nuevas tecnologías;

9. introducción a la Traducción Automática y al empleo de bancos de datos terminológicos;

10. incorporación de asignaturas de Interpretación Bilateral específicas para traductores;

11. incorporación de asignaturas de Traducción Especializada para intérpretes;

12. mayor colaboración entre la universidad y la empresa para facilitar la formación continua de profesores, traductores e intérpretes profesionales respectivamente;

13. incorporación a los planes de estudio de nuevos perfiles profesionales dentro del marco de la comunicación internacional: portavoces de prensa, corresponsales en el extranjero, etc.

Aunque pretenden ser exhaustivas y aplicables tanto a la Traducción como a la Interpretación, las recomendaciones se han limitado a la Traducción.

5.1.2 El proyecto POSI

Al hilo de la publicación del Memorando, y dada la vigencia de estos problemas a través de las fronteras europeas, el Centro Regional para Europa (*Regional Centre Europe*) de la FIT se involucra en el proyecto en 1994/95 y comienza a recabar información de todo el entorno europeo mediante una encuesta. Con este propósito se designa a POSI, un grupo de expertos que estudia los contenidos de los programas de Traducción e Interpretación de los países de la Unión Europea que integran el proyecto, para que orienten y guíen a las universidades y centros de formación de cualquier índole hacia unos contenidos más en consonancia con las necesidades prácticas del mercado. A su vez, se crean comités nacionales POSI en todos los países con la excepción de Hungría y España, que envían sus representantes como observadores. La labor de los centros nacionales POSI consiste en recopilar información y volcarla en informes que luego contrastan con los de los restantes comités nacionales. POSI tiene como objetivo promocionar la mejora de la calidad de los estudios de Traducción e Interpretación, y persigue asimismo una mayor uniformidad en la formación de traductores e intérpretes en Europa. Sus atribuciones se podrían definir como:

> The POSI Project is considered a Pan-European project and constitutes one of several projects being discussed for the time being in FIT/RCE, with the European Commission and in the ETP (European Translation Platform). The POSI Project is focused on quality in education, on the practical orientation of study contents and on collaboration with industry and business life in general.
>
> (Jeannette Ørsted, POSI, 1999: 8)

Las iniciativas y sugerencias del Centro Regional para Europa de la FIT fueron recogidas por la DG XIII con el respaldo económico de la Plataforma Europea para la Traducción, amparada por la Comisión Europea, con el propósito de extender los horizontes de esta iniciativa a toda Europa. Algunas de las conclusiones del estudio estadístico emprendido por la Plataforma se exponen a continuación (POSI, 1999: 4), [nuestra traducción]:

1. la traducción y la Interpretación siguen constituyendo las principales actividades profesionales del sector, ya que la localización se considera una actividad menor en relación a las anteriores;

2. en lo que se refiere a la lengua fuente, la lengua inglesa predomina mayoritariamente, siguiéndole la lengua nacional, el alemán y el francés respectivamente;

3. en lo que se refiere a la lengua meta, la lengua inglesa predomina, aunque en muchos países la lengua nacional se menciona en primer lugar;

4. Europa realiza un ingente esfuerzo en materia de educación multilingüe, de hecho unos 50.000 estudiantes cursan estudios conducentes a la profesión de traductor o intérprete o el ámbito multilingüe, y esto involucra a más de 150 instituciones formadoras. Sin embargo, **se ha constatado la necesidad de armonizar los estándares de la formación de la Traducción y la Interpretación**. [Nuestro énfasis en la negrita].

En este sentido, POSI ofrece unas recomendaciones a todos los países integrantes en el proyecto a la hora de acometer sus reformas (POSI, 1999: 18) [nuestra traducción]:

a. Diseñar un currículo europeo para la formación de traductores e intérpretes más práctico, que no vulnere la tradición y las preferencias educativas de cada país;

b. recabar la asistencia y el apoyo de todas las partes interesadas dentro del entorno europeo: la Plataforma Europea para la Traducción, la FIT (Comité para la Traducción y la Interpretación), así como las autoridades educativas nacionales con el fin de concienciarlas acerca de la necesidad de que se imparta una enseñanza de Traducción de Interpretación de calidad, y del hecho de que, al tratarse de una disciplina académica, ésta debe ir vinculada inexorablemente a la investigación científica;

c. establecer un marco académico europeo general para nuestra titulación, que podría consistir en unos estudios superiores de cuatro o cinco años y de dos ciclos o bien de un máster o curso de posgrado, tal como recomienda la Declaración de la Sorbona (1998);

d. acreditar al estudiante que haya concluido sus estudios con un sistema que avale su calidad, tal como la ISO 9000, la DIN 2345 o los nombramientos oficiales (Traductor Jurado, etc.);

e. el fin último de POSI consiste en contribuir para que el profesional de la Traducción y la Interpretación satisfaga los requisitos y las necesidades del mercado laboral, y para que se mejoren y se consoliden las condiciones laborales y el prestigio de la profesión;

f. los centros de formación, en colaboración con el mundo profesional, deben diseñar programas mucho más flexibles que incorporen fórmulas de educación y reciclaje continuos.

Durante la celebración del Primer Seminario POSI en Mons, Hanne Lee-Jahnke, la coordinadora de POSI, propuso como objetivo del proyecto un Plan de Estudios Modelo en el que se recogieron aspectos como la globalización de la demanda de la formación y la diversificación en la enseñanza, entre otros (POSI, 1999: 9). A continuación presentamos el borrador de ese primer plan de estudios POSI (*RCE Newsletter*, 1998):

INICIATIVAS PARA OPTIMIZAR LA FORMACIÓN DE LA TRADUCCIÓN Y LA INTERPRETACIÓN

Primer año *Enseñanza de metodología de la Traducción, de la Teoría de la Traducción, Metalingüística intercultural, Análisis textual, competencias editoriales en Lengua A, resúmenes de textos escritos, Terminología, Documentación, Ofimática y Tecnología del lenguaje.*	**Tercer año** *El tercer año se dividirá en dos periodos de prácticas de seis meses de duración cada uno (retribuidos o no retribuidos), ya sea en la empresa privada o en un organismo internacional. Durante el periodo de prácticas profesionales, la Universidad y la empresa se comprometen a mantener informado al centro sobre la evolución del estudiante por medio del correo electrónico*
Segundo año *Orientado a la práctica de la Traducción en una gran variedad de campos temáticos, así como a profundizar en los conocimientos culturales de las diferentes lenguas. Ejercicios prácticos de traducción de textos económicos, legales, técnicos, médicos, farmacéuticos y biológicos. Se intentará contar con la colaboración de expertos de estos ámbitos pertenecientes a otras facultades, así como de la industria, del mundo empresarial y de la Unión Europea.* *Se otorgará especial importancia al cumplimiento de los plazos de entrega, al trabajo en equipo y al cambio de ámbito temático cuando se trabaja en más de un proyecto. Se estudiará también la Historia de la Traducción.*	**Cuarto año** *El estudiante retoma la práctica de la Traducción en la Universidad y le suma el estudio de la Psicolingüística y las ciencias relacionadas con la Neurología, así como las áreas temáticas que se abordaron en el segundo año. El estudiante preparará un trabajo fin de carrera consistente en un trabajo de investigación original.*

5.1.3 El proyecto POSI y la situación en España

Como hemos mencionado con anterioridad, España ha adoptado un papel de observador en el proyecto POSI y en todos los encuentros, y por consiguiente no se ha establecido ningún comité nacional en nuestro país. Y sin embargo, ante la creciente proliferación de centros de Traducción e Interpretación a la que asistimos, la labor de intercambio de información entre los centros de formación españoles y los de otros centros POSI, así como el contraste de datos con los proveedores de servicios y los usuarios de la Traducción y la Interpretación podría haber resultado muy beneficiosa para nuestros estudios.

Por otra parte, hasta la fecha tampoco se ha realizado en nuestro país ningún estudio que haya recabado de forma pormenorizada y mediante herramientas empíricas información sobre los contenidos que se imparten ni la metodología más empleada en la didáctica de la Interpretación, ni sobre las deficiencias y limitaciones que los docentes encuentran en el marco académico, y que tanto condicionan su práctica metodológica. Tampoco se han cotejado los planes de estudios y las reformas propuestas por las facultades españolas a cargo de la formación de la Traducción y la Interpretación[2]. Si bien es cierto que encontramos algunos estudios (Torres Díaz, 1996), éstos se circunscriben a la Interpretación Consecutiva y al contraste de los planes de estudios de las universidades españolas y extranjeras en lo que concierne a número de horas lectivas por asignatura y año, así como al número de créditos asignados a las mismas y su distribución a lo largo de la carrera.

Como señala Torres Díaz (1996:3), los foros que galvanizan las investigaciones sobre metodología y didáctica no han sido secundados en España, con la afortunada salvedad de algunos investigadores y algunas publicaciones en revistas especializadas. Sabemos que se ha avanzado mucho en materia de metodología como lo ponen de manifiesto congresos anuales como los celebrados en Udine, Trieste: Gran y Dodds (eds.), (1989) *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpreting;* Gran y Taylor (eds.), (1990) *Aspects of Applied and Experimental Research on Conference Interpretation.* Así como el de Monterey

[2] No incluimos la evaluación de las titulaciones emprendida por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, por encontrarse la mayoría en vías de realización y por no tener constancia fidedigna de sus posibles efectos a fecha de la realización de la presente investigación.

Institute of International Studies (MIIS 1989) *Proceedings of the Twentieth Anniversary Symposium on the Training of Teachers of Translation and Interpretation.* Los celebrados en Elsinore (Dinamarca): Dollerup y Loddegaard (eds.), (1992); Dollerup y Lindegaard (eds.) (1994) y Dollerup y Appel (eds.), (1996) *Teaching Translation and Interpreting 1, 2, 3 'Language International' Conference,* así como el Congreso de la ATA (1989) *Translator Training and Foreign Language Pedagogy Strategy, ATA* Vol. III, donde se han debatido cuestiones relacionadas con la investigación de la Interpretación, su aplicación a la práctica didáctica y los aspectos más controvertidos de la metodología de las diversas corrientes didácticas.

En uno de estos encuentros, concretamente el último seminario de POSI celebrado en Londres en 1998, quedó una vez más de manifiesto la disparidad de criterios, a veces más que sustanciales, entre los diferentes países y sistemas universitarios. Gran parte de este desacuerdo nace de la falta de contacto entre los centros de formación, la ausencia de intercambio de información entre los investigadores, los docentes, etc. Esta falta de sintonía hace que cualquier propuesta unificada de plan de estudios deba ser necesariamente muy flexible en su formulación para que pueda prosperar. Este es el caso, por ejemplo, de la organización de los estudios de Traducción e Interpretación en países como el Reino Unido, donde tradicionalmente se permite a los estudiantes realizar estancias lingüísticas muy prolongadas en el país de la Lengua B (de seis meses a un año académico completo), de forma que la competencia en esta lengua es, por lo general, superior en los estudiantes británicos si se la compara con la de los alumnos españoles. Asimismo, encontramos que la práctica generalizada de la Interpretación a la Lengua B en algunos centros y en algunos países (Denissenko, 1989: 155-157; Stenzl, 1989: 23-26, Galli, 1990) se contrasta con posturas totalmente irreconciliables a este respecto (AIIC, 1993). Otro tanto ocurre con el elevado número de estudiantes matriculados por curso en países como el nuestro, lo que contrasta abiertamente con países donde los grupos son muy reducidos. Al igual que el tradicional perfil multilingüe de los estudiantes centroeuropeos, que resalta frente al marcado carácter monolingüe de nuestros alumnos, etc.

5.2 Iniciativas en España: la Conferencia de Centros y Departamentos de Traducción e Interpretación del Estado Español

La Conferencia de Centros y Departamentos de Traducción e Interpretación del Estado Español (CCDUTI, también denominada Conferencia InterCentros) agrupa a los representantes de los Centros y Departamentos que imparten la Licenciatura de Traducción e Interpretación, con el fin de coordinar los esfuerzos de todos los Centros y Departamentos universitarios del Estado dedicados a la enseñanza de la Licenciatura en Traducción e Interpretación. Son objetivos de la CCDUTI:

- alcanzar la más alta calidad en la formación profesional de sus alumnos
- alcanzar el máximo nivel en su trabajo académico
- velar por la inserción de los licenciados en el mundo laboral
- funcionar como centro de documentación sobre los Estudios de Traducción e Interpretación en el Estado Español

La Conferencia de Centros y Departamentos de Traducción e Interpretación del Estado Español (en adelante Conferencia InterCentros) se creó en 1995 como foro de debate para los docentes representantes de las facultades que impartían la Licenciatura de Traducción e Interpretación de nuestro país y desde entonces se reúne con carácter ordinario una vez al año. La Conferencia también se atribuye la responsabilidad de crear una plataforma reivindicativa sobre todas aquellas cuestiones relacionadas con la formación en estas disciplinas durante el pregrado.

De los resultados de sus encuentros resulta patente la falta de consenso e incluso la situación de posturas irreconciliables entre las diversas instituciones en materia de Interpretación, que se ha convertido en uno de los *casus belli* de las reuniones. Entre las fuentes de fricción en esta materia figuran:

1) la modificación de la troncalidad de la Interpretación;

2) la ubicación de la materia de Interpretación (en el segundo ciclo o una parte en el primero y la otra en el segundo);

3) la diferenciación entre Interpretación de Conferencias y otras modalidades de Interpretación (Interpretación Social, Interpretación en la Administración de Justicia, etc.);

4) la incorporación de pruebas de selección vinculantes para el itinerario de Interpretación;

5) la revisión de los descriptores de las asignaturas troncales del BOE, como la Terminología;

6) así como la modificación de la doble titulación actual para crear dos itinerarios especializados bien diferenciados.

A lo largo de estos años, se han elevado a la Conferencia una serie de posiciones y propuestas de modificación de los Planes de Estudios que mencionamos a continuación:

1. Desacuerdo con la denominación de los estudios: Licenciatura en Traducción e Interpretación, «dado que la formación de intérpretes exigiría contenidos de más peso que los establecidos en las materias troncales y que los créditos de interpretación troncales señalados para los que sólo pretendan formarse como traductores se considera excesivo». Se propone separar los estudios de Traducción de los de Interpretación, y para ello se presenta como un modelo: «en el que existiría un primer ciclo común a una Licenciatura en Traducción y a una Licenciatura en Interpretación, y segundos ciclos específicos para cada una de las Licenciaturas que cada Universidad podría implantar a su conveniencia». Asimismo, se ratificó «la necesidad manifestada ya con anterioridad de organizar cursos de formación para los profesores de Interpretación que las Universidades necesitan». (Acta de la reunión plenaria de la CCDUTI, Granada, 13 y 14 de enero de 1995);

2. aprobación por unanimidad de la propuesta de modificar la denominación de las troncales cambiándola por: «Iniciación a la Interpretación». Esto permitiría más flexibilidad a las universidades a la hora de desglosar las asignaturas que estimen oportunas. Una Universidad se opuso a la iniciativa, ya que consideraba que el cambio devaluaría el título de Licenciado. (Acta de la reunión plenaria de la CCDUTI, Madrid, 16 y 17 de enero de 1998).

3. el deseo por parte de algunos centros (Universidad de Málaga, Universidad de Valladolid y Universidad de Vigo) de ampliar los estudios a cinco años, con una relación de 60 créditos por año, así como el deseo de introducir una segunda Lengua B adicional (Universidad de Málaga) y de ampliar las Lenguas C para hacerlas equiparable a la B (Universidad Jaume I). En el caso de la Universdidad de Valladolid y su Facultad en Soria, la ampliación de los estudios a cinco años permitiría además la posibilidad de expedir un Diploma al final del primer ciclo para los alumnos que no quieran proseguir con la especialidad. Los centros señalaron que los alumnos raramente consiguen terminar la carrera en cuatro años, debido a lo compacto de los contenidos. Sin embargo el resto de los centros advirtieron a cerca de la desventaja que presentaba este quinto año «adicional», ya que los alumnos no podrían acceder a las becas del Ministerio de Educación y Ciencia (Acta de reunión de CCDUTI, Salamanca, 21 de enero de 2000);

4. otras facultades plantearon la posibilidad de habilitar una especialización en cuarto curso, bien a través de itinerarios, bien por vía intracurricular, es decir, mediante la creación de optativas (Universidad de Salamanca y Universidad de Las Palmas). Algunas facultades pidieron que se ampliara la oferta de asignaturas de Interpretación y se introdujeran itinerarios de especialización dentro de la especialidad de Interpretación (Universidad de Granada, Universidad Pompeu Fabra y Universidad de Alicante).

5. petición para la armonización de las titulaciones así como su duración (elevada por el asesor del Rector de la UAB) y limitación de la creación de titulaciones de Traducción e Interpretación (Acta de reunión de CCDUTI, Barcelona, Universidad Pompeu Fabra, 1 y 2 de febrero de 2002);

Las cuestiones que siguen suscitando desacuerdo o sobre los que no se ha llegado a acuerdos concretos se pueden enumerar en la siguiente relación:

1. estrechar lazos entre nuestros centros y abrirnos más, si cabe, a los del resto de Europa;

2. intentar llegar a un consenso sobre contenidos de la prueba de aptitud en aquellas facultades que dispongan de ella, sobre mínimos, armonización y normalización de exigencias, así como defender la propia existencia de las pruebas;

3. introducir una posible diversificación de especialidades en las diversas facultades de TEI existentes ante el aumento incesante de titulaciones de Traducción e Interpretación en España;

4. frenar la proliferación de la carrera propiciada por el propio Consejo de Universidades, y elevar un escrito a la CRUE[3] en este sentido;

5. limitar el desequilibrio de créditos en la Troncalidad en cuanto a Interpretación. Revisión del papel de la Interpretación en cuanto a la falta de créditos y perspectivas para su ampliación;

6. realizar una revisión general de la troncalidad de la Interpretación y reordenar su ubicación en primer o segundo ciclo;

[3] Conferencia de Rectores de la Universidad española.

7. analizar la asignación de Lenguas B y Lenguas C para satisfacer los requisitos del mercado privado de la Interpretación y de las organizaciones europeas e internacionales, así como su equiparación mediante asignaturas obligatorias.

8. estudiar la conveniencia de aumentar los contenidos de Lengua y Traducción C y de disminuir la Traducción Inversa;

9. ordenar la libre configuración, entre otros, para que se puedan emplear como vía para crear perfiles profesionales;

10. estudiar la conveniencia de indicar lo cursado en el reverso del título: especialidad en Traducción o en Interpretación;

11. solicitar la adscripción a áreas de conocimiento.

Como se puede observar, la gran mayoría de los aspectos que han quedado pendientes están relacionados con la Interpretación, lo que muestra no sólo la evidente falta de acuerdo sino las diversas concepciones del papel que desempeña esta materia en la Licenciatura: introducción o materia propia de especialidad equiparada con la Traducción. Asimismo, refleja la lucha de intereses de las propias facultades por sus objetivos, lo que coloca los intereses de la Interpretación en el último lugar de sus prioridades. Entre los centros que comparten esta filosofía, algunos disponen de programas de posgrado que sirven para paliar la deficitaria situación de la Interpretación en términos curriculares, al tiempo que beneficia económicamente al centro.

La tentación de no hacer nada es tan atractiva como suicida (en palabras de Bricall, 2000), y de hecho en la última reunión celebrada en la Universidad Jaume I (enero de 2003), nuevamente se decidió no abordar los problemas de la Interpretación a la espera de la incorporación de España al Espacio Europeo de Educación Superior. La firma de la Declaración de Bolonia (1999) por las autoridades educativas españolas nos compromete a estructurar nuestra enseñanza universitaria de forma homogénea con los correspondientes títulos y enseñanzas de los países de la Unión Europea. Esto nos inquieta aún más, habida

cuenta de la gran variedad de fórmulas y tradiciones educativas existentes en el ámbito de la Traducción, y especialmente con respecto de la Interpretación, condicionadas por el contexto lingüístico del alumnado; con perfiles de lenguas más variados según su ubicación en la geografía europea. Esta fue la opinión generalizada en la sesión plenaria[4]. En contextos más oficiosos se expresó la creencia de que en el sistema curricular adoptado en las Declaraciones de la Sorbona (1998) y Bolonia (1999), que responde a la fórmula: 3 + 2[5], donde 3 equivaldría a tres años de licenciatura y 2 a un posgrado: una maestría o máster conducente posteriormente a un doctorado, la Interpretación se ubicaría con el apoyo de un número considerable de facultades en el segundo ciclo: la maestría de segundo ciclo. Esta situación plantearía graves problemas a las facultades que tienen en plantilla a profesorado funcionario con el perfil de Interpretación. Para combatir esta situación, algunas facultades tampoco desechan la incorporación de la fórmula 3 + 1 para los estudios de Traducción e Interpretación.

Al tiempo que se van forjando las iniciativas europeas en materia de educación de las que dependerá la reestructuración de nuestros Planes de Estudios, la Universidad española está llevando a cabo una reforma por una vía paralela a través de la LOU[6] y su Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), a través de la cual la Agencia Nacional financiará y asistirá en el diseño de los Planes de Estudios universitarios adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior. Trasladado esto a nuestra área de conocimiento, las facultades de TEI deberán realizar estudios y supuestos prácticos para el diseño completo de los títulos de grado adaptados al modelo propuesto en la Declaración de Bolonia. En este sentido cada facultad podrá revisar los Planes de Estudios y presentar modificaciones a los mismos, tales como la eliminación de la troncalidad, la incorporación de la materia de Interpretación en el primer ciclo, etc., siempre que el diseño del programa de formación cuente con la aprobación de la ANECA,

[4] Comunicación personal con Ricardo Muñoz, director del Departamento de Traducción e Interpretación de la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada.

[5] Integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior: documento marco. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, febrero 2003.

[6] Ley Orgánica de Universidades, 6/2001 de 21 de diciembre.

así como de las Agencias de Evaluación de las Comunidades Autónomas en el ámbito de sus competencias.

Confiamos en que las iniciativas emprendidas que tienen como objetivo potenciar el rendimiento del servicio universitario y la mejora de la calidad docente, así como las que evalúan las titulaciones contribuyan a que se encuentren fórmulas que satisfagan las necesidades específicas de la formación de la Interpretación.

CAPÍTULO 6

DISEÑO Y METODOLOGÍA DEL TRABAJO EMPÍRICO

6.1 Planteamiento general y objetivos

Como veíamos en los capítulos 2 y 3, los parámetros que inciden en la calidad de la enseñanza de la Interpretación pueden ser de diversa índole: los hay de carácter académico, como los Planes de Estudios; de carácter didáctico, como la metodología que emplea el profesorado, y que a su vez se encuentra condicionada por el marco curricular; así como la calidad del perfil del alumnado, y la del profesorado, entre otros. Si bien todos estos aspectos contribuyen a determinar la oferta de la Interpretación, no es menos cierto que las necesidades de los usuarios y los cambios que experimenta el mercado de la comunicación oral, es decir, la demanda, también constituyen elementos que influyen o deberían influir en la enseñanza de la Interpretación.

Nuestra investigación pretende contribuir al análisis de la oferta de la formación de la Interpretación por parte de las facultades de Traducción e Interpretación españolas, así como de los programas de posgrado, y con este objetivo hemos llevado a cabo un estudio empírico observacional de una muestra de 16 centros: 15 facultades donde se ofrece la Licenciatura, de las cuales dos también imparten Interpretación en sendos cursos de posgrado, y otro curso de posgrado que ofrece el Máster Europeo de Interpretación de Conferencias auspiciado por el SCIC de la Comisión Europea. Hemos analizado las fórmulas académicas que vertebran los estudios de Interpretación, las tendencias metodológicas más extendidas en el panorama de la didáctica de la Interpretación, el tipo de material que se emplea, y hemos pulsado la opinión del profesorado y de las autoridades de las facultades, así como la de los responsables de los Máster acerca de los puntos fuertes y los puntos débiles de la formación de la Interpretación, así como recabado sugerencias para posibles vías de solución.

Para ello nos hemos valido del método observacional, porque, aunque, como sabemos, los estudios observacionales no se han prodigado mucho en el ámbito de la investigación de la Interpretación en general, sin embargo, constituyen el punto de partida de la investigación en esta disciplina (Gile, 1991: 158). En España en particular, los estudios de tipo empírico observacional tampoco han abundando en el panorama investigador. Los datos que se extraen de esta sistemática recogida de información resultan imprescindibles para que se puedan reutilizar como fundamento teórico y como base para estudios experimentales

posteriores (Gile, 1990c: 38). Creemos que el análisis de la formación de la Interpretación en la Universidad española podría constituir un primer escalón cuyos resultados podrían utilizarse en iniciativas como la revisión de la titulación de Traducción e Interpretación con vistas a su incorporación al marco de la Declaración de Bolonia (1999), para la armonización de las titulaciones superiores y la creación de un entorno único de educación superior europeo.

En los últimos tiempos, organismos públicos como la Universidad española (Universidad 2000), el gobierno italiano a través del *Osservatorio per la valutazione del sistema universitario* vinculado al *Ministerio dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnológica* (1998), así como la Unión Europea, con la firma de la Declaración de la Sorbona en 1998 y la Declaración de Bolonia un año más tarde (1999), por citar algunos ejemplos, han apostado por analizar las nuevas necesidades planteadas a la formación y el aprendizaje por los interrogantes derivados de los cambios que experimenta la universidad a su alrededor (Bricall, 2000). Como respuesta, en el caso de la UE se han impulsado iniciativas destinadas a que los países miembros del espacio europeo revisen los contenidos de la educación superior con el fin de alcanzar un entorno único de educación superior. En el caso italiano, se ha reestructurado la desigual situación de la formación de la Traducción y la Interpretación. Otros proyectos privados tales como POSI (1999) (véase Capítulo 5), (*Praxisorientierte Studieninhalte in der Dolmetscher und Übersetzerausbildung*), —auspiciado por la BDÜ[1] y el Centro Regional de la FIT[2]— han sido organizados con el fin de analizar el *estado de salud* de los estudios europeos de primer y segundo ciclo de Traducción (recordemos que España no participó en esta iniciativa), para acercarlos a la realidad profesional de un mercado en rápida y continua evolución.

Esta investigación parte del convencimiento de que, a pesar de las posibles y numerosas limitaciones que pueda entrañar, los resultados podrían resultar una herramienta de discernimiento para aquellos encargados del diseño de los Planes de Estudios, para que les inciten a una profunda reflexión sobre la situación de la Interpretación en las facultades españolas y también sobre la educación en posgrado, y a la necesidad de que, con vistas a

[1] Asociación Federal de Intérpretes y Traductores de Alemania

[2] Federación Internacional de Traductores

posibles reformas, aprovechen la experiencia de todos los sujetos involucrados en este estudio y se muestren receptivos a sus recomendaciones y sugerencias. Asimismo, la información recabada puede contribuir a dibujar el panorama de la metodología de la Interpretación en nuestro país, a esbozar las tendencias teóricas y teórico-didácticas predominantes entre el profesorado, así como las ausencias más significativas en este campo.

6.1.1 Objetivos

La presente investigación se ha inspirado en los ambiciosos proyectos arriba mencionados, y pretende aportar una modesta contribución a la revisión de la formación de la Interpretación, para lo cual nos hemos trazado los siguientes objetivos:

Objetivo 1.- Analizar la estructuración de los estudios de Interpretación en pregrado y en posgrado para conocer de primera mano la opinión de las autoridades de las facultades y los cursos de Máster, así como de los docentes sobre la situación de la formación de la Interpretación en los planos académico y didáctico, con objeto de averiguar el grado de satisfacción de todos aquellos involucrados en la enseñanza de la Interpretación. De esta manera se podrán determinar qué deficiencias se derivan de los aspectos académicos y cuáles de los didácticos.

Objetivo 2.- Verificar los puntos fuertes y los puntos débiles de los Planes de Estudios que vertebran la formación de la Interpretación en la Licenciatura de Traducción e Interpretación, y explorar la estructura de los programas de Máster para comprobar si ambas se han acomodado a los vertiginosos cambios del mercado de la comunicación interlingüística e intercultural y a las prácticas profesionales derivadas de ellos, tales como la profesionalización de modalidades de Interpretación distintas de la de Conferencias surgidas de una sociedad con un tejido social y lingüístico más complejo, así como las nuevas combinaciones de lenguas que estos colectivos aportan a la sociedad, el uso extendido de la Interpretación Inversa, de la Interpretación de Enlace, etc.

Objetivo 3.- Encontrar patrones recurrentes y/o notas disonantes en el panorama metodológico y teórico de la didáctica de la Interpretación. Al tiempo que se averigua cuáles son las corrientes teóricas y metodológicas más arraigadas entre el profesorado de pregrado y de posgrado, se puede comprobar si los formadores han incorporado a su metodología los frutos de la producción científica de la disciplina de la Interpretación, y si también transmiten

y enseñan dichos modelos teóricos y teórico-didácticos al alumnado. Asimismo, nos interesa comprobar si se ha actualizado el material y la temática empleados en la enseñanza de las técnicas de Interpretación, y si su elección responde a criterios no sólo pedagógicos sino también relacionados con la demanda de estos contenidos en el mercado según las combinaciones de lenguas específicas.

Comenzamos el estudio partiendo de la hipótesis de que el panorama académico de la Interpretación en nuestro país presenta una imagen muy heterogénea, tanto cuantitativa como cualitativamente, ya que a juicio de los observadores también la organización académica de las titulaciones españolas responde a planteamientos donde no parecen haber primado ni la planificación ni la racionalización por parte de los órganos ministeriales competentes (Iglesias de Ussel, 2001), teniendo en cuenta que la Universidad española tiene que afrontar el reto de insertar nuestro sistema en el espacio único europeo, y lograr que la formación de nuestros jóvenes sea más homogénea respecto a Europa para situarla en niveles competitivos con el sistema europeo. La falta de unas directrices comunes ha podido dar lugar a que algunas facultades se hayan sentido tentadas a orientar la formación guiadas más por sus recursos e intereses que en función de pautas de eficacia y excelencia. Por otra parte, partimos de la consideración de que, por lo general, desde que se implantó la Licenciatura, la filosofía con la que se ha planteado y organizado la enseñanza de la Interpretación la ha colocado en una situación de desventaja con respecto de la Traducción, tanto si se toma en cuenta el reparto del peso porcentual de la carga lectiva de esta materia en los Planes de Estudios, como la asignación de recursos. En lo que respecta al alumnado, la falta de homogeneidad entre las facultades en cuanto a carga lectiva, número de asignaturas, perfil del profesorado, etc., puede favorecer situaciones de agravio comparativo para aquellos estudiantes que, con la misma titulación, han cursado hasta tres veces más número de horas de Interpretación, sin que pueda constar en el título el número de créditos cursados.

6.2 Material y método

6.2.1 Sujetos

Durante el curso académico 2001-2002, visitamos a las autoridades y al profesorado de todas las facultades y centros de formación públicos y privados, oficiales y no oficiales[3] que aceptaron colaborar con la presente investigación, y que en esos momentos impartían Interpretación, bien en ciclo de pregrado— en el marco de la Licenciatura de Traducción e Interpretación—, bien en programas de máster.

En aquellos momentos comenzaban su andadura varias facultades que no pudieron ser incorporadas a la muestra, porque no habían alcanzado el segundo ciclo de la licenciatura, y todavía no se habían iniciado en su experiencia con la Interpretación (Departamento de Filología Inglesa y Alemana de la Universidad del País Vasco, Centro Universitario ESTEMA, Valencia, etc.). A continuación se muestra una relación de las universidades cuyos docentes y responsables de los órganos de gobierno han conformado los sujetos de la muestra de la presente investigación, y que representan el pilar en el que se asienta el estudio que presentamos:

Nombre de la Facultad	***Profesores cuestionario pregrado y posgrado***	***Profesores entrevista***	***Autoridades de las Facultades y programas de posgrado***
1. Universidad Alfonso X el Sabio Facultad de Lenguas Aplicadas	3 sujetos	6 sujetos	Decana de la Facultad de Lenguas Aplicadas
2. Universidad de Alicante Facultad de Filosofía y Letras	4 sujetos	5 sujetos	Vicedecano, Facultad de Filosofía y Letras
3. Universidad Autónoma de Barcelona Facultad de Traducción e Interpretación	9 sujetos	9 sujetos	Vicedecano de Estudios
4. Universidad Católica de París, Cluny-I.S.E.I.T. ▪ Licenciatura ▪ Master	3 sujetos 3 sujetos	9 sujetos	Director del Centro Universitario Cluny-ISEIT Director del Máster de Interpretación de Conferencias

[3] Nos referimos a la Universidad Católica de París, Cluny, I.S.E.I.T, que ofrece la Licenciatura de Traducción e Interpretación y un máster de Interpretación de Conferencias, pero no está reconocida ni homologada por las autoridades educativas españolas.

5. Universidad Europea de Madrid Facultad de Lenguas Modernas, Traducción e Interpretación	3 sujetos	4 sujetos	Directora del Dpto. Traducción e Interpretación
6. Universidad de Granada Facultad de Traducción eInterpretación	8 sujetos	10 sujetos	Vicedecana de Ordenación Académica
7. Universidad Jaume I, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales	2 sujetos	1 sujeto	Vicerrectora de Calidad Educativa y Armonización Europea (ex Directora del Dpto. de Traducción)
8. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Facultad de Traducción e Interpretación	4 sujetos	5 sujetos	Decana Facultad de Traducción e Interpretación
9. Universidad de Málaga, Facultad de Filosofía y Letras	2 sujetos	2 sujetos	Director Dpto. Traducción e Interpretación
10. Universidad Pompeu Fabra, Facultad de Traducción e Interpretación	5 sujetos	5 sujetos	Decana de Facultat de Traducció i Interpretació
11. Universidad Pontificia Comillas Madrid, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales ▪ Licenciatura ▪ Master	5 sujetos 5 sujetos	5 sujetos	Vicedecano Facultad Filosofía y Letras Coordinadoras del Máster de Interpretación de Conferencias
12. Universidad de Salamanca Facultad de Traducción y Documentación	3 sujetos	3 sujetos	Director Dpto. Traducción e Interpretación
13. Universidad de Valladolid, Soria, Facultad de Traducción e Interpretación	1 sujeto	1sujeto	Decano Facultad de Traducción e Interpretación
14. Universidad de Vic Facultad de Ciencias Humanas, Traducción y Documentación	3 sujetos	3 sujetos	Decano en funciones Facultad de Traducción e Interpretación
15. Universidad de Vigo Facultad de Filología y Traducción	5 sujetos	5 sujetos	Vicedecana Facultade Filoloxía e Traducción
16. Universidad de la Laguna Master Europeo en Interpretación de Conferencias	5 sujetos	9 sujetos	Coordinadora nacional del Máster de Interpretación de Conferencias Universidad de La Laguna
Total número de sujetos	**73**	**82**	**18**
Total número de sujetos	**173**		

En total, en la presente investigación, hemos entrado en contacto con 173 sujetos entre profesores de pregrado (60 sujetos), posgrado (13 sujetos), autoridades al frente de las facultades (15 sujetos), coordinadores de los programas de Máster (3 sujetos) y formadores entrevistados de ambos ámbitos (82 sujetos).

En lo que respecta a las **autoridades de las facultades** consultadas, en su mayor parte los cuestionarios fueron directamente cumplimentados por los responsables de las facultades: los decanos de cinco facultades, y los vicedecanos de otras cinco. En el caso concreto de cuatro centros de formación, las encuestas fueron atendidas por los directores de los Departamentos de Traducción e Interpretación, y en uno de los casos por una vicerrectora (exdirectora del departamento de TEI, que acababa de abandonar este cargo). En el caso de las **autoridades de los Máster**, en dos de los tres programas de formación, los cuestionarios fueron cumplimentados por los sujetos responsables de la coordinación, mientras que en el tercero, el sujeto al cargo de la dirección del máster se encargó de cumplimentar y enviar la encuesta.

En cuanto al *perfil académico* del **profesorado del pregrado**, se podría decir que se encuentra constituido en su mayor parte por licenciados en Traducción e Interpretación, así como licenciados en las diversas Filologías y en Humanidades (véase 8.1.1. Fig. 8.1.), aunque del grupo de docentes que no cursó los estudios de Traducción e Interpretación, un número significativo recibió formación específica de Interpretación a través de cursos de posgrado (véase 8.1.1. Fig. 8.2.). Hemos de destacar que, del total de la muestra del profesorado, aproximadamente la mitad se encuentra matriculada en cursos de doctorado, y un 31,8% ha iniciado su tesis doctoral (véase 8.1.1. Fig. 8.4.). Por lo que respecta al *vínculo del profesorado con la interpretación profesional*, cabe señalar que un elevado porcentaje de los formadores del ámbito de pregrado se encontraba en activo como intérprete en el momento en que se realizó la investigación (véase 8.1.2. Fig. 8.5.). Muchos de los formadores de Interpretación de pregrado pueden considerarse veteranos en la docencia, con casi 20 años de enseñanza a sus espaldas, considerando que la *experiencia docente* del profesorado se remonta en muchos casos a las antiguas Escuelas Universitarias de Traductores e Interpretes, en concreto a la de Granada y Las Palmas donde se impartía Interpretación. Adicionalmente, las *asignaturas* que la mayor parte del profesorado de la muestra imparte se corresponden con troncales de Interpretación: Técnicas de Interpretación Consecutiva y Técnicas de Interpretación

Simultánea, así como asignaturas optativas de denominaciones varias como: Prácticas de Interpretación Consecutiva, Prácticas de Interpretación Simultánea, Interpretación de Conferencias, etc.

En cuanto al *perfil académico* del **profesorado del posgrado** encuestado, es mayoritario el número de licenciados en disciplinas ajenas a la Traducción y la Interpretación (véase 12.1.1. Fig. 12.1.), y resulta minoritario el número de profesores que se encuentra matriculado en cursos de doctorado o embarcados en investigación para tesis doctorales (véase 12.1.1. Tabla 12.3.). Con respecto a la vinculación de los docentes del posgrado con la *actividad profesional de la interpretación*, debemos destacar que la práctica totalidad de los formadores se encontraba en activo cuando se realizó el presente estudio. (véase 12.1.2. Fig. 12.3.). Es importante señalar que algo menos de la mitad de los docentes de los máster imparte Interpretación también en la Licenciatura (véase 12.1.3. Fig. 12.7.), lo que les permite disponer de una doble perspectiva con respecto a la situación de la Interpretación y de su enseñanza.

Nos gustaría mencionar algunos casos aislados en los que algunos profesores dejaron patente su deseo de no participar en la investigación: a) porque a su juicio «los cuestionarios no representan una herramienta suficientemente rigurosa y se pierde el tiempo» (un sujeto); b) «porque en el cuestionario podrían trascender sus tácticas metodológicas» (varios sujetos), y c) por una cuestión de índole personal relacionada con la investigadora (dos sujetos). Asimismo, es destacable el caso de un centro de formación de pregrado cuyo responsable académico y profesores plantearon algunos reparos durante la entrevista y no devolvieron los cuestionarios, por lo que no han podido ser incluidos en el estudio. Otro tanto ha ocurrido con el sujeto responsable de un programa de posgrado con el que se intentó establecer contacto en numerosas ocasiones y nunca respondió a las llamadas ni a los mensajes de correo electrónico. Frente a este grupo, la mayoría del profesorado de Interpretación con la que se ha entrado en contacto se mostró muy solícita, y nos abrió las puertas de sus aulas para que pudiésemos observar cómo se organizaban las clases, el número de alumnos por grupo, el nivel de competencia lingüística del alumnado, así como las instalaciones de los laboratorios de Interpretación.

Hemos intentado que el grupo de sujetos que conforman la muestra fuese lo más representativo posible con respecto al total de la población de docentes de Interpretación de nuestro país, y para ello realizamos todos los esfuerzos a nuestro alcance para reunir al mayor número posible de individuos que estuvieran estrechamente vinculados a la docencia universitaria de la Interpretación. En términos cuantitativos, consideramos que la presente muestra poblacional del profesorado de Interpretación podría considerarse representativa en cuanto que del conjunto de los aproximadamente 107[4] profesores de Interpretación de pregrado y posgrado, hemos entablado contacto con 82, y de las 24 autoridades al frente de facultades o programas de Máster, 18 han participado en la presente investigación. Por lo que la muestra de la presente investigación superaría aproximadamente las tres cuartas partes de la población total del profesorado de la Interpretación español. Asimismo, en términos cualitativos, todos los sujetos de la muestra están vinculados con la formación de la Interpretación, muchos de ellos desde la etapa de las Escuelas Universitarias de Traductores e Intérpretes (E.U.T.I)., como ya se ha comentado antes.

6.2.2 Material

Para recabar toda la información de la que se ha hecho mención, nos hemos valido del método empírico observacional a través de dos herramientas empíricas que provienen del campo de las ciencias sociales: el cuestionario y la entrevista semiestructurada en profundidad, esta última utilizada como complemento del anterior. Estas herramientas han servido de canales por donde se han sondeado, los siguientes estratos de información: 1) *Hechos*: (datos actuales) relativos al dominio que forman los individuos. En nuestro caso los hechos se referían a la formación académica del profesorado, su contacto con la profesión, la pertenencia a asociaciones profesionales, la fecha de implantación de la titulación, el Plan de Estudios por el que se rigen las facultades, los créditos asignados a la Interpretación, etc. 2) *Opiniones*: a las cuales se incorporan los niveles de información, además de lo que se podrían denominar los datos subjetivos, como por ejemplo, la percepción de la eficacia del marco curricular, la apreciación del profesorado y de las autoridades de las facultades acerca de los aspectos positivos y negativos de la formación de la Interpretación, la opinión de profesores

[4] Ha sido imposible verificar la cifra exacta de profesores por circunstancias ajenas a la investigadora.

y responsables académicos sobre el perfil ideal del formador, etc. 3) *Actitudes*: las motivaciones y los sentimientos que empujan a la acción, tales como las sugerencias para la remodelación de los Planes de Estudios, a qué responde la invisibilidad de la Interpretación de Enlace, y dónde se ubicaría, etc., y por último, 4) *Cogniciones* o índices de conocimiento de los diversos temas estudiados en la encuesta: este tipo de aspectos se sondea mediante preguntas relacionadas con lo que el profesorado y las autoridades conocen acerca de una serie de nociones sobre modelos curriculares (el sistema de dos ciclos o *two-tier system*, el modelo en «Y», la formación en paralelo); sobre teoría (el uso de marcos conceptuales para orientar la formación o para explicar la Interpretación como proceso: Teoría del Sentido, Modelo del Proceso de Moser-Mercer, Modelo de Chernov, Modelo de Esfuerzos de Gile, Teoría Funcionalista aplicada a la Interpretación de Pöchhacker, etc.); así como cuestiones de metodología de la didáctica (el empleo de modelos teórico-didácticos en la formación de la Interpretación Simultánea y de la Consecutiva, enfoques didácticos por pares de lenguas, sistemas de toma de notas, etc.) (Javeau, 1971 *apud* Sierra Bravo, 1998: 307).

6.2.2.1 El cuestionario

Entre los tipos de encuestas existentes, para la realización de la presente investigación se optó por la encuesta descriptiva, enumerativa, tipo censo, cuyo objetivo principal consiste en establecer una muestra lo más representativa posible a partir de la cual poder realizar inferencias acerca de la población en general (Oppenheim, 1992: 12). Nuestro propósito consistía en conocer qué proporción de la población del profesorado de Interpretación de nuestro país compartía la misma opinión sobre la situación curricular de los estudios, así como analizar la existencia de preferencias o ausencias de corrientes metodológicas específicas, de manera que nos permitiera realizar predicciones sobre la situación de la formación de la Interpretación en general en sus dos vertientes, académica y didáctica. No se trata por tanto de un estudio estadístico analítico en el que se investigan las relaciones causales entre variables, sino de un estudio descriptivo de la situación de la formación de la Interpretación en la Universidad española a partir de una muestra, más o menos completa, de la población del profesorado de la Interpretación de pregrado y de posgrado.

DISEÑO Y METODOLOGÍA DEL TRABAJO EMPÍRICO

Aunque la obtención de información de una forma sistemática como fundamento y origen de la investigación tiene sus orígenes en las primeras mediciones objetivas cuantitativas, posteriormente, por influencia de la Sociología, la Psicología y la Economía, comienzan a incorporarse otras variables relacionadas con la opinión o la apreciación de tipo subjetivo, es decir se inaugura la medición de índole cualitativa. Este tipo de variables resulta sumamente útil en el campo de las ciencias sociales, que es el que nos ocupa.

La elaboración del contenido de las preguntas de los diversos cuestionarios y del guión semiestructurado de la entrevista precisó la consulta de diversas fuentes, además de una profunda lectura de la bibliografía relativa a la teoría (véase Capítulo 1.), a la didáctica de la Interpretación (véase Capítulo 3.), así como a las cuestiones curriculares (véanse Capítulos 2. y 4.), tanto en el ámbito nacional como internacional. Con respecto de la situación española, se rastreó la bibliografía sobre la situación de la Traducción e Interpretación en nuestro país (Collados, 2000a; Kelly, 2000; Mayoral, 2000b, 2001; Martin, 2000a, 2000c), se consultaron las Actas de las reuniones de la Conferencia de Departamentos y Centros de Traducción e Interpretación (Conferencia InterCentros), y las actas de los principales congresos de Interpretación de las últimas décadas en el ámbito nacional (*Actas de las I Jornadas sobre diseño curricular del traductor e intérprete*, Granada 1996, *Actes del II y III Congrés International sobre Traducció, Barcelona, 1996 y 1999*; *II Estudios sobre Traducción e Interpretación, Málaga, 1998, 1999*, etc. En el plano profesional, se estableció contacto con el responsable de la cabina española de la Comisión Europea (Rafael Gálvez[5], 2003) y con la Jefa de la cabina española del Parlamento Europeo (Dolores Prados[6], 2003), con algunos intérpretes del Tribunal de Justicia y de la Audiencia Nacional; y se analizaron las circulares de la Associació de Traductors i Intèrprets Jurats de Catalunya. En cuanto al marco curricular, se analizaron los Planes de Estudios de las 15 facultades consultadas, así como los contenidos de los tres programas de los Máster de Interpretación de Conferencias. Por otra parte, se estudió la normativa educativa vigente: Decretos Leyes (Decreto 2572/1979); Órdenes Ministeriales (Orden Ministerial del 14 de julio de 1983; Orden Ministerial de 20 de mayo de 1985); Ley de Reforma Universitaria (Ley Orgánica, 11/1983 de 25 de agosto); Boletines Oficiales del

[5] Comunicación personal por correo electrónico

[6] Comunicación personal por correo electrónico

Estado (B.O.E. 9-11-1979; B.O.E. 3-9-1983; B.O.E. 10-8-1985; B.O.E. 22-8-1990; B.O.E. 30-9-1991), así como la base de datos del Consejo General de Universidades.

Con objeto de realizar un seguimiento de los aspectos de la Interpretación que más debate suscitan en el ámbito internacional, se realizó una detenida lectura de la bibliografía, principalmente de las actas de los congresos más significativos relacionados con aspectos de la formación y la investigación sobre la didáctica de la Interpretación, etc. (*Language Interpretation and Communication*, Gerver y Sinaiko, 1978; *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpretation*, Gran y Dodds, 1989; *Teaching Translation and Interpreting 1*, Dollerup y Lodegaard, 1992; *Teaching Translation and Interpreting 2*, Dollerup y Lindegaard, 1993). Así como las siguientes publicaciones sobre didáctica de la Interpretación: *L'enseignement de l'interprétation et de la traduction: de la théorie à la pédagogie* (Delisle, 1981); *Interpreting: Yesterday, Today and Tomorrow* (Bowen y Bowen, 1990); *Regards sur la recherche en interprétation de conférence* (Gile, 1995c), *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training* (Gile, 1995a), etc. Sin olvidar las revistas especializadas de Interpretación: *The Interpreters' Newsletter*, *Interpreting*, *Target*, *TexConText*, *Meta*, *Babel*, etc. Asimismo, nos familiarizamos con los informes POSI-Centro Regional de Europa (FIT) (1999), así como con las recomendaciones internacionales que se han ofrecido a través de este proyecto. Del mismo modo, se prestó especial atención a los modelos de cuestionarios empleados por parte de los diversos comités nacionales durante la fase del trabajo de campo de la iniciativa POSI (1999).

Nuestro primer cuestionario funcionó a modo de cuestionario piloto o preencuesta (Sierra Bravo, 1998: 315), y sirve de primer contacto con una muestra de la población que se va a estudiar para observar su situación, verificar si las cuestiones que se han abordado son en realidad pertinentes, o si por el contrario se debería ser más receptivo hacia otro tipo de aspectos, tanto deficitarios como satisfactorios de los planos académico y didáctico de la Interpretación de nuestro país. El cuestionario piloto se puso en práctica a lo largo del año 2000 en tres facultades españolas; dos instituciones públicas: la Universidad de Málaga y la Universidad de Salamanca, y una entidad privada: La Universidad Pontificia Comillas de Madrid, y se contó con la colaboración de 10 sujetos (Iglesias, 2000). Una vez que fue refrendada la validez del cuestionario piloto, se completaron las secciones de preguntas, y se corrigieron los epígrafes que contenían ciertas imprecisiones léxicas y ambigüedades. En este punto, la encuesta estuvo lista para su distribución entre los profesores y los responsables

académicos del resto de las facultades de la muestra, así como de los programas de Máster que participaban en esta fase de la investigación.

6.2.2.1.1 La estructura de los cuestionarios

La encuesta diseñada para sondear el estudio de la situación de la formación de la Interpretación en pregrado y en posgrado fue realizada a partir de cuatro cuestionarios. El primero recaba información de las autoridades de las facultades: decanos, jefes de estudios o directores de departamento, según fuese la persona que nos atendiera o a quién fuésemos derivados en el caso del pregrado (véase anexo 1), así como de los responsables, coordinadores o directores de los programas de Máster. En este último caso, el cuestionario para las Autoridades normalmente fue cumplimentado por los coordinadores del programa o por el sujeto responsable de la dirección del máster (véase anexo 5). El segundo cuestionario iba dirigido a todos los profesores que imparten la materia de Interpretación y aborda cuestiones de carácter general, aunque por razones obvias los contenidos de esta encuesta de cuestiones generales no son exactamente los mismos para los formadores del pregrado (véase anexo 2) que para los profesores de los Máster (véase anexo 6). El tercer cuestionario está específicamente diseñado para los formadores de Interpretación Consecutiva, y también aquí las encuestas de pregrado (véase anexo 3) y de posgrado (véase anexo 7) varían ligeramente. El cuarto cuestionario hace lo propio para los formadores de Interpretación Simultánea, con preguntas específicas para el profesorado de la Licenciatura (véase anexo 4), y para los formadores de los Máster (véase anexo 8).

Para resolver el problema del gran volumen de información que deseábamos recabar, optamos por dividir los cuestionarios en dos secciones principales, una que abordase los aspectos académicos y otra que recogiera la información relacionada con la metodología de la didáctica. Ambas secciones estarían a su vez divididas en subapartados temáticos. Consideramos que esta estructura facilitaría la tarea a los sujetos a la hora de cumplimentar las encuestas, y a nosotros nos ayudaría a la hora de analizarlas y categorizarlas. A continuación, presentamos los contenidos de la herramienta empírica que hemos utilizado, y exponemos cómo la hemos adecuado y diseñado para que se recogiesen los datos pertinentes.

1. Cuestionario de Autoridades

1. A. *Cuestionarios de Autoridades de pregrado* (véase anexo 1)

De los órganos de gobierno de cada una de las facultades consultadas aspirábamos a conocer fundamentalmente la organización del Plan de Estudios, si se habían realizado modificaciones al Plan marco, y de ser así, si éstas habían afectado a la Interpretación. Nos interesaba saber igualmente el grado de satisfacción de las autoridades con respecto de la estructuración de los estudios de pregrado y cualquier tipo de recomendación de cara a una revisión de la titulación.

1.	Sector público o privado	9.	Oferta de Lenguas A, B y C, y su adecuación al mercado
2.	Modelo curricular de formación (Modelo «Y», etc.)	10.	Sugerencias sobre la oferta de lenguas.
3.	Modelo académico de formación (pregrado/posgrado)	11.	Intercambios (ERASMUS-SÓCRATES) y eficacia de los mismos
4.	Plan de Estudios vigente	12.	Existencia de prácticas profesionales, criterios de selección y eficacia de las prácticas
5.	Existencia de itinerarios de especialidad en Interpretación.	13.	Equipamiento técnico (laboratorios de Simultánea, número de cabinas)
6.	Acceso al itinerario (pruebas de selección y contenido).	14.	Aspectos negativos de la formación de la Interpretación
7.	Existencia de perfiles profesionales en la especialidad de Interpretación.	15.	Aspectos positivos de la formación de la Interpretación
8.	Número de alumnos por clase y número óptimo de alumnos por clase	16.	Sugerencias para la reforma del Plan de Estudios

1. B. Cuestionario de Coordinadores de Máster (véase anexo 5)

Este cuestionario presenta unos contenidos diferentes con respecto de su homólogo del pregrado, ya que se pretende, entre otros, encontrar las motivaciones que explican la presencia de estos programas en el panorama general de la formación de la Interpretación en España. Nos interesaba asimismo la percepción que los responsables de los cursos de posgrado tienen de la Licenciatura y de la aportación que los Máster realizan a la situación de la Interpretación en nuestro país.

1. Por qué un Máster en Interpretación de Conferencias	8. La proporción de carga lectiva para las diversas técnicas de Interpretación: IC, IS, IE, TV
2. Los desafíos que presenta la Interpretación a los Máster de Interpretación de Conferencias	9. Acceso a prácticas profesionales (carácter obligatorio u opcional y organización de prácticas)
3. Las deficiencias que pretenden subsanar	10. La oferta de Lenguas A, B y C, y el número de lenguas desde y hacia las que se interpreta
4. Acceso al Máster: la prueba de selección, su carácter vinculante y el contenido de la misma	11. La oferta de Lenguas minoritarias (especifique combinaciones de lenguas de menor difusión)
5. El perfil del alumno y el número de alumnos por clase	12. La enseñanza de contenidos de Interpretación Social, Interpretación en Administración de Justicia, Interpretación en Medios de Comunicación, Interpretación Lengua de Signos
6. El mercado para el que se orienta la formación	13. La enseñanza de nociones sobre lenguaje no verbal y paralenguaje, calidad, metodología de la investigación
7. ¿Se imparten otras modalidades aparte de la Interpretación de Conferencias?	14. Los criterios empleados en la contratación del profesorado y la prioridad. El perfil del formador

2. El Cuestionario de Cuestiones Generales

2.A *Cuestionario de Cuestiones Generales de pregrado* (véase anexo 2)

El cuestionario tipo para profesores de pregrado sobre Cuestiones Generales mantiene la doble estructuración en los bloques académico y didáctico. En el primero se tratan aspectos relacionados con el perfil del formador, su formación, su contacto con la profesión, sus intereses en materia de investigación, los problemas que le plantea su labor como docente, y se recaban recomendaciones sobre posibles mejoras para el futuro de la formación de la Interpretación. En el bloque de cuestiones didácticas se abordan aspectos generales de la metodología de la didáctica de la Interpretación tales como la eficacia de unos ejercicios en detrimento de otros, las corrientes teóricas y teórico-didácticas más extendidas, la ubicación de las materias de Interpretación, etc. Este cuestionario está dividido en las siguientes secciones de preguntas:

1. Eficacia del Plan de Estudios.	8. La teoría de la Interpretación en la formación
2. Ubicación actual frente a ubicación óptima de la Interpretación	9. Aspectos profesionales de la Interpretación
3. Modelo curricular idóneo para los estudios de Interpretación	10. Metodología de la investigación en Interpretación en la formación
4. Pruebas de selección y su contenido.	11. Lenguaje no verbal y paralenguaje
5. Secuencia de progresión de las materias de Interpretación y secuencia de aparición de la Consecutiva y la Simultánea	12. Prácticas profesionales
6. La Interpretación Inversa	13. Perfil académico del formador, perfil profesional, y perfil óptimo del formador
7. Formación de intérpretes generalistas o especialistas	14. Puntos fuertes y débiles de la formación de la Interpretación y sugerencias para la optimización de la situación

2.B. *Cuestionario de Cuestiones Generales de posgrado* (véase anexo 6)

Las variaciones que presenta este cuestionario con respecto al correspondiente de pregrado anterior hacen referencia a las ventajas que, en opinión de los docentes de los programas de Máster, representa la formación de posgrado con respecto al pregrado, así como su experiencia previa en la enseñanza de la Interpretación, ya que suponemos que el perfil del formador es diferente al de pregrado, el perfil de alumno de este ámbito de formación, sus preferencias en materia didáctica, etc.

1. Experiencia docente (pregrado o posgrado) y características del pregrado si fuera el caso	9. La teoría de la Interpretación en la formación
2. Ventajas del posgrado frente al pregrado	10. Aspectos profesionales de la Interpretación en la formación
3. Ubicación de la introducción a la Interpretación y ubicación de la especialidad (pregrado o posgrado)	11. Metodología de la investigación en Interpretación en la formación
4. Ubicación de la Interpretación con respecto de la Traducción	12. Lenguaje no verbal y paralenguaje en la formación
5. Pruebas de selección (obligatorias u opcionales) y su contenido	13. Prácticas profesionales
6. Secuencia de progresión de las materias de Interpretación y secuencia de aparición de la Consecutiva y la Simultánea	14. Perfil académico y perfil profesional del formador. Perfil óptimo del formador
7. La Interpretación Inversa	15. Puntos fuertes y débiles de la formación de la Interpretación
8. Formación de intérpretes generalistas o especialistas	16. Sugerencias para la optimización de la situación

3. El Cuestionario de Interpretación Consecutiva

3.A. *Cuestionario de Interpretación Consecutiva de pregrado* (véase anexo 3)

El tercer cuestionario es más específico, y se dirige a los profesores de Interpretación Consecutiva para sondear diversos aspectos de la formación tales como el número de alumnos por grupo, el entorno donde se imparte esta materia, si existe una propedéutica, la metodología empleada por el profesorado, los diversos sistemas de toma de notas, el material empleado en la enseñanza de esta técnica, soportes, y los criterios que se emplean en la evaluación.

1. Número de alumnos en el aula y número óptimo por grupo	7. Eficacia de la Traducción a la Vista
2. Instalaciones para la formación de la Consecutiva	8. La toma de notas: cómo, cuándo, etc.
3. Entorno donde se enseña la Consecutiva, y entorno más eficaz	9. El material de la Consecutiva: fuentes, temas, soportes, duración, adecuación con el mercado
4. Modelos teóricos y teórico-didácticos empleados en la práctica metodológica	10. El vídeo como herramienta didáctica
5. La enseñanza de nociones de teoría de la Interpretación en Interpretación Consecutiva	11. Variedades de inglés no estándar
6. Ejercicios de introducción a la Interpretación Consecutiva	12. Evaluación

3.B. Cuestionario de Interpretación Consecutiva de posgrado (véase anexo 7)

Las diferencias más ostensibles entre el cuestionario de Interpretación Consecutiva de pregrado y éste de posgrado reside principalmente en que se introdujo una pregunta relacionada con el empleo del enfoque didáctico que atiende al plano lingüístico de los pares de lenguas de trabajo (ver punto n° 8 de la tabla). Esta cuestión no figura en el cuestionario de pregrado de Consecutiva, pero sí en el de Interpretación Simultánea, y la omisión obedece a un desafortunado error a la hora de imprimir. Otra de las preguntas exclusivas para esta técnica en el ámbito del posgrado está vinculada a la carga lectiva que asignan los programas de Máster a la práctica de la Interpretación Consecutiva frente a la Simultánea (ver punto n° 13 de la tabla). El resto de las preguntas ha permanecido prácticamente invariable.

1. Número de alumnos en el aula y número óptimo por grupo	7. Eficacia de la Traducción a la Vista
2. Instalaciones para la formación de la Consecutiva	8. La formación de la Interpretación Consecutiva y la didáctica según los pares de lenguas de trabajo
3. Entorno donde se enseña la Consecutiva, y entorno más eficaz	9. El material de la Consecutiva: fuentes, temas, soportes, duración, adecuación con el mercado
4. Modelos teóricos y teórico-didácticos empleados en la práctica metodológica	10. El vídeo como herramienta didáctica
5. La enseñanza de nociones de teoría de la Interpretación en Interpretación Consecutiva	11. Variedades de inglés no estándar
6. Ejercicios de introducción a la Interpretación Consecutiva	12. Evaluación
13. Satisfacción con la carga lectiva de la Consecutiva	

4. El Cuestionario de Interpretación Simultánea

4.A. *Cuestionario de Interpretación Simultánea de pregrado* (véase anexo 4)

El cuarto cuestionario aborda exclusivamente aspectos relacionados con la Interpretación Simultánea, número de alumnos y su adecuación a las instalaciones, empleo de una propedéutica para la Simultánea, ejercicios más extendidos, el empleo de modelos teóricos y teórico-didácticos, la práctica de la Interpretación con relé y de la Interpretación Simultánea con Texto en el aula, etc. Además de estas cuestiones, el cuestionario aspira a obtener del profesorado la siguiente información:

1. Número de alumnos en el aula, y número óptimo por grupo	*7.* Ejercicios de relé
2. Instalaciones para la formación de la Simultánea y su adecuación al número de alumnos	*8.* Idoneidad de enfoques didácticos específicos para pares de lenguas concretos
3. Modelos teóricos y teórico-didácticos empleados en la práctica metodológica	*9.* El material de la IS: fuentes, temática, soportes, duración, material de apoyo o «*prompts*»
4. La enseñanza de nociones de teoría de la Interpretación en Interpretación Simultánea	10. La Simultánea con Texto en la formación de la Interpretación Simultánea
5. Ejercicios de introducción a la Interpretación Simultánea	11. Variedades de inglés no estándar
6. Eficacia de la Traducción a la Vista, de Shadowing, y de ejercicios de atención dividida	*12.* Evaluación

4.B. Cuestionario de Interpretación Simultánea de posgrado (véase anexo 8)

El contenido de esta encuesta con respecto de su igual para el pregrado no varía salvo en el aspecto que concierne a la carga lectiva que asignan los programas de Máster a la preparación de la Interpretación Simultánea con respecto de la Interpretación Consecutiva (ver punto n°13 de la tabla).

1. Número de alumnos en el aula, y número óptimo por grupo	*7.* Ejercicios de relé
2. Instalaciones para la formación de la Simultánea y su adecuación al número de alumnos	*8.* Idoneidad de enfoques didácticos específicos para pares de lenguas concretos
3. Modelos teóricos y teórico-didácticos empleados en la práctica metodológica	*9.* El material de la IS: fuentes, temática, soportes, duración, material de apoyo o «*prompts*»
4. La enseñanza de nociones de teoría de la Interpretación en la formación	10. La Simultánea con Texto en la formación de la Interpretación Simultánea
5. Ejercicios de introducción a la Interpretación Simultánea	11. Variedades de inglés no estándar
6. Eficacia de la Traducción a la Vista, de Shadowing, y de ejercicios de atención dividida	*12.* Evaluación
13. Satisfacción con la carga lectiva de la Simultánea	

6.2.2.1.2 Los tipos de preguntas

En la bibliografía sobre la investigación social abunda la controversia sobre la idoneidad de emplear preguntas abiertas frente a preguntas cerradas (Sierra Bravo, 1998: 309), en función del planteamiento de la encuesta y de los objetivos que se persigan. Si bien las preguntas cerradas presentan la ventaja de su fácil descodificación en la fase del análisis, y la viabilidad de que las respuestas de todos los sujetos pueden ser comparadas entre sí (Oppenheim, 1992: 114), sin embargo, suponen el inconveniente de que el encuestado es susceptible de ser excesivamente dirigido hacia una opinión determinada. Por otra parte, las preguntas abiertas requieren una codificación que demanda gran cantidad de tiempo del investigador, por lo que suelen emplearse en mucha menor medida (Oppenheim, 1992: 114), pero resultan esenciales si se desean conocer el marco de referencia y las opiniones de los sujetos, y sobre todo si se quieren recabar sugerencias. En la confección de los cuestionarios de este estudio hemos empleado tanto las preguntas abiertas como las cerradas, porque cada una se ajusta a

ciertos fines comunicativos concretos que se integran en el objetivo final de la obtención de la información que precisábamos.

En la presente encuesta se ha optado por el empleo de preguntas categorizadas, de opción de respuesta múltiple en la mayor parte de los cuestionarios, ya que los aspectos metodológicos y teóricos de la Interpretación, así como las cuestiones relativas a los hechos (cf. Javeau, 1971 *apud* Sierra Bravo, 1998: 307) se prestan a respuestas concretas (opción múltiple cerrada), —por ejemplo preguntas relativas al número de alumnos por clase de Interpretación, o la fecha de establecimiento de la Licenciatura. También nos inclinamos por este tipo de preguntas cuando las cerradas dicotómicas: «sí o no» no bastaban para recabar el tipo de datos necesarios. Asimismo, se intentaron incorporar preguntas cerradas con respuesta de opción múltiple referentes a actitudes— por ejemplo cuando se solicitaba que el sujeto evaluase ciertos ejercicios enumerados en una relación de categorías cerradas mediante una calificación. En el caso de las preguntas categorizadas de opción múltiple, y siguiendo las recomendaciones de los autores especializados en investigación social, éstas aparecieron siempre acompañadas de la opción «otros, (especifique, por favor)» (Oppenheim, 1992: 114), ya que resultan menos restrictivas y permiten a los sujetos añadir categorías a las variables presentadas. Estas preguntas presentan ventajas evidentes frente al resto, si tenemos en cuenta que proporcionan más información que las dicotómicas: el simple «sí o no», y suplen el trabajo adicional de categorizar las preguntas abiertas (Sierra Bravo, 1998: 308). Para aquellas preguntas de tipo más subjetivo, en las que se pretendía recabar información sobre la opinión del docente acerca de las condiciones del servicio que presta, así como de sus recomendaciones al respecto, hemos hecho uso de preguntas abiertas, del tipo: ¿En qué consiste el examen final? ¿Qué modelos teórico-didácticos emplea en la formación?, etc. En general el esquema que hemos seguido para presentar las preguntas en los cuestionarios presenta la disposición de un embudo o «*funnel approach*» (Oppenheim, 1992: 110; Sierra Bravo, 1998: 311), según el cual, los encuestados comenzarían respondiendo las cuestiones generales, que van precedidas por preguntas filtro, y continuarían progresivamente hacia preguntas cada vez más específicas y concretas.

6.2.2.2 La entrevista

Nos inclinamos por emplear una entrevista como complemento de la encuesta al profesorado, porque esta herramienta ofrece un contrapunto cualitativo a los resultados obtenidos mediante el procedimiento cuantitativo, *i.e.,* por vía de los cuestionarios (Valles, 1997: 196). Dado el volumen de sujetos y el número de cuestionarios con los que teníamos que trabajar, consideramos que en algunas cuestiones más relacionadas con actitudes para las que sería necesario el uso muchas preguntas abiertas o gran número de preguntas categorizadas de opción múltiple, como en nuestro caso el origen de los aspectos más problemáticos de la Interpretación, así como las soluciones propuestas por el profesorado para subsanar las deficiencias de la formación, etc., podría resultar especialmente valiosa la herramienta de la entrevista. Ésta permite la obtención de una gran riqueza de datos en contexto y, a diferencia de la encuesta, proporciona un gran abanico de puntos de vista. Los aspectos que se cubrieron con esta herramienta han sido los complementarios a los explorados mediante los cuestionarios. Por otra parte, el empleo de la entrevista permite que se exploren aspectos del ámbito de la investigación totalmente imprevistos, lo que da lugar a que se abran nuevas categorías en el proceso de análisis. En nuestro caso, esto sucedió con las cuestiones relacionadas con el problema del material de divulgación, y de manuales de Interpretación, que no se habían contemplado inicialmente. No obstante, hemos de señalar que la entrevista constituye un elaboradísimo proceso que consume tiempo y dinero, (Sierra Bravo, 1998: 352), aunque consideramos que los resultados que genera merecen el esfuerzo.

Las entrevistas pueden adoptar una gran diversidad de gamas, y de hecho es habitual que se empleen de forma combinada (Sierra Bravo, 1998: 354), como ha sido nuestro caso. Las hay muy predeterminadas y estructuradas, como las que se realizan por teléfono, o muy abiertas y no estructuradas. Sin embargo, la más común en el ámbito de la investigación social es la entrevista semiestructurada: dirigida por el investigador mediante una relación de preguntas reunidas en un guión cuyo orden y redacción se encuentran por determinar antes del encuentro con el entrevistado, y que ha sido la opción de entrevista por la que nos hemos inclinado (Earlandson *et al.*, 1993: 85-86 *apud* Valles, 1997: 178-179). En el marco de este tipo de entrevistas resulta frecuente que durante los primeros minutos en los que se establece el contacto con el sujeto se opte por una fase preliminar de exploración —preguntas personales que rompan el hielo—, a partir de un guión sin preguntas preestablecidas, y más adelante se procede a centrarse en las cuestiones propias de la investigación mediante una relación de

consultas confeccionadas previamente e iguales para todos los sujetos de la muestra. El orden en el que se presentarán las preguntas queda a discreción del entrevistador, que las irá formulando en función del flujo de la comunicación. La entrevista empleada en la presente investigación se ubicaría dentro de la modalidad de la entrevista semiestructurada estandarizada abierta. Dentro del tipo de entrevistas profesionales, la entrevista que hemos utilizado se clasificaría como una entrevista de investigación o «*research interview*», entendida como técnica de obtención de información relevante para los objetivos de un estudio (Valles, 1997: 181). La entrevista de investigación se inserta dentro de la categoría de las entrevistas profesionales y, a su vez, las entrevistas en profundidad se enmarcan dentro de las entrevistas de investigación. A juicio de Gorden (1956 *apud* Valles, 1997: 183), la expresión «entrevista en profundidad» ha ganado terreno, y ha ido desplazando a otras expresiones afines, por lo que su uso se encuentra muy extendido y arraigado entre los investigadores de este ámbito.

6.2.2.2.1 La estructura de la entrevista

En lo que se refiere a la estructuración de la entrevista, presentamos a continuación la relación de preguntas que conforman el guión semiestructurado. Tal y como se hizo con el cuestionario, también en la entrevista se introdujeron cuestiones de índole académica, preguntas relacionadas con la didáctica, así como consultas relativas al perfil del formador de Interpretación (véase anexo 9):

1.	Aspectos más problemáticos de la formación de la Interpretación en España en los planos académico y didáctico
2.	Posibles soluciones a los aspectos más problemáticos de la formación de la Interpretación: planos académico y didáctico
3.	Invisibilidad de la Interpretación de Enlace o Bilateral
4.	Cambios en la demanda de la Interpretación Consecutiva y su repercusión en la carga lectiva
5.	Existencia de una posible falta de sintonía entre las necesidades del mercado de la Interpretación (privado e institucional) y la formación
6.	Perfil actual del formador y perfil ideal del formador
7.	Material específico de la Interpretación

6.2.2.2.2 Los tipos de preguntas de la entrevista

Las preguntas que se suelen utilizar en las entrevistas se diferencian unas de otras según su grado de dirección o ausencia de dirección por parte del investigador (Valles, 1997: 185). Como su propio nombre indica, el guión semiestructurado objeto de nuestro estudio es el resultado de una combinación de preguntas destructuradas, *i.e.*, estímulo y respuesta libre, así como de preguntas semiestructuradas, *i.e.*, estímulo estructurado y respuesta libre (Valles, 1997: 186). Un ejemplo de las primeras se ilustraría con preguntas del tipo: «¿Cuáles son a su juicio los aspectos más problemáticos de la formación de la Interpretación?» Mientras que una pregunta semiestructurada podría ayudarse de este ejemplo: «¿Si la Interpretación Consecutiva ha experimentado un retroceso en el mercado, cree usted que se debería reestructurar la carga lectiva de esta materia? Justifique su respuesta». Por otra parte, hemos hecho uso de preguntas que surgieron durante el flujo de la propia conversación y que no estaban previstas en el guión (Valles, 1997: 190). En estos casos, se avanza con el tema objeto de la digresión y, más tarde, se reconduce el diálogo al punto donde se dejó para continuar con el guión. Esto ocurrió con cierta frecuencia en aquellos casos en los que los entrevistados comentaban particularidades de los entornos educativos donde impartían Interpretación. Como ya mencionamos, las preguntas de la entrevista se han empleado como una herramienta complementaria al cuestionario, y en particular para sondear la idiosincrasia de cada uno de los centros de formación. Se trata de una herramienta que permite que sea el sujeto el que exponga de forma espontánea sus opiniones y que sea éste el que marque, hasta cierto punto, la dirección en la que se desarrolla el diálogo, por lo que el investigador se adentra a veces en territorio desconocido y pueden recogerse aspectos sorprendentes.

6.2.3 Metodología

Nuestro objetivo consistía en conseguir la máxima información posible del mayor número de sujetos, y con este fin nos desplazamos a todas las facultades y centros de posgrado que en ese momento impartían Interpretación. Conocíamos las dificultades que había encontrado una investigadora del ámbito de la Traducción y la Interpretación con la distribución de cuestionarios por medio del Servicio de Correos, ya que sólo había recibido respuestas del 20% de los sujetos, por lo que se vio abocada a buscar otra vía de obtención de datos (Möller, 2001: 24). Por este motivo, y aunque en un primer momento nos

habíamos planteado la posibilidad de que los cuestionarios se enviaran por soporte electrónico, la opción de la obtención de datos por vía primaria prevaleció y, en nuestra opinión, creemos que ha resultado muy eficaz, ya que la visita a los centros y el contacto personal con el profesorado genera un ambiente que favorece el intercambio y la participación en la investigación. Asimismo, el desplazamiento a cada una de las facultades nos ha permitido conocer de primera mano el entorno donde se desarrolla la formación, y en algunos casos el perfil del alumnado. Estos aspectos contribuyen a contextualizar la información de unas herramientas empíricas que son en sí mismas asépticas e impersonales, al menos en lo que se refiere a la encuesta, no así en el caso de la entrevista.

6.2.3.1 Metodología de la encuesta

La primera prueba de cómo procederíamos a trabajar con los sujetos la efectuamos durante la comprobación de la validez del cuestionario piloto en el proyecto investigador de la tesina (Iglesias, 2000). En este proyecto de investigación, el número de sujetos de la muestra era mucho más reducido, limitándose a tres universidades, dos Universidades públicas: la Universidad de Málaga, la Universidad de Salamanca, y una privada: la Universidad Pontificia Comillas de Madrid, y a diez formadores. Observamos que se necesitaba un mínimo de tres jornadas para la visita a las instalaciones de las facultades, la clarificación de las preguntas de los cuestionarios, la asistencia a alguna clase de Interpretación, siempre que se nos brindara la posibilidad, así como para las charlas con los profesores durante la entrevista. Además, algunos docentes solicitaban un mínimo de un día para poder reflexionar sobre las respuestas y devolvernos los cuestionarios cumplimentados al día siguiente.

En primer lugar consultamos los sitios *web* de las distintas facultades con objeto de redactar un correo electrónico a la secretaría de los departamentos o de las facultades para ponernos en contacto con los responsables académicos que estuviesen al frente de cada una de los centros de formación. Una vez conocidas las direcciones electrónicas nos dirigimos a las autoridades para darles a conocer el motivo y los objetivos de la investigación, concertar cita para visitarlos y entrevistarlos, así como para distribuir las encuestas entre el profesorado de Interpretación. Posteriormente, localizábamos a los formadores, bien consultando los sitios *web* de las facultades, bien recibiendo instrucciones por parte de las autoridades, que algunas veces nos proporcionaban las direcciones en soporte electrónico de los formadores e incluso sus teléfonos particulares. En todo momento se aseguró a los participantes en el

estudio el carácter anónimo de su colaboración. Se concertaron citas de forma que nuestra vista a la facultad o centros de formación de posgrado pudiese coincidir en su mayor parte con las jornadas en las que los profesores impartieran clase de Interpretación. Las visitas a los centros se organizaron en tres sesiones. Durante la primera se entregaban los cuestionarios, se asistía a las clases, siempre que ello fuera posible, y se concertaban entrevistas. Durante la segunda sesión, se repetía el mismo orden del día con distintos profesores, y en la última jornada, se recogían los cuestionarios ya cumplimentados, y se llevaban a cabo las entrevistas pendientes. Después de la experiencia de la preencuesta (Iglesias, 2000), consideramos oportuno dejar un día completo al formador para que rellenase los cuestionarios y los entregase al día siguiente sin ninguna presión de tiempo.

En la mayoría de los casos, después de haber visitado la facultad o el centro donde se impartía el Máster nos llevábamos todos los cuestionarios ya cumplimentadas, y en los pocos casos en lo que quedó algún miembro del profesorado por realizar la entrega, nos poníamos nuevamente en contacto para recordarle los cuestionarios pendientes y ofrecerle la posibilidad de enviarle los archivos electrónicos en caso de que éste hubiese traspapelado los originales. Realizamos esta operación con todos los sujetos que, transcurrido un tiempo, no entregaban las encuestas, y enviamos recordatorios por soporte electrónico tantas veces como creímos oportuno hasta conseguir una respuesta. No pocas veces, esta situación coloca al investigador en una posición un tanto difícil. Sin embargo, el riesgo de que el porcentaje de cuestionarios frustrados sea elevado, y la licencia que los expertos en este tipo de estudios otorgan al permitir la repetición de las visitas y el empelo de mecanismos de recordatorio —el envío de nuevos cuestionarios, en nuestro caso— nos animó a salvar este obstáculo, y ello ha eliminado el posible sesgo que implicaría contar con elevados porcentajes de falta de participación (Sierra Bravo, 1998: 320). De lo contrario, los resultados supondrían «que el grupo de sujetos que no contesta, lo hace porque son individuos de la población con características diferentes a los que contestan», lo cual implicaría que estos sujetos no están representados en la muestra (Sierra Bravo, 1998: 320).

6.2.3.2 Metodología de la entrevista

La entrevista fue llevada a cabo de forma directa y personal con el 92,6% de los docentes de la muestra, salvo en seis casos en los que ésta se realizó por teléfono. Las seis excepciones a las que hacemos alusión obedecen a varias razones. En primer lugar, algunos profesores se

encontraban trabajando en instituciones europeas (UE) cuando se visitó la facultad, y en el segundo caso se debió a problemas de presupuesto.

Los encuentros con los docentes se llevaron a cabo en entornos neutrales, es decir a cubierto de miradas u oídos indiscretos de manera que se garantizara la neutralidad y objetividad de las respuestas, y se evitara que los sujetos se sintieran inhibidos (Sierra Bravo, 1998: 357). Por ello, y siempre que nos fue posible, concertamos las citas fuera del recinto de la universidad: en cafés, plazas y otros lugares públicos. Habida cuenta de los grandes costes de desplazamiento y alojamiento que acarrea la entrevista, especialmente hoy en día se tiende a sustituir la entrevista personal por la telefónica (Sierra Bravo, 1998: 354), ya que, según los expertos, redunda en tasas más altas de respuestas, entre otras cosas. En nuestro caso, habiendo realizado seis entrevistas telefónicas y 76 entrevistas personales, debemos destacar, sin embargo, que la grabación de las entrevistas *in situ* supera en eficacia comunicativa las entrevistas efectuadas por teléfono, ya que contribuye a contextualizar los datos y aporta información no verbal y paraverbal, ausentes en las primeras. Nos referimos a datos relacionados con la inseguridad del sujeto sobre la información que transmite, la falta de interés sobre el tema, así como sobre la investigación en general: dudas a la hora de responder, motivación o ausencia de ella, etc.

Por último, el medio de registro sugerido por los diversos autores para recoger con fidelidad y veracidad la información derivada de las conversaciones sostenidas entre los encuestados y el investigador consiste en la grabación magnetofónica (Oppenheim, 1992: 67; Valles, 1997: 96; Sierra Bravo, 1998: 359), y éste fue el sistema empleado en la investigación. Asimismo, se realizaron breves resúmenes de los comentarios expuestos por algunos de los sujetos más representativos con objeto de no perder los matices hasta que se pudiera llevar a cabo la trascripción de la grabación (Oppenheim, 1992: 75). Este fue el caso de docentes con amplia experiencia en la formación y gran conocimiento de la evolución de los estudios de Interpretación en nuestro país o el de sujetos con visiones muy contrastadas a los que se entrevistaba en sesiones contiguas, como la de intérpretes con dedicación parcial a la docencia que aportaban una visión muy profesional de la formación, y docentes con la titulación de doctor para los que la fundamentación teórica constituye el pilar esencial sobre el que debe descansar la enseñanza universitaria de la Interpretación.

6.2.4 Las dificultades que se derivan del trabajo de campo

Según Oppenheim (1992: 7), el cuarto paso en el proceso del diseño de la investigación social por medio de encuestas consiste en el estudio de la viabilidad económica de la investigación, una vez que se han despejado los objetivos, se ha delimitado y analizado la bibliografía del ámbito de estudio pertinente, y se han llevado a cabo pruebas exploratorias como la entrevista en profundidad y/o la preencuesta con objeto de conceptualizar los objetivos de la investigación (Sierra Bravo, 1998: 315). En ese punto de la confección del plan investigador tuvimos que hacer frente a uno de los principales obstáculos del estudio: cómo afrontar el **coste económico** derivado del alojamiento y los desplazamientos a las 15 facultades y a los lugares donde se encontraban ubicados los programas de posgrado.

El principal impedimento para la posible recepción de becas o ayudas de investigación residía en la edad de la investigadora, ya que según el Ministerio competente sólo pueden acceder a ayudas para el desarrollo de tesis doctorales los estudiantes que acaben de terminar sus estudios de segundo ciclo o lo hubieran hecho el año anterior. Como la interesada no reunía el perfil adecuado, pues las titulaciones cursadas (Traducción e Interpretación y Filología Inglesa) habían sido concluidas en 1992 y 1994 respectivamente, solicité una ayuda económica a los órganos de gobierno de la Universidad Alfonso X El Sabio, donde había ejercicio la docencia en los últimos años, para poder financiar los desplazamientos y las estancias en las localidades donde se encontraban las facultades de la muestra. La Universidad Alfonso X El Sabio me otorgó una bolsa de viaje con un valor de 1.560 € con los que se han cubierto buena parte de los viajes y las estancias del trabajo de campo. No obstante, muchos de los gastos derivados de otros desplazamientos, así como del material: ordenador portátil, cintas magnetofónicas, grabadora, etc., tuvieron que ser sufragados por la investigadora.

A. **Problemas de disponibilidad del profesorado**. A pesar de intentar hacer vinculante la entrega de los cuestionarios con la presencia física de la investigadora en las facultades, así como mediante el contacto personal durante la entrevista, un notable número de sujetos no llegó a enviar las encuestas que dejamos preparadas y etiquetadas pertinentemente, bien por no encontrase en su lugar de trabajo el día en que visitamos la facultad (aunque se les dejaron los cuestionarios en los buzones y taquillas correspondientes), bien porque no devolvieron los cuestionarios cumplimentados por

correo, tal como se comprometieron a hacer. Por otra parte, resulta destacable que el sujeto responsable de la coordinación de uno de los programas de Máster de Interpretación de Conferencias no respondiera a ninguno de los más de 10 mensajes de correo electrónico y otras tantas llamadas telefónicas que realizamos durante las diversas etapas de la investigación solicitando su participación. También es significativo el caso de una facultad a la que visitamos para distribuir la encuesta entre sus miembros y no nos fue devuelto ninguno de los cuestionarios. En el primer caso y en otros en los que se agotó el umbral prudencial del número de mensajes de recordatorio (Sierra Bravo, 1998: 320) decidimos desistir. Sin embargo, en términos proporcionales, podemos conceder que ha sido mucho mayor el número de sujetos que han empatizado con los objetivos del estudio y han participado en esta investigación que el de aquellos que no lo han hecho.

B. **Problemas de disponibilidad de las autoridades de las facultades**. Si bien el grueso del profesorado de Interpretación se mostró extremadamente receptivo a colaborar en la investigación, no podemos decir lo mismo de una parte de los órganos de gobierno de las facultades, ya que en algunos centros, las copias de los Planes de Estudios que solicitamos — tanto de los Planes vigentes como de los antiguos—, así como de los borradores de las reformas, no nos fueron entregadas ni enviadas. Asimismo, en un número considerable de los Cuestionarios de las Autoridades, algunos bloques de gran valor informativo, como el número de alumnos por clase de Interpretación y el número de alumnos matriculados en Interpretación se dejaron en blanco, y tuvimos que recurrir a las técnicas de recordatorio (Sierra Bravo, 1998: 320). En cuanto a la entrevista, aunque inicialmente se había planteado tanto para los responsables académicos como para los profesores, a lo largo del estudio se observó la enorme dificultad que suponía intentar mantener un breve encuentro con muchos de los representantes de los órganos de gobierno de los centros, dada su apretada agenda, a pesar de haber concertado cita previa, por lo que las entrevistas con las autoridades de las facultades tuvieron que ser descartadas de la muestra del total de las entrevistas.

C. **Dificultades de la ejecución del trabajo de campo**. Con objeto de llevar a cabo el trabajo de campo, la investigadora había solicitado incorporarse al régimen de contratación a tiempo parcial, con lo que disponía de tres días a la semana para desplazarse a las facultades, entrevistarse con los profesores (ya que se anuló la opción de

la entrevista con las autoridades), y distribuir los cuestionarios. En facultades públicas con un gran número de profesores (hasta 12 formadores de Interpretación), y con el fin de facilitar al profesorado de la muestra su colaboración en la investigación, las entrevistas suponían en algunos casos desplazamientos de un extremo a otro de la ciudad, e incluso del extrarradio al centro y vuelta, cuando resultaba imposible hacer coincidir a tantos sujetos en dos jornadas. Esta situación obligaba en algunas ocasiones a repetir la visita a la misma facultad y a la misma Comunidad Autónoma, pues los tres días de margen de los que se disponía no bastaban para entrevistar a todo el profesorado con la tranquilidad necesaria. Debemos destacar que el ritmo en el que se desarrolló la mayor parte del trabajo de campo fue vertiginoso, lo que supone un nivel sostenido de estrés y un desgaste para la investigadora, que al mismo tiempo alternaba la labor docente en el ámbito universitario.

D. Dificultades en el tratamiento de los cuestionarios.

Durante la fase de la lectura de los cuestionarios para proceder al análisis de los datos, encontramos algunos obstáculos que pasamos a desglosar:

a) ***Incoherencias internas de los sujetos.*** Como se mencionó en el apartado relativo a la metodología (véase 6.2.3.), en la mayoría de los casos hemos seguido un orden de presentación de las preguntas en forma de embudo (cf. Oppenheim, 1992: 110), precedido por una pregunta filtro a la que se contesta mediante «sí o no». En algunos casos, los sujetos contestaron «no» a la pregunta filtro, pero siguieron respondiendo a las preguntas que seguían, aun cuando éstas iban dirigidas explícitamente a los sujetos que habían marcado la categoría «sí». A veces, la lectura apresurada de los epígrafes de las preguntas puede justificar estas irregularidades. En estos casos, decidimos anular ambas respuestas, pues no sabíamos cuál es la incorrecta, si el «no» inicial o el «sí» posterior.

b) ***Tratamiento doble de respuestas.*** En bloques de preguntas categorizadas de respuesta múltiple en las que se solicitaba que se seleccionase y evaluase la eficacia de ciertos ejercicios con la asignación de una calificación del 0 al 9 (véanse preguntas n° 9 y n° 12 anexo 4 y pregunta n° 12 anexo 6), la lectura apresurada de una parte del enunciado llevó a un considerable grupo de sujetos en más de uno de estos bloques de preguntas y en más de un cuestionario a la elección de las categorías sin abordar la evaluación numérica.

Esto ha provocado que para un considerable número de preguntas se haya tenido que realizar un tratamiento doble de las respuestas: uno para el grupo de sujetos que evaluó, y otro para los sujetos que marcaron las categorías de su elección, pero no evaluaron. Con este fin, se han tenido que confeccionar tablas adicionales y se ha establecido un sistema de recuento por media. Lamentablemente, no se puede sumar el total de los resultados de las dos tablas, por lo que se presenta al lector el análisis de estos datos diferenciados para que extraiga sus propias conclusiones.

c) ***Categorización de contenido de preguntas abiertas.*** Mucha de la información verdaderamente relevante de la presente investigación se ha extraído de las preguntas abiertas, entre ellas aquellas en las que se solicitaban datos relativos a la duración y contenido de los exámenes finales de cada facultad en según qué técnica de Interpretación (véase anexo 4), o las que recababan información sobre los modelos teóricos didácticos o teóricos empleados en la formación. Estos datos son redactados por los sujetos y deben ser enumerados, organizados y categorizados por la investigadora, lo que supone una onerosa carga de tiempo. Dicho esto, añadimos que en la presente investigación, las preguntas abiertas han sido esenciales, y los resultados han merecido el esfuerzo.

d) ***Preguntas de escala o de «ranking».*** En los bloques de preguntas de los que se ha hecho mención en el apartado anterior, en los que se presentó una pregunta para evaluar una serie de ejercicios en un orden de preferencia (v.gr. «Evalúe del 0 al 9 la eficacia de los ejercicios de preinterpretación que figuran a continuación:»), curiosamente, prácticamente ninguno de los sujetos de la muestra del profesorado a los que se expuso esta pregunta (véanse preguntas n° 9 y n° 12 anexo 4, y pregunta n° 12 anexo 6) optó por contestarla con la finalidad con la que fue concebida, *i.e.*, como una pregunta de escala, en donde habría un ejercicio favorecido con el primer puesto, seguido de otros con posiciones menos ventajosas. Sin embargo, el profesorado optó por asignar a cada ejercicio una calificación que no se encontraba relacionada con las demás.

e) ***Caligrafía ilegible.*** En el tratamiento de las preguntas abiertas, la caligrafía de algunos de los sujetos resultó prácticamente ininteligible, y tuvo que ser analizada por varios individuos ajenos a la investigación para alcanzar consenso en cuanto al contenido de

dichas respuestas. También algunos de los guarismos empleados en la evaluación de los ejercicios resultaron difíciles de identificar, y tuvieron que ser consultados con los propios sujetos que los habían escrito, o bien con personas ajenas al estudio para disipar dudas.

f) ***Cuestionarios en lengua vernácula.*** Uno de los cuestionarios fue cumplimentado en una lengua vernácula, y la entrevista con ese mismo sujeto tuvo que adaptarse a la lengua inglesa, pues el docente no deseaba realizarla en otra lengua que no fuese la lengua vernácula o su lengua materna.

g) ***Redacción de preguntas ambiguas.*** Durante la fase del análisis hemos observado dos casos de preguntas abiertas que no resultaron totalmente satisfactorias a tenor de las respuestas recibidas. La primera está ubicada en el cuestionario para las autoridades de las facultades y pregunta: «¿Cuándo se constituyó el centro?» (véase anexo 1). Dos facultades consignaron fechas relativas al establecimiento de la universidad, no de la facultad de Traducción e Interpretación. En este caso la pregunta debería haber sido más precisa, y se debería haber mencionado la palabra clave «Interpretación» o «Traducción e Interpretación». El segundo caso de ambigüedad lo hemos detectado en el cuestionario de Interpretación Consecutiva, cuando se intentaba averiguar el momento en que se comenzaba la enseñanza de la toma de notas: «¿Cuándo empiezan los alumnos a aprender la toma de notas?» (véase pregunta n° 17 anexo 3). Algunos sujetos contestaron: «en 3er curso», sin especificar en qué momento del mismo, dado que tampoco en la pregunta se solicitaba mayor información. Aunque en ninguno de los dos casos la tasa de sujetos que no respondió satisfactoriamente afectó el resultado, nos ha hecho reflexionar sobre las consecuencias que podrían haber tenido este tipo de imprecisiones irreparables en preguntas más relevantes de la encuesta.

E. Omisiones en los cuestionarios achacables a la investigadora. La investigadora asume la falta de una pregunta en el cuestionario de Interpretación Consecutiva de pregrado que sí se encuentra recogida en el correspondiente de posgrado, y que está relacionada con el

empleo del enfoque didáctico que atiende a los pares de lenguas específicos en la formación (véase pregunta n ° 18 anexo 7).

6.2.5 Tratamiento de los datos

Para el tratamiento de los datos extraídos de los cuestionarios y de la entrevista se eligió el programa SPSS 9 para Windows, un paquete informático que gestiona estadísticamente la información, desde el diseño de la base de datos, pasando por el sistema de alimentación, hasta la obtención de los resultados y su presentación mediante la confección de tablas y gráficos.

Las principales fases que comprende el tratamiento de los datos pueden dividirse en tres: 1) el *diseño de las bases de datos* en SPSS; 2) la *tabulación* de los datos, y 3) el *análisis* de datos.

Fase 1. A. Diseño de la base de datos de la encuesta

En lo que respecta al **diseño de la base de datos** de la encuesta y la entrevista en SPSS, al tratarse de un programa informático muy específico se contó con la ayuda de un colaborador, Joaquín Cordobilla Márquez[7],encargado del área de trasferencia de resultados de investigación de la Universidad de Jaén, cuyos conocimientos en informática y en el uso aplicado de este programa han contribuido enormemente a facilitar la tarea. En primer lugar se procedió a elaborar una base de datos para cada cuestionario, creando las variables para la introducción de las respuestas de los sujetos integrantes de la población objeto de estudio de acuerdo con las preguntas que se formularon en el diseño de los cuestionarios. Las modalidades de variables empleadas en el diseño de la base de datos fueron de muy variada índole (Portilla *et al.*, 2001):

1) variables para preguntas cerradas dicotómicas. Este tipo de variable se ha empleado en aquellas preguntas diseñadas para respuestas cerradas de «sí o no»;

2) variables para preguntas cerradas con listado de respuesta de elección única. Se han empleado principalmente en opciones de respuestas que se excluyen entre sí, permitiendo al sujeto una única elección (véase pregunta nº 11 anexo 2): «¿Cree que la Interpretación Simultánea debería impartirse: a) Después de la Interpretación Consecutiva, b) Antes de la Interpretación Consecutiva IC, c) Al mismo tiempo que la Interpretación Consecutiva IC, d) otros: especifique»;

3) variables para preguntas semicerradas con listado de respuesta de elección única (véase pregunta nº 16 anexo 2): «¿En qué modalidad de Interpretación se imparte la Inversa: a) En IC/ b) En IS/ c) En ambas/ d) Otros: especifique»;

4) variables para preguntas cerradas con listado de respuesta de elección múltiple sin limitación de respuestas para elegir (véase anexo 2, pregunta nº 8): «En caso afirmativo, las pruebas de aptitud son: a) Obligatorias b) No obligatorias c) Vinculantes d) No vinculantes»; (véase pregunta nº 60 anexo 2): «En qué modalidad trabaja con más frecuencia: a) En IS b) En IC c) IE d) otros».

5) variables para preguntas semicerradas con listado de respuesta de elección múltiple sin limitación de respuestas elegibles. La mayoría de las preguntas de los cuestionarios responden a este modelo (véase anexo 2, pregunta nº 3—encadenada con filtro a la pregunta nº2): «¿Cree que el actual plan de estudios cubre todas las necesidades del estudiante que cursa o ha cursado la especialización en Interpretación de cara a su vida profesional?» «sí/no». «En caso negativo, ¿qué carencias cree que deberían subsanarse?» a) carga lectiva global, b) Carga lectiva por materia, c) Contenidos, d) Clases prácticas, e) Falta de especialización temática, f) Falta de prácticas profesionales, g) Falta de contenidos sobre investigación h) Otros: especifique»);

[7] Joaquín Cordobilla es licenciado en Derecho y en Sociología por la Universidad de Granada y ha completado diversos cursos especializados de SPSS impartidos por el Colegio de Doctores y Licenciados en Ciencias Políticas y Sociología.

6) variables para pregunta abiertas (véase pregunta n° 10 anexo 4, que enlaza con la pregunta abierta n° 11): «¿Sigue algún modelo teórico-didáctico que le ayude a estructurar sus clases: a) Sí b) No», (pregunta abierta n° 11) «En caso afirmativo, especifique qué modelo/s:»;

7) variables para preguntas de rango de escala (véase pregunta n° 1 anexo 3,): «¿Cuántos alumnos tiene en clase de Interpretación Consecutiva? a) Menos de 5, b) Menos de 10, c) Menos de 15, d) Menos de 20, e) Otros: especifique».

En la selección de las variables durante el diseño de la base de datos se ha optado generalmente por las modalidades 3 y 5, con el fin de añadir a la relación de respuestas otras posibilidades no previstas. Las preguntas categorizadas de opción múltiple pueden resultar confusas si no se conoce previamente que cada una de las opciones de trata como una variable independiente, lo que hace inviable que se sumen los resultados de las frecuencias y de los porcentajes. Por este motivo, hemos considerado oportuno avisar al lector de la presencia de este tipo de preguntas en las tablas donde se desglosan los resultados.

El listado de respuestas de cada pregunta se denomina, según la terminología del SPSS, el «etiquetado» de la variable (Portilla *et al.*, 2001: 53), de forma que cada opción de respuesta se corresponde con una etiqueta.

Fase 1. B. Diseño de la base de datos de la entrevista

Con respecto al diseño de la **base de datos de las entrevistas**, las características específicas y diferenciadas de este método de obtención de datos respecto de los que son propios de la encuesta (Quivy, 1992: 186) obligó a efectuar un preanálisis de las respuestas de los sujetos, ya que, como es habitual en las entrevistas semiestructuradas, a pesar de contar con un guión de preguntas con objeto de que los sujetos de la población objeto de estudio respondan unos temas comunes, durante el desarrollo de la conversación y el giro que ésta puede tomar, se profundizaba más en unos problemas u otros. Por esta razón, con anterioridad a la creación de las variables en el programa SPSS, se partió del preanálisis con dos objetivos:

1. extraer los temas más comunes, integrantes del guión semiestructurado, que emergieron en el transcurso de las entrevistas con vistas a la creación y etiquetado de las variables, y

2. enumerar los múltiples aspectos adicionales surgidos al margen de las preguntas del guión, que surgieron durante el transcurso de las entrevistas. Se trataba principalmente de hallar qué sujetos habían abordado esos temas para poder establecer los filtros oportunos.

Al tratarse de una herramienta de obtención de datos cualitativos, y presentarse en soporte oral, en el diseño de la base de datos de la entrevista no se utilizaron ni variables dicotómicas ni de rango. Por el contrario se dio más entrada de los datos mediante variables denominadas en la terminología del SPSS «variables de cadena», que son las utilizadas para las preguntas abiertas (cf. Portilla *et al.*, 2001: 53).

Fase 2. Tabulación de los datos.

La tabulación de los datos constituye una fase central en cualquier estudio descriptivo con apoyo estadístico, y si bien hemos acudido a esta fase una vez finalizado el trabajo de campo, debemos admitir que hubiésemos ahorrado mucho esfuerzo si la tabulación se hubiera realizado en paralelo al diseño de los cuestionarios. Esta tarea se realizó junto con el colaborador para no sacrificar ningún tipo de información, y al tiempo que se iban resolviendo dudas y despejando algunas contradicciones que se hubieran producido de haberlos introducido el colaborador por separado.

El criterio del que se ha partido para la alimentación de las bases de datos procedentes de los cuestionarios y la entrevista ha consistido en la tabulación de las respuestas mediante la introducción del apellido de cada sujeto, de manera que a lo largo de la serie de cuestionarios y de preguntas formuladas, así como de la entrevista se pudieran contrastar sus respuestas a través de los distintos cuestionarios (Cuestiones Generales,

Interpretación Consecutiva, Interpretación Simultánea), y observar consistencias y/o contradicciones.

La tabulación de la información obtenida a través de las entrevistas, que presenta un mayor grado de profundidad, se realizó, como ya se ha mencionado antes, a través de «variables de cadena», con objeto de no perder información. Sin embargo, debido a las limitaciones impuestas por el propio SPSS, este tipo de variable admite un máximo de 255 caracteres, (cf. Portilla *et al.*, 2001: 53), por lo que tuvimos que recurrir a la síntesis del contenido de las respuestas de los entrevistados.

Fase 3. Análisis de datos

Una lectura detallada de los cuestionarios refleja que el sistema de preguntas en embudo (Oppenheim, 1992: 110; Sierra Bravo, 1998: 311) se inicia con cuestiones de tipo cerrado dicotómico «sí/no», que actúa como un mecanismo de filtro para excluir del resto de las preguntas siguientes a los sujetos que no satisfacían una condición impuesta por una cuestión previa anterior. El empleo de estos filtros altera considerablemente los porcentajes de unas tablas a otras con respecto a la población **N**, por lo que hemos considerado oportuno avisar al lector de la presencia de un filtro en aquellas tablas cuyos datos se encuentran afectados por el filtro de una pregunta anterior.

Antes de proseguir con el tratamiento estadístico de los datos, el programa SPSS facilita la labor de contraste de los datos de los cuestionarios con la información que se ha ido introduciendo en la base de datos a través de unas «tablas básicas» (cf. Portilla *et al.*, 2001: 45). En el caso de la entrevista, esta presentación de la información tabulada se aprovechó para anotar las opiniones expresadas por los sujetos en las preguntas abiertas.

En lo que se refiere a la extracción de datos, este proceso se realizó mediante instrumentos de análisis estadísticos descriptivos, esto es, aquellas técnicas relacionadas con la descripción de colecciones de observaciones estadísticas. Los estadísticos obtenidos a través del SPSS fueron:

a. **frecuencias**: el número de veces que el sujeto encuestado ha contestado una categoría específica. Indica la repetición de la categoría (opción de respuesta) de la población objeto de estudio (García Ferrando, 2000: 53);

b. **porcentajes**: el número de casos de la categoría dividido por el número total de sujetos de la muestra (García Ferrando, 2000: 57);

c. **porcentajes acumulados**: indican el porcentaje de casos que queda por debajo del límite superior de una categoría. Por ejemplo, para las preguntas de número de cabinas, indican qué porcentaje queda por debajo de una categoría seleccionada. Resultan útiles solamente para determinadas cuestiones, pero no para otras, como las preguntas con listado de respuesta múltiple;

d. **medias**: suma de las puntuaciones de una distribución de porcentaje de número de casos. Sólo han sido utilizadas para las preguntas de evaluación de ejercicios (García Ferrando, 2000: 92);

e. **modas**: constituyen el valor que más se repite en una distribución o serie de datos. Por ejemplo en las de preguntas de evaluación, si la calificación que más se repetía era el 6, esa es la moda (García Ferrando, 2000: 88);

f. **perdidos del sistema**: se corresponden con el número de sujetos que no han contestado a una pregunta (cf. Portilla *et al.*, 2001: 54).

CAPÍTULO 7

LOS RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIOS DE AUTORIDADES DE LAS FACULTADES DE PREGRADO

LOS RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIOS DE AUTORIDADES DE LAS FACULTADES DE PREGRADO

7. Resultados

En este apartado se expondrán los datos generales relativos a las facultades que imparten la Licenciatura de Traducción e Interpretación a partir de la información extraída de las encuestas distribuidas a los 15 sujetos al frente de los órganos de gobierno de las correspondientes facultades que conforman la muestra de la presente investigación. Los resultados que se presentan se refieren a estas 15 autoridades de las facultades.

7.1. Aspectos académicos: datos generales de las facultades

7.1.1. La implantación de los estudios y el carácter público o privado de las facultades

De las 15 facultades de la muestra, un grupo reducido (26,7%) ***implantó los estudios*** de pregrado de Traducción e Interpretación antes de que se ofreciera la Licenciatura. La Universidad Autónoma de Barcelona, la Universidad de Granada y la Universidad de Las Palmas habían impartido los estudios de la Diplomatura de Traducción e Interpretación como Escuelas Universitarias de Traductores e Intérpretes. Por otra parte, Cluny-I.S.E.I.T. ha venido formando intérpretes desde finales de los años cincuenta, pero se trata de un centro no oficial cuya titulación no está homologada por el Ministerio español. Sin embargo, el grueso de las facultades (66,7%) fueron creadas entre 1990 y 1995, una vez que se aprobó la Orden Ministerial por la que se daba el visto bueno al nacimiento de la Licenciatura de Traducción e Interpretación (B.O.E. 30-9-91). Por último, un 6,7% *no contestó* a la pregunta.

Fig. 7.1. Año de constitución de las facultades

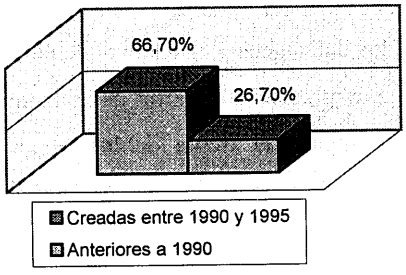


Tabla 7.1.

Año de constitución de las facultades					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Creadas entre 1990 y 1995	10	66,7	66,7	66,7
	Anteriores a 1990	4	26,7	28,6	28,6
	Total	14	93,3	100,0	
Perdidos	Sistema	1	6,7		
Total		15	100,0		

En lo que se refiere al ***ámbito público o privado*** en el que se enmarca la enseñanza de la Interpretación, hemos de señalar que aunque al *sector público* pertenece más de la mitad de los centros de formación que imparten esta materia (66,7%), resulta destacable el elevado número de facultades que pertenece al *sector privado* (33,3%).

Fig.7.2. Las facultades y su pertenencia al sector público o privado

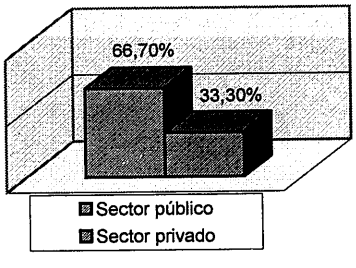


Tabla 7.2.

Las facultades y su pertenencia al sector público o privado					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sector público	10	66,7	66,7	66,7
	Sector privado	5	33,3	33,3	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

7.1.2. La estructuración interna de las facultades

Cuando se preguntó a los sujetos de la muestra acerca de las ***áreas en las que estaban estructuradas las facultades*** encargadas de la formación de Interpretación, del total de los responsables de los órganos de gobierno, un 20,0% *no respondió* a esta pregunta, y del resto, más de la mitad contestó que se regía por el Área de Conocimiento de Traducción e Interpretación (60,0%), mientras que en un 13,3% de las instituciones de formación se combina la estructura del Área de Traducción e Interpretación y la que sigue el criterio de las Lenguas. Por último, en el restante 6,7% de las facultades se sigue una estructuración por criterios de Lenguas de trabajo.

Tabla 7.3.

Organización interna de las facultades					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Organización por Área de Traducción e Interpretación	9	60,0	75,0	83,3
	Organización por Área de Traducción e Interpretación y Área de Lenguas	2	13,3	16,7	100,0
	Organización por Área de Lenguas	1	6,7	8,3	8,3
	Total	12	80,0	100,0	
Perdidos	Sistema	3	20,0		
Total		15	100,0		

Nos interesaba conocer cuál era, a juicio de las autoridades de las facultades, la ***estructura interna idónea*** para la organización interna de los centros. Del total de los sujetos, un 20,0% de las autoridades *no contestó* a la pregunta, y del análisis del resto de los datos se desprende que la mitad de los órganos de gobierno de las facultades cree que la forma óptima de organizar la facultad consistiría en el sistema que se rige por el *Área de*

Conocimiento de Traducción e Interpretación (60,0%). El resto de fórmulas de estructuración, bien por *Área de Lenguas* (6,7%), o la que *combina ésta con el Área de Traducción e Interpretación* (6,7%) se puede considerar minoritario. Asimismo, se puede considerar como anecdótico el caso de una Facultad que ha optado por regirse por su propio sistema de organización interna (6,7%).

Tabla 7.4.

Organización óptima de la facultad		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Organización por Área de Traducción e interpretación	9	60,0	75,0	75,0
	Organización por Área de Lenguas	1	6,7	8,3	83,3
	Organización por Área de Traducción e Interpretación y por Área de Lenguas	1	6,7	8,3	91,7
	Otros	1	6,7	8,3	100,0
	Total	12	80,0	100,0	
Perdidos	Sistema	3	20,0		
Total		15	100,0		

7.2. La reforma de los Planes de Estudios

En lo referente a los Planes de Estudios que articulan los contenidos y la carga lectiva de la Interpretación, el número de facultades que ha realizado ***modificaciones al marco curricular*** y ha actualizado su programa formador en cuanto a la Interpretación se cifra en más de la mitad (53,0%), de las cuales un 33,0% se acomodaron a la reforma del *Plan de Estudios de 1998*, y un 20,0% lo ha hecho en los *últimos años*. Sin embargo, consideramos significativo que un 46,6% de las facultades de la muestra no haya realizado ningún cambio a la situación de la Interpretación, y siga rigiéndose por el *Plan de Estudios de 1994*, fecha en la que se implantó el Plan de Estudios marco de la Licenciatura. En la categoría destinada a «otros», se consignaron comentarios relativos a reformas realizadas en los últimos años: 1999, 2000 etc, y el de una Facultad que tiene en vigor dos Planes de Estudios*: de 1994 y 1998* respectivamente, a la espera de que termine la última promoción del Plan de Estudios de 1994 (20,0%).

Fig. 7.3. Planes de Estudios por los que se rigen las Facultades

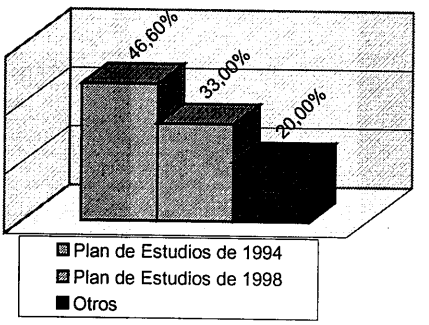


Tabla 7.5.

Planes de Estudios por los que se rigen las facultades					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Plan de Estudios de 1994	7	46,7	46,7	46,7
	Plan de Estudios de 1998	5	33,3	33,3	80,0
	Otros	3	20,0	20,0	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

7.3. La oferta de combinaciones de lenguas

Por lo que respecta a la ***oferta de pares de lenguas (Lenguas B)*** en las facultades de Traducción e Interpretación de la muestra, la combinación lingüística más común consiste en la que tiene al *inglés como Lengua B y al español como Lengua A* (100%); le sigue el *francés-español* (73,3%) y, por último, y a bastante distancia en términos porcentuales el *alemán-español* (40,0%).

Fig. 7.4. Oferta de Lenguas B en las facultades

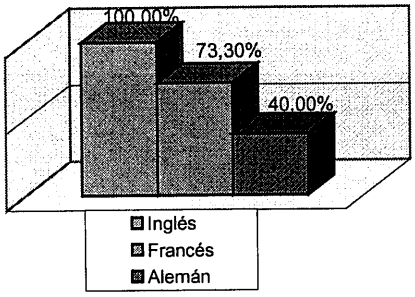


Tabla 7.6.

Oferta de Lenguas B en las facultades *			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Inglés	15	100,0
	Francés	11	73,3
	Alemán	6	40,0
*Pregunta de respuesta múltiple N= 15			

Preguntados acerca de la ***idoneidad de la oferta de Lenguas B*** que las facultades imparten de cara a la demanda de estas lenguas y su relación con las posibilidades de inserción laboral de los alumnos, más de la mitad de las autoridades de las facultades piensa que estas combinaciones de lenguas *no se adecuan a la demanda del mercado* (66,7%), y un 20,0% *mantiene que sí responden a las necesidades de la demanda.* Un 13,3% *no contestó* la pregunta.

Fig. 7.5. Adecuación de la oferta de Lenguas B a la demanda

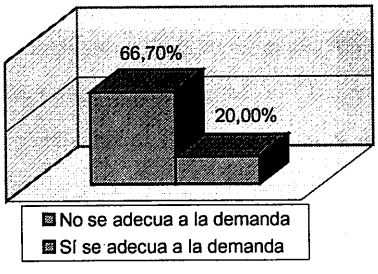


Tabla 7.7.

Adecuación de la oferta de Lenguas B a la demanda					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No se adecua a la demanda	10	66,7	76,9	76,9
	Sí se adecua a la demanda	3	20,0	23,1	100,0
	Total	13	86,7	100,0	
Perdidos	Sistema	2	13,3		
Total		15	100,0		

En una pregunta abierta, se solicitó a los responsables de los órganos de gobierno que anotaran una ***relación de Lenguas B alternativa*** y más competitiva para incorporarlas a la oferta de combinaciones lingüísticas de las facultades. Un 40,0% de las autoridades registraron combinaciones de lenguas que ya figuraban en la relación de pares de lenguas existentes, por lo que hemos consignado este dato en la categoría «otros», el 20,0% considera oportuno incorporar el par de lenguas *italiano-español*, y este mismo peso porcentual le fue asignado a la combinación *portugués-español* (20,0%). En menor medida, figura cualquiera de las *lenguas de los países del Este y Oriente de Europa, candidatos a la adhesión a la UE (PECOs)* (13,3%), y por último, con valores minoritarios se mencionaron el *árabe* (6,7%) y el *ruso* (6,7%).

Tabla 7.8.

Sugerencias para la oferta de Lenguas B			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Italiano	3	20,0
	Portugués	3	20,0
	PECOs	2	13,3
	Árabe	1	6,7
	Ruso	1	6,7
	Otros	6	40,0
	*Pregunta de respuesta múltiple N= 15		

En lo que concierne a la ***oferta de Lenguas C***, los pares de lenguas que ocupan los tres primeros lugares en la enseñanza de la Interpretación de las facultades de la muestra son el *francés-español* (100,0%), el *alemán-español* (93,3%) y el *inglés-español* (73,3%). A continuación, se sitúan con igual peso porcentual el *italiano-español* y el *ruso-español* (26,7%),

y con un valor algo inferior encontramos el *portugués-español* (20,0%). Aunque se imparten, las combinaciones de lenguas como el *chino-español* (13,3%) y el *neerlandés-español* (6,7%), los porcentajes pueden considerarse minoritarios. En la categoría «otros» se han ubicado los solapamientos de Lenguas C que ya se impartían en alguna de las Facultades de la muestra.

Tabla 7.9.

La oferta de Lenguas C en las facultades *			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Inglés	11	73,3
	Francés	15	100,0
	Alemán	14	93,3
	Italiano	4	26,7
	Ruso	4	26,7
	Portugués	3	20,0
	Chino	2	13,3
	Neerlandés	1	6,7
	Otros	5	33,3
*Pregunta de respuesta múltiple N= 15			

Cuando se preguntó a las autoridades acerca de ***la idoneidad de la oferta de Lenguas C*** con respecto a las necesidades del mercado y las oportunidades laborales del alumnado, un 20,0% de los responsables de las facultades *no respondió* a la pregunta, y más de la mitad afirmó que en lo referente a las segundas lenguas extranjeras *no se está teniendo en cuenta su adecuación a la demanda* (60,0%), frente a un 20,0% que sostiene que la oferta de las segundas lenguas extranjeras *sí se adecua a la demanda.*

Fig. 7.6. Adecuación de la oferta de Lenguas C a la demanda

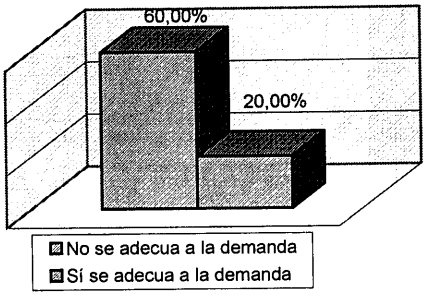


Tabla 7.10.

Adecuación de la oferta de Lenguas C a la demanda					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No se adecua a la demanda	9	60,0	75,0	100,0
	Sí se adecua a la demanda	3	20,0	25,0	25,0
	Total	12	80,0	100,0	
Perdidos	Sistema	3	20,0		
Total		15	100,0		

7.4. El número de alumnos de Interpretación

En ocho (53,3%) de las 15 facultades de la muestra, el ***número de alumnos matriculados en Interpretación*** (asignaturas troncales) presenta una media de 200 alumnos, frente a una media de 101 a 151 alumnos en cinco de ellas, y de 151 a 250 alumnos en cuatro de los centros de formación. Las seis facultades que cuentan con menor número de alumnos matriculados en Interpretación tienen 50 alumnos, las tres primeras, y con 100 alumnos las tres últimas. Con la finalidad de impedir clases muy numerosas, tres facultades tienen instaurado un sistema de ***numerus clausus***, frente a 11 que no lo han implantado, y una facultad cuyas autoridades *no contestaron* a la pregunta.

Tabla 7.11

Número de alumnos matriculados en Interpretación					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De 101 a 151 alumnos	5	33,3	33,3	33,3
	De 151 a 250 alumnos	4	26,7	26,7	60,0
	De 50 a 100 alumnos	3	20,0	20,0	80.0
	De 1 a 50 alumnos	3	20,0	20,0	100,0
	Total	15	100		

Nos interesaba conocer si los órganos de gobierno de las facultades donde se imparte Interpretación estaban al corriente del ***número de estudiantes por clase de Interpretación***, para que pudiésemos encontrar un patrón más o menos recurrente en el número medio de alumnos por clase de esta materia. Como se observa en la Figura 7.7., del total de las autoridades, un 26,7% *no contestó*, y del análisis del resto de los datos se desprende que en un 26,7% de los centros de formación el número de alumnos por grupo

y clase oscila *entre 15 y puede llegar a 20; e incluso puede superar los 30 alumnos* en el 20,0% de los centros. En un 13,3% de las facultades los grupos van *desde los 20 hasta los 30 alumnos* por clase, mientras que en tan sólo un 13,3% de las instituciones de formación los estudiantes forman *grupos inferiores a 15 alumnos.*

Fig. 7.7. Número de alumnos por clase de Interpretación

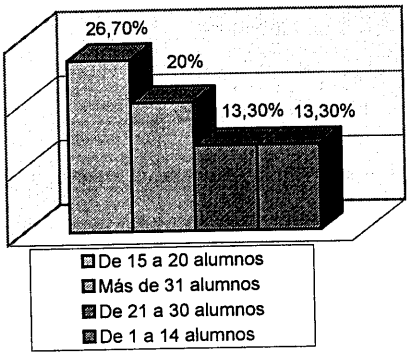


Tabla 7.12.

Número de alumnos por clase de Interpretación		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De 1 a 15 alumnos	2	13,3	18,2	18,2
	De 15 a 20 alumnos	4	26,7	36,4	54,5
	De 15 a 30 alumnos	2	13,3	18,2	72,7
	De 15 a más de 30 alumnos	3	20,0	27,3	100,0
	Total	11	73,3	100,0	
Perdidos	Sistema	4	26,7		
Total		15	100,0		

Sin embargo, al preguntar a las autoridades de las facultades sobre el ***número idóneo de estudiantes*** por aula en la formación de Interpretación, éstas ofrecieron cifras inferiores, como se observa en la Tabla 7.13. Las valoraciones más respaldadas se sitúan *entre 10 y 15 alumnos* (hasta 10 alumnos: 26,7%, y hasta 15: 26,7%), y a partir de 20 estudiantes, los porcentajes empiezan a bajar: *hasta 20 estudiantes* (20,0%), y *hasta 25 estudiantes* (6,7%). Consideramos significativo que un 20,0% de los responsables de los órganos de gobierno *no contestara* a esta pregunta.

Tabla 7.13.

Número óptimo de alumnos por clase de Interpretación		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Hasta 10 alumnos	4	26,7	33,3	33,3
	Hasta 15 alumnos	4	26,7	33,3	66,7
	Hasta 20 alumnos	3	20,0	25,0	91,7
	Hasta 25 alumnos	1	6,7	8,3	100,0
	Total	12	80,0	100,0	
Perdidos	Sistema	3	20,0		
Total		15	100,0		

7.5. La dotación de instalaciones para la Interpretación

Con respecto a la dotación de ***laboratorios específicos de Interpretación Simultánea***, un 6,7% *no contestó* a la pregunta, y del análisis del resto de los datos se desprende que más de la mitad de las facultades cuenta con *un laboratorio de Simultánea* (60,0%), y un 26,7% dispone de *dos laboratorios de Simultánea.* Sin embargo, según las autoridades de un 6,7% de las facultades, en su entorno didáctico cuentan hasta con *tres laboratorios* para la Interpretación Simultánea.

Tabla 7.14.

Número de laboratorios de Interpretación Simultánea		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1 laboratorio de IS	9	60,0	64,3	64,3
	2 laboratorios de IS	4	26,7	28,6	92,9
	3 laboratorios de IS	1	6,7	7,1	100,0
	Total	14	93,3	100,0	
Perdidos	Sistema	1	6,7		
Total		15	100,0		

El ***número total de cabinas de Interpretación*** de que están dotados los laboratorios de Simultánea resulta tan dispar y variado que hemos confeccionado la selección de acuerdo con las tendencias de valores porcentuales más altos y más homogéneos. El peso correspondiente a la categoría de cabinas con *un número de puestos inferior a 15* es mayor (73,3%) a la categoría de cabinas con *números de puestos superiores a 15* (26,6%). Así, más de la mitad de los laboratorios de Interpretación Simultánea puede

albergar *de 6 hasta 15 cabinas* (53,3%), o *entre 1 y 5* (20,0%). En relación con los laboratorios con *un número superior a 15 cabinas*: un 13,3% albergaría *de 15 a 30 cabinas*, y otro 13,3% entre *31 y 70*.

Tabla 7.15.

Número de cabinas por laboratorio de Interpretación Simultánea		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Número de cabinas inferior a 15	11	73,3		
	• De 1 a 5 cabinas	3	20,0	20,0	20,0
	• De 6 a 15 cabinas	8	53,3	53,3	73,3
	Número de cabinas superior a 15	4	26,6		
	• De 16 a 30 cabinas	2	13,3	13,3	86,7
	• De 31 a 70 cabinas	2	13,3	13,3	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

Preguntamos a las autoridades si las instalaciones para la práctica de la Interpretación en los laboratorios cumplían las ***pautas marcadas por la ISO 2603***, y resulta destacable que un 20,0% de los responsables de los centros *no contestara* a esta pregunta. De las autoridades de las facultades que dicen tener laboratorios de Simultánea, más de la mitad sostiene que dichas instalaciones *cumplen los requisitos establecidos por la ISO 2603* (53,3%), sin embargo, consideramos significativo que un 26,7% de los responsables académicos de la muestra admitiera que los laboratorios de Simultánea de sus instalaciones *no cumplen estos requisitos.*

Tabla 7.16.

Laboratorios de Interpretación Simultánea y norma ISO 2603		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí cumplen la ISO 2603	8	53,3	66,7	66,7
	No cumplen la ISO 2603	4	26,7	33,3	100,0
	Total	12	80,0	100,0	
Perdidos	Sistema	3	20,0		
Total		15	100,0		

Catorce de las quince facultades disponen de ***laboratorios de idiomas adicionales***: siete facultades cuentan con un laboratorio; cinco facultades utilizan dos laboratorios; una facultad tiene acceso a tres laboratorios, y en otra se pueden utilizar hasta

cinco laboratorios. Según se desprende de los datos, ocho de estos centros utilizan los *laboratorios de idiomas para impartir las clases de Interpretación*, frente a seis facultades que *no los emplean con este fin*. Estos laboratorios albergan una capacidad para más de 50 cabinas en una facultad; de 31 a 50 en cinco facultades; de 16 a 30 en cuatro facultades, y de una a 15 en dos facultades. Los responsables académicos de tres centros de formación *no contestaron* esta pregunta.

7.6. Los programas de intercambios SÓCRATES-ERASMUS

La práctica mayoría de las facultades españolas de Traducción e Interpretación de la muestra ***participa en los programas de intercambios SÓCRATES-ERASMUS*** (93,3%), y envía a sus alumnos a centros concertados donde *se imparten contenidos y prácticas de Interpretación* (14 facultades frente a una que contestó negativamente), (véase Tabla 7.17.).

Tabla 7.17.

Intercambios SÓCRATES-ERASMUS					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	14	93,3	93,3	93,3
	No	1	6,7	6,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

Preguntamos a las autoridades acerca del efecto que estos intercambios tienen en el estudiantado y, por consiguiente, sobre la posibilidad de que adquiriesen un ***carácter obligatorio u opcional***. Para el 33,3% de los representantes de los órganos de gobierno, los intercambios deberían ser *siempre obligatorios*, frente a un 26,7% de las autoridades para las que éstas deberían ser *obligatorios en la mayoría de los casos*, mientras que para una minoría (6,7%) los intercambios deberían ser *obligatorios sólo en algunos casos* (una facultad). Por otra parte, un 33,3% de las autoridades sostiene que los intercambios *no deberían ser obligatorios sino opcionales*.

Fig. 7.8. Naturaleza obligatoria de los intercambios de alumnos

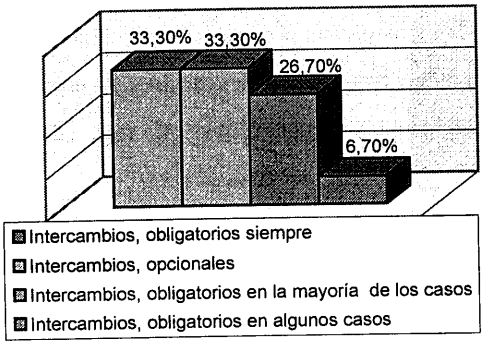


Tabla 7.18.

Naturaleza obligatoria de los intercambios de alumnos		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Intercambios, obligatorios siempre	5	33,3	33,3	33,3
	Intercambios, obligatorios en la mayoría de los casos	4	26,7	26,7	60,0
	Intercambios, obligatorios en algunos casos	1	6,7	6,7	66,7
	Intercambios, opcionales	5	33,3	33,3	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

Sometimos a los sujetos de la muestra a una pregunta similar, esta vez relacionada con los ***intercambios europeos del profesorado***, y de los datos se colige que, en la mayoría de los casos, las facultades tienen convenios con otros centros extranjeros para que su *profesorado viaje a otras instituciones*, entre en contacto con otras prácticas didácticas y se recicle (93,3%). Sin embargo, *uno de los centros de formación no participa* en estos intercambios con el profesorado (6,7%).

Tabla 7.19.

Intercambios de profesores		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	14	93,3	93,3	93,3
	No	1	6,7	6,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

En cuanto a la conveniencia del ***carácter obligatorio u opcional*** de los intercambios del profesorado, más de la mitad de las autoridades de las facultades (53,3%) opinó que este tipo de intercambios debería ser *opcional*, frente a un 33,3% que sostiene la opinión contraria, *i.e.*, que estas actividades para profesores deben ser *obligatorias en algunos casos*. Sin embargo, para un 13,3% de los órganos de gobierno los intercambios deben ser *obligatorios en la mayoría de los casos*. No se consignó ningún registro para la categoría «*deben ser obligatorios siempre*».

Fig. 7.9. Naturaleza obligatoria de los intercambios del profesorado

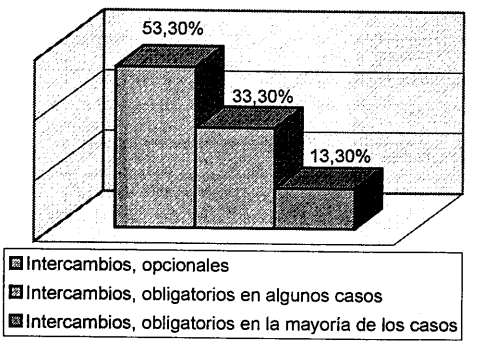


Tabla 7.20.

Naturaleza obligatoria de los intercambios del profesorado					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Intercambios, opcionales	8	53,3	53,3	53,3
	Intercambios, obligatorios en algunos casos	5	33,3	33,3	86,7
	Intercambios, obligatorios en la mayoría de los casos	2	13,3	13,3	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

7.7. La investigación

Otro dato al que hemos otorgado importancia reside en conocer si las facultades de la muestra se encontraban vinculadas a ***proyectos de investigación relacionados con la Interpretación*** y, de hecho, una de las preguntas del cuestionario se refería a su participación en algún grupo o proyecto nacional o de la Unión Europea de I+D. Del total

de los responsables académicos de los centros consideramos significativo que un notable 33,3% *no contestara* a la pregunta, y del análisis de los datos, más de la mitad (53,3%) desarrolla en la actualidad proyectos de investigación, pero *ninguno tiene como objeto la Interpretación.* Por otro lado, un 13,3% de las facultades *no está involucrada en ningún proyecto de investigación.*

Tabla 7.21.

Proyectos de investigación sobre Interpretación					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	8	53,3	80,0	80,0
	No	2	13,3	20,0	100,0
	Total	10	66,7	100,0	
Perdidos	Sistema	5	33,3		
Total		15	100,0		

7.8. Los modelos curriculares

7.8.1. Los modelos curriculares y la formación de la Interpretación

Dada la estructuración de nuestros estudios de pregrado, condicionados por el Plan de Estudios marco, las respuestas a la pregunta sobre el ***modelo curricular por el que se rigen las facultades*** han sido muy homogéneas. Del total, el grueso de los centros consignó la respuesta en la opción del modelo de formación de enseñanza de la *Traducción y la Interpretación en paralelo* (73,3%), y ninguna facultad marcó la opción correspondiente al *modelo curricular en «Y»*, ni tampoco al *modelo de formación de dos ciclos* (primero Traducción seguida de Interpretación). Sí marcó la casilla de la categoría *«posgrado»* un 13,3% de las facultades que ofrecen estudios de tercer ciclo tanto a los estudiantes de la Licenciatura en Traducción e Interpretación como a los que provienen de otras disciplinas. Otro 13,3% adicional registró su respuesta en la casilla destinada para la categoría «otros», donde especificó que: *«su modelo de formación consiste en dos ciclos, uno de Traducción en primer y segundo ciclo, y de Interpretación en segundo ciclo»* (6,7%); o que *«su modelo enseña la Traducción y la Interpretación pero con un porcentaje mucho menor de Interpretación»* (6,7%).

Fig. 7.10. Modelos curriculares y formación de Interpretación

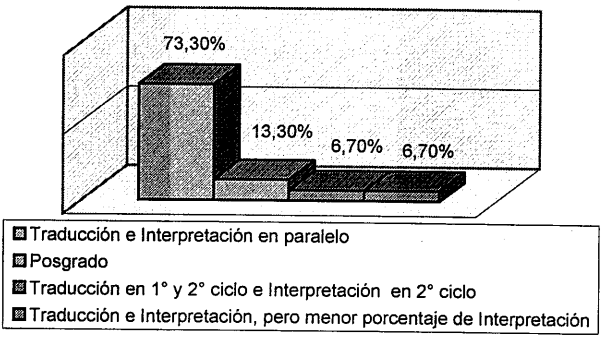


Tabla 7.22.

Modelos curriculares y formación de Interpretación		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Traducción e Interpretación en paralelo	11	73,3	73,3	73,3
	Posgrado	2	13,3	13,3	86,7
	Traducción en 1° y 2° ciclo e Interpretación en 2° ciclo	1	6,7	6,7	93,3
	Traducción e Interpretación, pero menor porcentaje de Interpretación	1	6,7	6,7	100,0
	Total	15	100	100	

La pregunta anterior ya respondía de alguna manera la siguiente, que se refería al número de facultades que imparten ***Interpretación en pregrado***, y cuáles ofrecen ***Interpretación en posgrado*** mediante un máster. Tal y como figura en el gráfico (véase Figura 7.11.), 13 facultades, o lo que es lo mismo, el 86,7% de los centros ofrecen *formación de pregrado* mediante la Licenciatura de Traducción e Interpretación, frente a dos facultades que imparten *tanto la Licenciatura como un máster* (13,3%). Sin embargo, para hacer un cómputo más completo del número de programas de máster, deberíamos tener en cuenta por un lado a uno de los programas de más raigambre en nuestro país, y que no se encuentra vinculado a ninguna de las facultades que imparten la Licenciatura de TEI, y a otro curso de máster que forma parte de la oferta de una de las facultades de pregrado de la muestra, cuyos responsables no respondieron a nuestras llamadas para participar en la investigación de la muestra del posgrado. De esta manera, el porcentaje de la categoría

correspondiente a la formación de Interpretación en posgrado se modificaría al alza (26,7%).

Fig. 7.11. Formación de Interpretación en pregrado y en posgrado

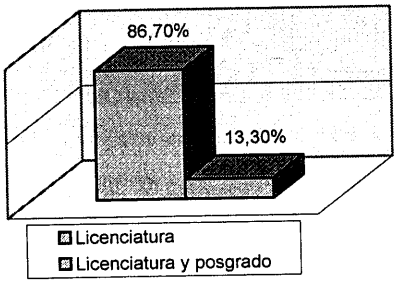


Tabla 7.23.

Formación de Interpretación en pregrado y en posgrado					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Licenciatura	13	86,7	86,7	86,7
	Licenciatura y posgrado	2	13,3	13,3	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

7.9. La carga lectiva optativa de Interpretación

Además de la carga lectiva correspondiente a las materias troncales de Interpretación, la mayoría de las facultades (73,3%) ofrece *asignaturas optativas u obligatorias de universidad* relacionadas directamente con esta materia, mientras que un 13,30% limita la formación de la Interpretación a la *troncalidad.*

Fig. 7.12. Carga lectiva optativa de Interpretación

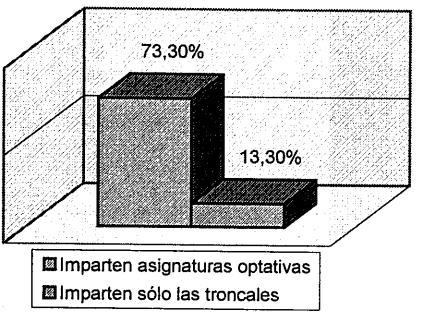


Tabla 7. 24.

Carga lectiva optativa de Interpretación					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Imparten asignaturas optativas	11	73,3	84,6	84,6
	Imparten sólo las troncales	2	13,3	15,4	100,0
	Total	13	86,7	100,0	
Perdidos	Sistema	2	13,3		
Total		15	100,0		

Entre las ***asignaturas optativas*** que complementan a las troncales de Interpretación encontramos asignaturas comunes en varias facultades como: la *Interpretación de Conferencias* (45,5%), las *Técnicas de Expresión Oral* (o discurso oral del intérprete) (18,2%), las *Prácticas de Simultánea* (directa) (27,3%), la *Traducción a la Vista* (36,4%), *la Interpretación de Enlace* (36,4%), y la *Interpretación Social* (27,3%). El resto de las asignaturas consignadas que mencionamos a continuación se imparte de forma aislada en cada una de las facultades de la muestra: *Prácticas de Consecutiva* (directa e inversa) (9,1%); *Interpretación Simultánea B* (9,1%), *Interpretación Simultánea C* (9,1%); *Interpretación Consecutiva C* (9,1%); *Interpretación ante los Tribunales* (9,1%); *Interpretación de Textos Comunitarios (UE)* (9,1%); *Traducción e Interpretación Jurada* (9,1%) e *Historia de la Traducción y de la Interpretación* (9,1%).

Fig. 7.13. Relación de optativas de Interpretación

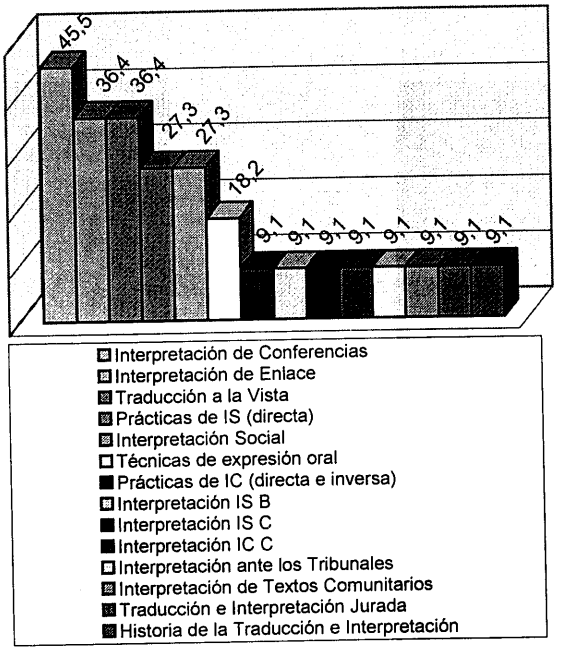


Tabla 7.25.

Relación de optativas de Interpretación *			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Interpretación de Conferencias	5	45,5
	Interpretación de Enlace	4	36,4
	Traducción a la Vista	4	36,4
	Prácticas de IS (directa)	3	27,3
	Interpretación Social	3	27,3
	Técnicas de expresión oral	2	18,2
	Prácticas de IC (directa e inversa)	1	9,1
	Interpretación IS B	1	9,1
	Interpretación IS C	1	9,1
	Interpretación IC C	1	9,1
	Interpretación ante los Tribunales	1	9,1
	Interpretación de Textos Comunitarios	1	9,1
	Traducción e Interpretación Jurada	1	9,1
	Historia de la Traducción e Interpretación	1	9,1

* Pregunta de respuesta múltiple N=11

7.10. La presencia de asignaturas especializadas de Interpretación

Preguntados acerca de la existencia de ***asignaturas de Interpretación con especialización temática***, el grueso de las facultades (73,3%) *no ofrece ninguna asignatura especializada de Interpretación*, frente a un 26,7% *que sí lo hace.*

Fig. 7.14. Oferta de asignaturas especializadas de Interpretación

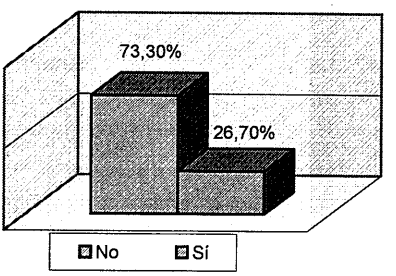


Tabla 7.26.

Oferta de asignaturas especializadas de Interpretación					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	11	73,3	73,3	73,3
	Sí	4	26,7	26,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

De las cuatro facultades que imparten asignaturas de especialización temática, todas ofrecen ***contenidos específicos especializados*** de *organismos internacionales y UE* (100%); el 50,0% imparte *Interpretación Jurídica e Interpretación Económica-Comercial* (50,0%), y un 25,0% enseña nociones de *Interpretación Comunitaria UE*; de *Medicina* (25,0%); y de *Ciencia y Tecnología* (25,0%).

Fig. 7.15. Relación de asignaturas especializadas de Interpetación

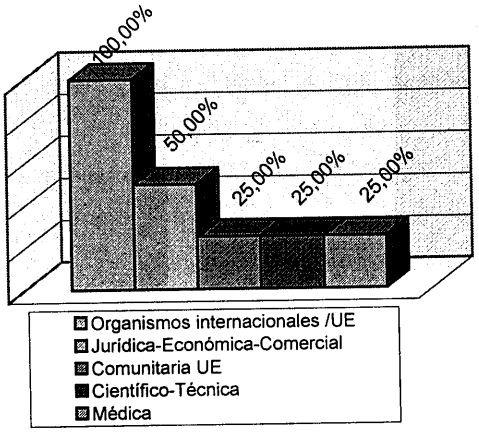


Tabla 7.27.

Relación de asignaturas especializadas de Interpretación*			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Organismos internacionales /UE	4	100,0
	Jurídica-Económica-Comercial	2	50,0
	Comunitaria UE	1	25,0
	Científico-Técnica	1	25,0
	Médica	1	25,0

* Pregunta de respuesta múltiple N=4

7.11. El itinerario de especialidad

Una vez conocida la carga optativa adicional asignada por algunas facultades a las materias troncales de Interpretación, así como la carga lectiva de asignaturas de especialidad para la Interpretación, restaba por conocer si dicha carga se encontraba organizada en un ***itinerario diferenciado para la Interpretación***. De las 15 facultades, más de la mitad (60,0%) *no dispone de itinerario de especialidad* específico para la Interpretación, frente a un 40,0% que *sí cuenta con especialidad* en Interpretación.

Fig. 7.16. Oferta de itinerario de especialidad para la Interpretación

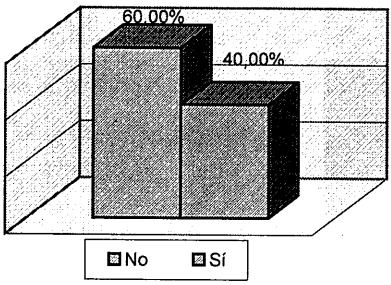


Tabla 7.28.

Oferta de itinerario de especialidad para la Interpretación					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	6	40,0	40,0	40,0
	No	9	60,0	60,0	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

7.12. El acceso a la especialidad: la prueba de aptitud

En cuanto al ***modo de acceso al tramo de la especialidad*** de la Interpretación, en esas seis facultades donde existe un itinerario para la especialidad de la Interpretación predomina la *opción libre del alumno* (100,0%), y en sólo uno de los centros de formación también se realiza una *prueba de aptitud no vinculante* al estudiante que desee presentarse libremente al examen (16,7%). En la casilla de la categoría «otros» se registró un 16,7% de consignaciones cuyo contenido no fue especificado.

Tabla 7.29.

Acceso al itinerario de Interpretación*			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Por opción libre del alumno	6	100,0
	Por prueba de aptitud no vinculante	1	16,7
	Otros	1	16,7
* Pregunta de respuesta múltiple N=6			

7.13. Los perfiles profesionales

A las autoridades de los centros de formación que contestaron afirmativamente a la pregunta sobre la existencia de un itinerario de especialidad para la Interpretación se les

consultó acerca de la ***presencia de perfiles de especialización para la Interpretación.*** Antes de pasar a desglosar los resultados del análisis resulta necesario destacar que un considerable número de responsables de las facultades *no respondió* esta pregunta (33,3%), y de los que lo hicieron, el número de centros de formación que *no ofrecen perfiles alternativos al de Interpretación de Conferencias* (40,0%) supera al de facultades que *sí los imparten* (26,7%).

Fig. 7.17. Oferta de perfiles profesionales en la especialidad

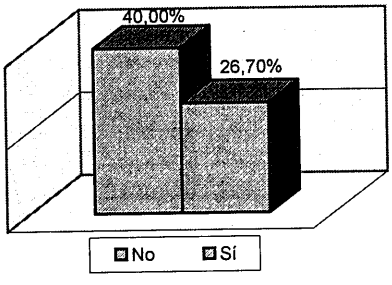


Tabla 7.30.

Oferta de perfiles profesionales en la especialidad					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	4	26,7	40,0	40,0
	No	6	40,0	60,0	100,0
	Total	10	66,7	100,0	
Perdidos	Sistema	5	33,3		
Total		15	100,0		

En el momento en que se llevó a cabo esta investigación, el ***perfil profesional más extensamente impartido*** en la especialidad de la Interpretación coincidió con el de la *Interpretación de Conferencias* (20,0%). En cuanto a los perfiles distintos al mayoritario, las autoridades de las facultades consignaron la *Interpretación Social* (6,7%), la *Interpretación ante los Tribunales* (6,7%) y la *Interpretación de la Lengua de Signos de la lengua española* (6,7%), pero como puede observarse en la Figura 7.18. y en la Tabla 7.31., el peso porcentual de estos últimos es considerablemente bajo, y por lo tanto estos perfiles pueden considerarse minoritarios en la formación de Interpretación.

Fig. 7.18. Relación de perfiles profesionales de Interpretación

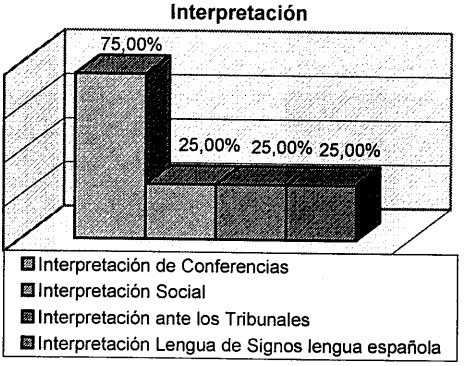


Tabla 7.31.

Relación de perfiles profesionales de Interpretación*			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Interpretación de Conferencias	3	75,0
	Interpretación Social	1	25,0
	Interpretación ante los Tribunales	1	25,0
	Interpretación Lengua de Signos lengua española	1	25,0

* Pregunta de respuesta múltiple N=4

7.14. Las prácticas profesionales

Otro aspecto que consideramos importante para una formación de calidad se refiere al contacto de los alumnos con la realidad profesional. En este sentido, preguntamos a los órganos de gobierno de las facultades si ***se fomentaban las prácticas profesionales*** para la materia de Interpretación. De las 15 facultades de la muestra, un 6,7% *no contestó* a la pregunta, y del resto, *más de la mitad promueve este tipo de actividades* (66,7%), frente a un 26,7% que *no lo hace.*

Fig. 7.19. Oferta de prácticas profesionales para Interpretación

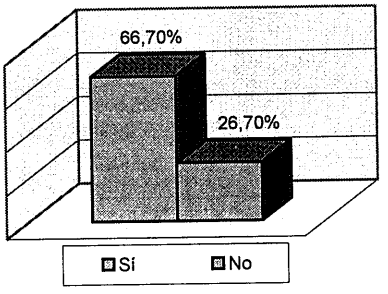


Tabla 7.32.

Oferta de prácticas profesionales para Interpretación					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	10	66,7	71,4	71,4
	No	4	26,7	28,6	100,0
	Total	14	93,3	100,0	
Perdidos	Sistema	1	6,7		
Total		15	100		

Nos interesaba asimismo conocer los ***criterios de selección*** de los candidatos para realizar las prácticas, y averiguamos que un 46,7% de las facultades se guía por una combinación del *criterio del profesor, el expediente académico y las notas de Interpretación* obtenidas por el candidato. En un número inferior de facultades (26,7%), se orientan por las *notas de Interpretación* como parámetro para elegir a los alumnos. Con el mismo peso porcentual, otro grupo de centros emplea el principio del *expediente académico,* sin tener en cuenta la opinión de los profesores (26,7%). Por último, en un 20,0% de las facultades *todos los estudiantes* de Interpretación que lo deseen pueden acceder a las prácticas.

Tabla 7.343

Criterios para seleccionar a los candidatos para las prácticas *					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	Combinación de criterios	7	46,7	46,7	46,7
Válidos	• Criterio personal del profesor • Expediente académico • Notas de Interpretación				
	Notas de Interpretación	4	26,7	26,7	73,3
	Expediente académico	4	26,7	26,7	100,0
Total		15	100,0	100,0	
					*Pregunta de respuesta múltipe N=15

En cuanto al ***carácter vinculante de las prácticas***, antes de detallar el resultado, habría que mencionar que un 13,3% de los responsables académicos *no contestó* a la pregunta, y del resto de los datos se colige que para la mayoría de las facultades las prácticas de Interpretación *no constituyen una actividad obligatoria* (66,7%), frente a un 20,0% de los casos en las que estas actividades *sí son vinculantes.*

Tabla 7.34

Naturaleza obligatoria de las prácticas profesionales					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	3	20,0	23,1	23,1
	No	10	66,7	76,9	100,0
	Total	13	86,7	100,0	
Perdidos	Sistema	2	13,3		
Total		15	100,0		

Se preguntó a las autoridades de los centros si una vez finalizadas las prácticas, existía la posibilidad de que ***las facultades computasen las prácticas por créditos*** o las convalidaran por asignaturas, etc. Del análisis de los datos se desprende que más de la mitad de las facultades de la muestra (53,3%) le ofrece al alumno la oportunidad de *computar esta actividad por créditos académicos*, mientras que un 13,3% de los centros de formación le permite *convalidar asignaturas optativas.* Sin embargo, resulta destacable que en un 20,0% de los casos, las prácticas profesionales *no se puedan computar.*

Tabla 7.35.

Reconocimiento de las prácticas profesionales					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Por créditos académicos	8	53,3	61,5	61,5
	Por convalidación de optativas	2	13,3	15,4	76,9
	No se computan	3	20,0	23,1	100,0
	Total	13	86,7	100,0	
Perdidos	Sistema	2	13,3		
Total		15	100		

En cuanto a la ***remuneración de las prácticas profesionales*** que realizan los alumnos de Interpretación, éstas *no se remuneran* en la práctica totalidad de las facultades de la muestra (73,3%), mientras que en un 6,7% de los centros, los estudiantes que las realizan reciben *una gratificación* por parte de las empresas donde prestan sus servicios. Resulta destacable el bajo número de participación en esta pregunta, donde un 20,0% de las autoridades de la muestra *no contestó.*

Tabla 7.36.

Remuneración de las prácticas de Interpretación					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	11	73,3	91,7	100,0
	Sí	1	6,7	8,3	8,3
	Total	12	80,0	100,0	
Perdidos	Sistema	3	20,0		
Total		15	100,0		

7.15. Los aspectos positivos de la formación de la Interpretación

7.15.1. Los Planes de Estudios

Del total de los 15 responsables de las facultades, sólo ocho, (53,3%), realizaron valoraciones positivas relacionadas con la estructuración de los ***programas de formación***, y muchas de ellas están relacionadas con las modificaciones realizadas a los antiguos Planes de Estudios. Entre las mejoras citadas destacan *el aumento en el número de créditos de la optatividad* (13,3%) y el *número de asignaturas relacionadas con la Interpretación* (6,7%). Tan sólo

un reducido 6,7% manifiesta satisfacción con el sistema de *doble titulación* existente, y entre los comentarios consignados en la casilla de la categoría «otros» se registró un 26,7% de observaciones que desglosamos a continuación. Uno de los sujetos está satisfecho con el nuevo programa de formación *«porque les permite desarrollar un itinerario para la Interpretación»* (6,7%). Otro sujeto subraya *«el gran valor educativo de la asignatura troncal de Consecutiva*, ya que permite detectar a los alumnos con posibilidades para la Interpretación» (6,7%). Asimismo, el sujeto responsable de otra facultad encuentra un valor positivo intrínseco en el Plan de Estudios, pues *«facilita una preparación básica en lo que respecta a la Interpretación»* (6,7%). Por último, las autoridades de otro centro de formación defienden la doble licenciatura sobre cualquier otra opción (6,7%) (véase Fig.7.20 y Tabla 7.37).

Fig. 7.20. Aspectos positivos de la formación de la Interpretación: los Planes de Estudios

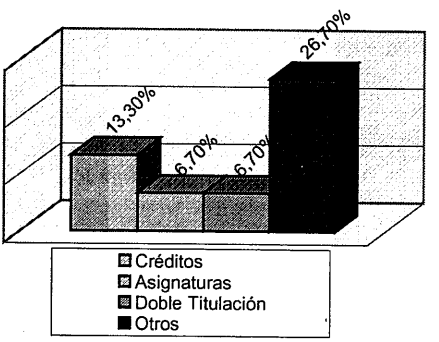


Tabla 7.37.

Aspectos positivos de la formación de la Interpretación: los Planes de Estudios*			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Créditos	2	13,3
	Asignaturas	1	6,7
	Doble Titulación	1	6,7
	Otros	4	26,7

* Pregunta de respuesta múltiple N=15

7.15.2. El profesorado

En lo referente al ***profesorado***, las valoraciones positivas registradas fueron más numerosas que las relacionadas con los Planes de Estudios. En concreto, un 40,0% de las autoridades de las facultades coincide en que su profesorado está suficientemente *especializado en Interpretación*, y un 20,0% señala que el cuerpo docente está suficientemente *cualificado en pedagogía de la Interpretación*. En la casilla destinada a la categoría «otros», un 6,7% añadió además que estaba especialmente satisfecho de «*la magnífica actitud y disposición de los profesores asociados de Interpretación*». Igualmente positiva fue la opinión de las autoridades de otro centro de formación acerca de sus formadores, que «*al estar muy relacionados con el entorno profesional, ofrecen una enseñanza de la Interpretación muy contextualizada*» (6,7%). Coincide en esta vertiente profesional del profesorado otro 6,7% de los sujetos cuando afirma que «los profesores son todos *intérpretes profesionales y cumplen los requisitos académicos* correspondientes».

Fig. 7.21. Aspectos positivos de la formación de la Interpretación: el profesorado

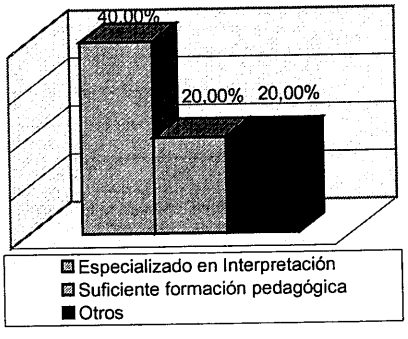


Tabla 7.38.

Aspectos positivos de la formación de la Interpretación: el profesorado*		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Especializado en Interpretación	6	40,0
	Suficiente formación pedagógica	3	20,0
	Otros	3	20,0

* Pregunta de respuesta múltiple N= 15

7.15.3. El alumnado

De las autoridades de las 15 facultades, sólo tres, (20,0%), se encuentran satisfechas con *el número de alumnos por clase* de Interpretación, y una de ellas (6,7%) reseñó en la categoría «otros» que: «se felicita por el sistema de *numerus clausus*, ya que «de permite prestar una atención individualizada satisfactoria a los alumnos». Del total de los órganos de gobierno de los centros de formación, tan sólo dos (13,3%) valora el grado de *madurez del alumnado*, y sólo uno (6,7%) consignó la opción relativa al *nivel óptimo de competencia lingüística de los estudiantes*. En el apartado destinado a la opción «otros», se expusieron las siguientes observaciones positivas acerca del perfil del estudiantado: «los estudiantes que cursan el *itinerario de Interpretación Simultánea muestran gran entusiasmo y nivel*» (6,7%); «*los alumnos manifiestan un gran interés por la asignatura y su práctica profesional*» (6,7%). Resulta destacable que ningún responsable académico marcara la categoría que correspondía a *la existencia de homogeneidad de la competencia lingüística de los estudiantes*.

Fig. 7.22. Aspectos positivos de la formación de la Interpretación: el alumnado

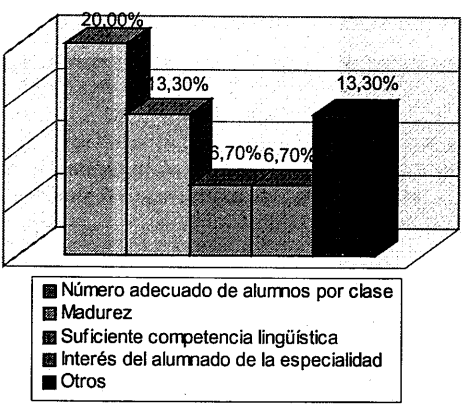


Tabla 7.39.

Aspectos positivos de la formación de la Interpretación: el alumnado*		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Número adecuado de alumnos por clase	3	20,0
	Madurez	2	13,3
	Suficiente competencia lingüística	1	6,7
	Interés del alumnado de la especialización	1	6,7
	Otros	2	13,3

* Pregunta de respuesta múltiple N= 15

7.15.4. Las prácticas profesionales

El bloque relativo a las ***prácticas profesionales*** no ha resultado muy favorecido en el análisis de los datos, ya que sólo un sujeto (6,7%) consideró que el número de actividades desarrolladas en este ámbito era *suficiente*, y otro minoritario 6,7% señaló que la infraestructura creada para las mismas resultaba *óptima*. En el apartado destinado para la categoría «otros» se registró una única valoración positiva de la situación de las prácticas (6,7%) que queda resumida en la siguiente cita: «*no son suficientes, pero hay*». El 80,0% restante de los sujetos responsables de los órganos de gobierno de las facultades no seleccionó ninguna de las preguntas categorizadas sobre aspectos positivos de las prácticas profesionales.

Fig. 7.23. Aspectos positivos de la formación de la Interpretación: las prácticas profesionales

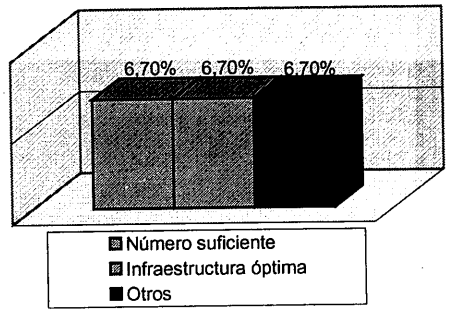


Tabla 7.40.

Aspectos positivos de la formación de la Interpretación: las prácticas profesionales*			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Número suficiente	1	6,7
	Infraestructura óptima	1	6,7
	Otros	1	6,7
* Pregunta de respuesta múltiple N= 15			

7.15.5. La infraestructura

Otro aspecto que concitó el respaldo de los responsables académicos de algunas facultades se refiere a las instalaciones de los ***laboratorios específicos para la Interpretación Simultánea***. De las autoridades de las 15 facultades, cinco (33,3%) afirmaron contar con *suficientes laboratorios* para desarrollar la labor docente. Sin embargo, solamente una de las autoridades (6,7%) manifestó disponer de *medios audiovisuales adecuados*, y otro 6,7% comentó sentirse satisfecho por contar con *suficiente apoyo técnico*. En la casilla destinada para la categoría «otros», se consignó un comentario positivo acerca de la futura construcción de un laboratorio nuevo en una de las facultades de la muestra (6,7%). El restante 46,7% de las autoridades no señaló ningún aspecto positivo en cuanto a infraestructura.

Fig. 7.24. Aspectos positivos de la formación de la Interpretación: la infraestructura

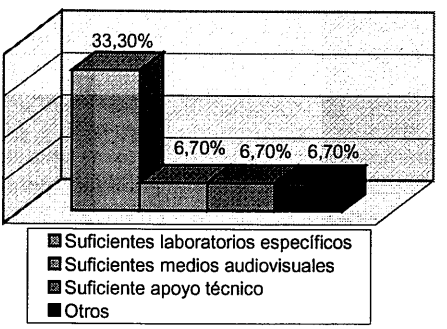


Tabla 7.41.

Aspectos positivos de la formación de la Interpretación: la infraestructura *			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Suficientes laboratorios específicos	5	33,3
	Suficientes medios audiovisuales	1	6,7
	Suficiente apoyo técnico	1	6,7
	Otros	1	6,7
* Pregunta de respuesta múltiple N= 15			

7.15.6. El apoyo institucional

En cuanto al ***respaldo de la Universidad*** con respecto a las necesidades de las facultades de Traducción e Interpretación, del total de los responsables académicos de las facultades, un 20,0% señaló en este bloque su satisfacción por contar con un número *suficiente de profesorado especializado en Interpretación*, y un 13,3% afirmó disponer de una dotación *suficiente de profesores para impartir esta materia.* Sin embargo, en lo que se refiere a *lectores de lengua extranjera*, sólo una minoría encuentra adecuado el número de *profesorado extranjero* contratado para colaborar con los formadores de Interpretación (6,7%).

Fig. 7.25. Aspectos positivos de la formación de la Interpretación: el apoyo institucional

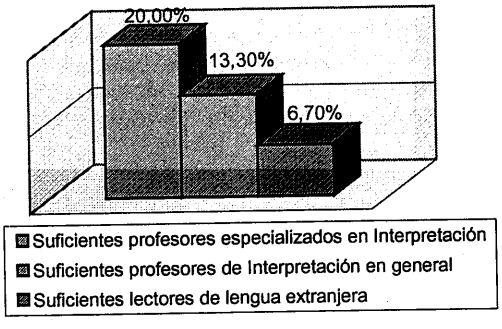


Tabla 7.42 .

Aspectos positivos de la formación de la Interpretación: el apoyo institucional*			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Suficientes profesores especializados en Interpretación	3	20,0
	Suficientes profesores de Interpretación en general	2	13,3
	Suficientes lectores de lengua extranjera	1	6,7
* Pregunta de respuesta múltiple N= 15			

7.16. Los aspectos negativos de la formación de la Interpretación

7.16.1. Los Planes de Estudios

El aspecto más negativo subrayado por más de la mitad de las facultades de la muestra (53,3%) relativo a los ***Planes de Estudios*** reside en la *falta de créditos*, o lo que es lo mismo, la ausencia de horas lectivas dedicadas a la Interpretación. No le va a la zaga el problema de la *doble titulación* de la Licenciatura de Traducción e Interpretación, con valoraciones negativas algo menores a la mitad del total de sujetos de la muestra de las autoridades (46,7%). La limitación en el *número de asignaturas relacionadas con la Interpretación* también preocupa a un 26,7% de los órganos de gobierno, y entre los comentarios que estos sujetos registraron en la categoría «otros» figuran los siguientes: «*la obligatoriedad de que todos los alumnos tengan que cursar Interpretación (sobre todo Simultánea)*» (13,3%); «*la falta de una prueba de selección para la carrera de Traducción e Interpretación*» (6,7%); «*la falta de itinerarios o ramas independientes de especialidad*» (6,7%); «la *rigidez de la normativa ministerial*» (6,7%); y «*la necesidad de que las optativas fueran obligatorias*» (6,7%).

Fig. 7.26. Aspectos negativos de la formación de la Interpretación: los Planes de Estudios

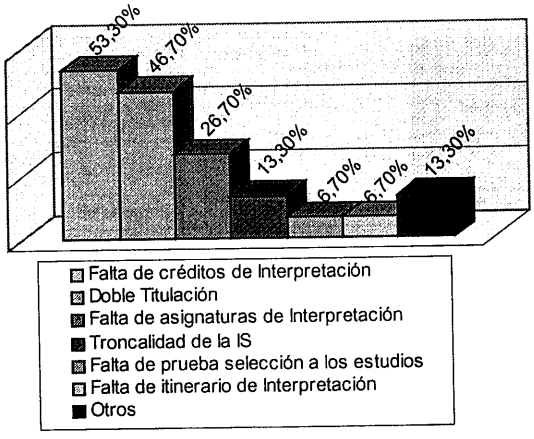


Tabla 7.43.

Aspectos negativos de la formación de la Interpretación: los Planes de Estudios *			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Falta de créditos de Interpretación	8	53,3
	Doble Titulación	7	46,7
	Falta de asignaturas de Interpretación	4	26,7
	Troncalidad de la IS	2	13,3
	Falta de prueba selección a los estudios	1	6,7
	Falta de itinerario de Interpretación	1	6,7
	Otros	2	13,3
* Pregunta de respuesta múltiple N= 15			

7.16.2. El profesorado

La *falta del perfil académico e investigador* en el profesorado de la Interpretación constituye el aspecto que más preocupa a las autoridades de las facultades con respecto al perfil del ***profesorado***, ya que la mayoría de los registros relativos a los aspectos deficientes del cuerpo docente se produjeron en la categoría relativa a la *escasez de doctores* (33,3%). Por lo demás, se podría decir que se trata del bloque donde menos valoraciones negativas se han producido. También parece inquietar la *insuficiente especialización en Interpretación* de los docentes (26,7%); sin embargo, ninguno de los responsables académicos observó

problemas relacionados con carencias pedagógicas en el perfil del profesorado de la Interpretación. En el apartado destinado a la opción «otros», se destacó «la *baja remuneración para profesionales de muy buen nivel y excelente aptitud para la enseñanza de la Interpretación*» (6,7%). Asimismo, otra de las autoridades de un centro de formación subrayó «la *falta de profesores con el doble requisito de ser intérpretes y tener preparación pedagógica adecuada*» (6,7%), y por último, otro de los sujetos al frente de una de las facultades mostró su preocupación por la *escasez de profesores* en la facultad (6,7%).

Fig. 7.27. Aspectos negativos de la formación de la Interpretación: el profesorado

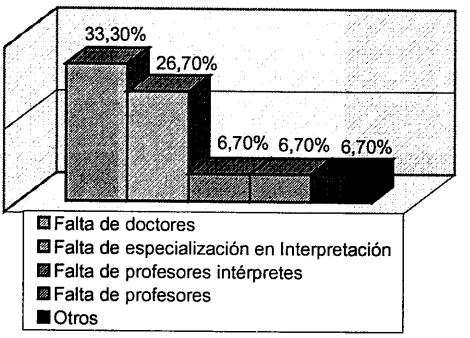


Tabla 7. 44.

Aspectos negativos de la formación de la Interpretación: el profesorado *			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Falta de doctores	5	33,3
	Falta de especialización en Interpretación	4	26,7
	Falta de profesores intérpretes	1	6,7
	Falta de profesores	1	6,7
	Otros	1	6,7
* Pregunta de respuesta múltiple N= 15			

7.16.3. El alumnado

La *diversidad de niveles de lengua* dentro de un mismo grupo de alumnos de Interpretación constituye uno de los principales obstáculos para la enseñanza de esta materia, según el grueso de los responsables de los órganos de gobierno de la muestra (66,7%). Otro de los

aspectos que preocupa a un considerable grupo de las autoridades (46,7%) reside en la *falta de madurez* de los estudiantes, así como el *bajo nivel de la competencia lingüística en las lenguas* (40,0%). En menor medida, la *masificación* que soportan algunas facultades en general, y los grupos de Interpretación en particular puede suponer un freno tanto al desarrollo de las competencias de los estudiantes como al programa didáctico del profesor (26,7%). En el apartado destinado a la categoría «otros», los responsables académicos de una de las facultades señalaron que: «*la obligación de cursar Interpretación sin selección específica posible [por parte de los alumnos] genera dificultades*» (6,7%), y en otra se mencionó que «*al perfil del alumno le faltan cualidades de Interpretación*» (6,7%).

Fig. 7.28. Aspectos negativos de la formación de la Interpretación: el alumnado

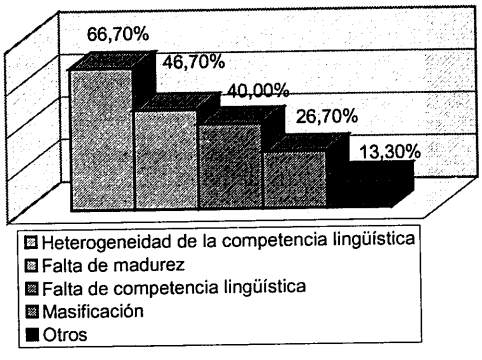


Tabla 7.45.

Aspectos negativos de la formación de la Interpretación: el alumnado *			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Heterogeneidad de la competencia lingüística	10	66,7
	Falta de madurez	7	46,7
	Falta de competencia lingüística	6	40,0
	Masificación	4	26,7
	Otros	2	13,3
* Pregunta de respuesta múltiple N= 15			

7.16.4. Las prácticas profesionales

En lo que concierne a las ***prácticas profesionales***, el grueso de las autoridades de las facultades de la muestra encuentra que *el número de prácticas existente resulta insuficiente* (66,7%), y un 20,0% subrayó la *falta de infraestructura* o la existencia de una *infraestructura deficitaria* a la hora de organizar estas actividades de forma eficaz. Un 13,3% de los responsables académicos *no respondió* a esta pregunta.

Tabla 7.46

Aspectos negativos de la formación de la Interpretación: las prácticas profesionales *			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Prácticas insuficientes	10	66,7
	Falta de Infraestructura	3	20,0
* Pregunta de respuesta múltiple N=15			

7.16.5. La infraestructura

Entre los aspectos relacionados con las ***condiciones físicas*** en las que los docentes imparten los contenidos de Interpretación, las autoridades de los centros han subrayada el *deficiente apoyo técnico* del que disponen para el mantenimiento de los laboratorios, del material y del equipo técnico (46,7%). Asimismo, un considerable número de los responsables de los órganos de gobierno (33,3%) ha criticado la *falta de laboratorios específicos para la Interpretación,* pues en muchos casos el profesorado se ve abocado a hacer uso de los *laboratorios de idiomas.* Por otra parte, un 20,0% de los sujetos manifestó que en sus facultades *no se tenía acceso a medios audiovisuales.* En el apartado asignado a la categoría «otros», se sugirió que: «*se permitiera a los alumnos el acceso a los medios audiovisuales y a los laboratorios en las horas libres*» (6,7%). El sujeto al frente de otra de las facultades señaló la *falta generalizada de cabinas* en sus instalaciones para la formación de la Interpretación (6,7%).

Fig. 7.29. Aspectos negativos de la formación de la Interpretación: la infraestructura

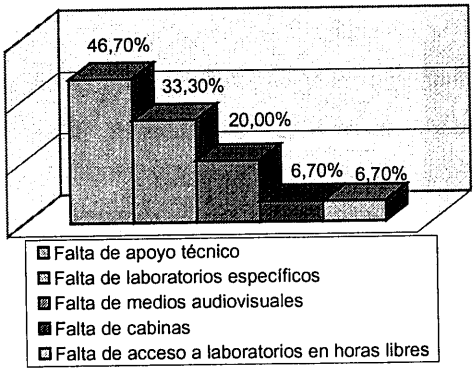


Tabla 7.47.

Aspectos negativos de la formación de la Interpretación: la infraestructura*		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Falta de apoyo técnico	7	46,7
	Falta de laboratorios específicos	5	33,3
	Falta de medios audiovisuales	3	20,0
	Falta de cabinas	1	6,7
	Falta de acceso a laboratorios en horas libres	1	6,7

* Pregunta de respuesta múltiple N= 15

7.16.6. El apoyo institucional

La *falta de lectores de lengua extranjera* constituye la principal deficiencia expresada por las autoridades de las facultades en lo que se refiere al ***respaldo institucional***. De hecho, prácticamente la mitad de los responsables de los centros de la muestra señaló esta carencia en los cuestionarios (46,7%). Por otra parte, un 13,3% de los sujetos consignó deficiencias en el perfil del profesorado contratado por la Universidad, al que consideraba *carente de la suficiente especialización en Interpretación*, y otro 13,3% argumentó *escasez de profesorado de Interpretación en general*. En el apartado destinado a la opción «otros», se recomendó que «la Universidad contrate profesores que cumplan *el doble requisito de ser intérpretes y tener preparación pedagógica adecuada*» (6,7%).

Fig. 7.30. Aspectos negativos de la formación de la Interpretación: el apoyo institucional

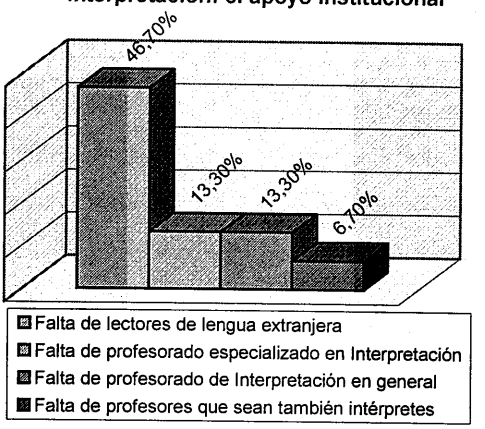


Tabla 7.48.

Aspectos negativos de la formación de la Interpretación: el apoyo institucional*			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Falta de lectores de lengua extranjera	7	46,7
	Falta de profesorado especializado en Interpretación	2	13,3
	Falta de profesorado de Interpretación en general	2	13,3
	Falta de profesores que sean también intérpretes	1	6,7
* Pregunta de respuesta múltiple N= 15			

7.17. La reforma de los Planes de Estudios

7.17.1. Las modificaciones realizadas a los Planes de Estudios

Las facultades que han incorporado ***modificaciones a los Planes de Estudios*** han coincidido en una serie de medidas con respecto a la Interpretación que pasamos a detallar a continuación. Entre las mejoras que han contado con el respaldo de la práctica totalidad de los responsables académicos (80,0%) destacan: la *creación de asignaturas* relacionadas con la materia de Interpretación, la incorporación de la *Interpretación de las Lenguas C* (13,3%), o la *ampliación de la Interpretación de una segunda Lengua B* (6,7%). En otros casos, se ha tratado de iniciar al alumnado en la Interpretación a través de una *asignatura de introducción en el primer ciclo* (13,3%). En este sentido también ha resultado muy significativo el *aumento de las*

asignaturas optativas de Interpretación (20,0%). Por otro lado, cabe mencionar el *incremento del número de créditos de las asignaturas troncales* de Interpretación en los nuevos programas de formación (26,7%). Adicionalmente, un 26,7% de las facultades dispone ya de un *itinerario de especialidad* para la Interpretación, aunque una de ellas (6,7%) mencionó que dicha especialidad no aparecerá destallada en el título oficial, y otra destaca que el itinerario consiste en un *modelo de formación en «Y»* con unos años comunes, tras los cuales los alumnos *viajarían al extranjero durante un año académico*, y una vez de vuelta, cursarán un *año de troncalidad de Interpretación junto con otras materias* (6,7%). Una de las grandes novedades que ha irrumpido en la situación académica de la Interpretación deriva de la decisión de un 6,7% de los centros de *ampliar la formación de la Interpretación a un quinto año.*

La creación de *perfiles profesionales* de la Interpretación ha encontrado eco en un 13,3% de facultades. Las *prácticas han pasado a ser obligatorias* en un 13,3% de las facultades, y en un 6,7% *se ha extinguido la prueba de acceso* para los estudios de pregrado de Traducción e Interpretación. Los *trabajos fin de carrera desaparecerán* en un 13,3% de los centros de formación. En la categoría «otros», se registraron varios comentarios, uno de los cuales hace alusión a que: «un contexto sin la normativa marco actual permitiría otros cambios. En esta situación, hemos reformado lo reformable» (6,7%). Por último, no podemos dejar de subrayar que un 46,7% de las facultades se rige todavía por el *Plan de Estudios marco de 1994,* (véase Fig. 7.3), y la materia de Interpretación no ha sido objeto de modificación alguna en estos últimos ocho años.

Fig. 7.31. Modificaciones realizadas a los Planes de Estudios referentes a Interpretación

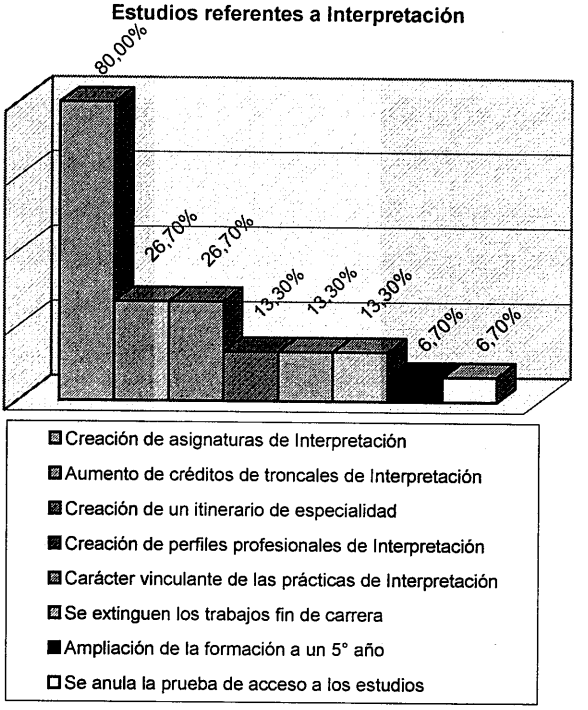


Tabla 7.49 .

Modificaciones realizadas a los Planes de Estudios referentes a Interpretación*			
		Frecuencia	**Porcentaje**
Válidos	**Creación de asignaturas de Interpretación** • **Interpretación Lenguas C** • **Interpretación segundas Lenguas B** • **Introducción a la Interpretación** • **Optativas de Interpretación**	12	80,0
	Aumento de créditos de troncales de Interpretación	4	26,7
	Creación de un itinerario de especialidad • **Implantación de Modelo «Y»**	4	26,7
	Creación de perfiles profesionales de Interpretación	2	13,3
	Carácter vinculante de las prácticas de Interpretación	2	13,3
	Se extinguen los trabajos fin de carrera	2	13,3
	Se anula la prueba de acceso a los estudios	1	6,7
	Ampliación de la formación a un 5° año	1	6,7

* Pregunta de respuesta múltiple N= 15

7.17.2. Sugerencias para reformar los Planes de Estudios

La última pregunta del cuestionario destinado a los órganos de gobierno de las facultades recababa información sobre el tipo de modificaciones que éstas realizarían a los Planes de Estudios si quisieran reformarlos con objeto de ***optimizar la formación de la Interpretación.*** Un 20,0% de las autoridades desearía implantar un *itinerario de especialidad* que vertebrara la enseñanza de la Interpretación, y un 13,3% manifestó la necesidad de *acabar con el desequilibrio de créditos entre Traducción e Interpretación*, aumentando para ello aquellos relativos a la Interpretación. Por otra parte, la *eliminación de la asignatura troncal de Interpretación Simultánea* fue consignada por un 13,3% de las autoridades de las facultades, y otro 13,3% respaldó la creación de distintos *perfiles de especialidad* alternativos al de Interpretación de Conferencias. En menor medida, un 6,7% desea secundar la iniciativa de otras facultades e implantar contenidos de *Interpretación en el primer ciclo* de la Licenciatura, y con el mismo peso porcentual (6,7%) se sugirió introducir la *prueba de selección a los estudios* como condición prioritaria para una formación de calidad. Asimismo, los responsables de otra facultad están sopesando la adopción de medidas con respecto a la *introducción de terceras lenguas extranjeras* a partir de un estudio realizado sobre la población de alumnos egresados (6,7%), y otro 6,7% de los centros desearía crear *una titulación de Interpretación* a partir los dos últimos años de la carrera de cinco años (4° y 5°). Resulta significativo que un elevado número de los responsables académicos de las facultades (33,3%) *no aportara ninguna sugerencia* sobre las posibles vías para la mejora de la situación de la Interpretación a través de las mejoras a los Planes de Estudios.

Fig. 7.32. Sugerencias para la remodelación de los Planes de Estudios en materia de Interpretación

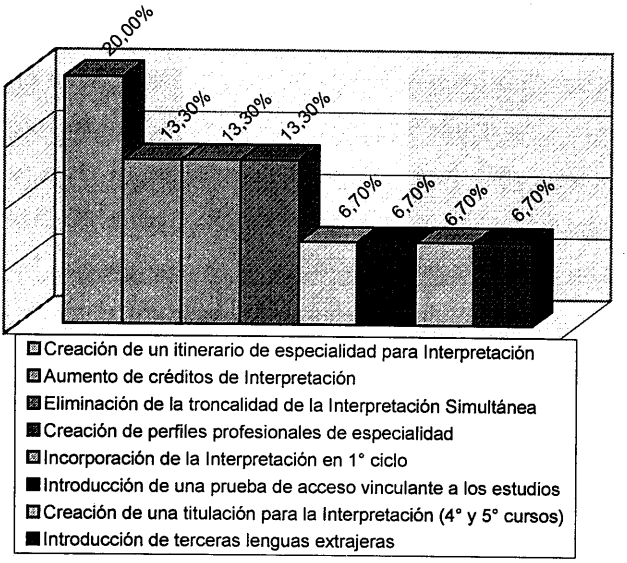


Tabla 7.50.

Sugerencias para la remodelación de los Planes de Estudios en materia de Interpretación			
		Frecuencia	**Porcentaje**
Válidos	**Creación de un itinerario de especialidad para Interpretación**	3	20,0
	Aumento de créditos de Interpretación	2	13,3
	Eliminación de la troncalidad de la Interpretación Simultánea	2	13,3
	Creación de perfiles profesionales de especialidad	2	13,3
	Incorporación de la Interpretación en 1° ciclo	1	6,7
	Introducción de una prueba de acceso vinculante a los estudios	1	6,7
	Creación de una titulación para la Interpretación (4° y 5° cursos)	1	6,7
	Introducción de terceras lenguas extrajeras	1	6,7
* Pregunta de respuesta múltiple N=15			

7. 18. Discusión

Dado que hasta el momento no se había realizado un estudio que analizase la situación académica y didáctica de la Interpretación a partir de la visión de los órganos de gobierno de las facultades españolas donde ésta se imparte, es posible que las autoridades de algunas facultades no supieran muy bien qué papel desempeñar, si el de sujetos neutrales y objetivos integrantes del estudio o más bien el de sujetos que debían favorecer los intereses de los centros a los que representan de cara a la opinión pública. Esto puede justificar algunas limitaciones en los resultados, empañados bien por el temor de los centros de formación de mostrar sus carencias o bien por no adelantar información a la competencia, ya que, además del volumen de respuestas a las que no se contestó se suman lo que parecen ser contradicciones y algunos datos que conocíamos *a priori* sobre diversas facultades y que, sin embargo, no fueron mencionados, todo lo cual sustentaría la hipótesis.

Asimismo, merece ser destacado el hecho de que las autoridades de las facultades no parezcan estar al corriente de algunas de las cuestiones relativas a la Interpretación, como ilustra el bajo índice de participación en algunos bloques de preguntas específicas de esta materia. Sin embargo, sí se señalaron aspectos relacionados con la Traducción aunque éstos no eran objeto de nuestras preguntas. Lejos de sorprendernos, estas actitudes y los resultados derivados de ellas podrían apuntar a una posible falta de concienciación acerca de la realidad de la Interpretación y sus necesidades específicas. En cuanto a los datos más sobresalientes, podemos citar los siguientes:

A. ***Los Planes de Estudios por los que se rigen las facultades.*** A pesar de que más de la mitad de las facultades ha acometido reformas a los Planes de Estudios con el fin de optimizar la situación de la Interpretación, siete de 15 facultades (46,7%) se siguen rigiendo por el Plan de Estudios de 1994, con las limitaciones en número de horas para la docencia de la Interpretación que este Plan supone, y sin que los responsables de estas instituciones de formación hayan incorporado ningún cambio en los últimos ocho años (véase 7.1.1. Fig. 7.3. y Tabla 7.5.).

B. ***El itinerario de especialidad.*** A pesar de que la mayoría de las facultades ha realizado modificaciones a los Planes de Estudios (véase 7.17.1. Fig. 7.31.), éstas no han cristalizado en la creación de un itinerario de especialidad para la Interpretación de forma sistemática como sería de esperar y como recomienda Renfer (1992: 175). La incorporación del itinerario de especialidad sólo se ha llevado a cabo en un 40% de los centros (véase 7.11. Fig.7.16. y contrástese con 7.17.1. Fig. 7.31.), De este dato se desprende que no todas las modificaciones que las autoridades de las facultades han emprendido para revisar los Planes de Estudios han redundado en beneficio de la formación de la Interpretación. De nuevo parecería reforzarse nuestra premisa de que un gran número de los órganos de gobierno de las facultades estaría prestando menos atención a la situación de la Interpretación que a la de la Traducción para la que sí existe una vía de especialidad.

C. ***Los perfiles profesionales de la especialidad.*** Aunque un 25,7% de las autoridades de los centros afirmó que se impartían diversos perfiles de especialidad para la Interpretación (véase 7.13. Fig. 7.17. y Tabla 7.30.), éstos resultaron coincidir en su mayor parte con la Interpretación de Conferencias, mientras que el resto de perfiles, como la Interpretación en la Administración de Justicia, la Interpretación Social, etc., fueron minoritarios (Fig. 7.18. y Tabla 7.31). Resulta importante señalar además que esta pregunta no fue contestada por un notable número de sujetos (33,3%). Esto podría ayudar a deducir que las autoridades de las facultades podrían desconocer la existencia de estos perfiles en el mercado de la Interpretación —por lo que difícilmente encontrarán su reflejo en el programa académico—, o bien los conocen pero desean que la formación se centre en la Interpretación de Conferencias, lo que explicaría que éste constituya el perfil predominante. Sea como fuere, los resultados parecerían sugerir el desconocimiento de las autoridades acerca del desarrollo de otras modalidades de Interpretación diferentes de la Interpretación de Conferencias que han empezado a adquirir un nivel profesional, tal y como han atestiguado los estudios del mercado de Wußler en Austria (1999: 34), en los que ha quedado patente que la demanda de la Interpretación Social, la Interpretación en la Administración de Justicia, entre otras, es superior a la de Interpretación de Conferencias. Esto ha llevado a algunas universidades

extranjeras a replantear la carga lectiva correspondiente a la Interpretación de Conferencias para abrirle camino a los otros perfiles (cf. Wußler, 1999: 102). En España, en el momento en el que se realizó la presente investigación estas prácticas profesionales estaban prácticamente ausentes de los Planes de Estudios de la mayoría de las facultades, y en los pocos casos en los que se ofrecían, no se impartían en las combinaciones de lenguas para las que existe demanda de estos servicios (Iglesias, 2001: 219).

D. ***La oferta de Lenguas B y Lenguas C de las facultades.*** Los resultados son muy elocuentes, y dado que prácticamente todas las facultades ofrecen las mismas combinaciones de Lenguas B, *i.e.*, inglés, francés y alemán (véase 7.3. Fig. 7.4. y Tabla 7.6.), y aproximadamente los mismos pares de Lenguas C en términos de volumen proporcional mayoritario, aunque la oferta es más variada (véase 7.3. Tabla 7.9.), los responsables académicos no tienen motivos para encontrarse satisfechos con la nómina de lenguas extranjeras que se imparten en las facultades españolas (véanse Fig. 7.5. Tabla 7.7.y Fig. 7.6. Tabla 7.10. respectivamente), por lo que desearían añadir a la lista de Lenguas B otros pares como el *italiano-español*, el *portugués-español*, alguna de las lenguas de los países candidatos a la adhesión a la UE, como las de los *PECOs*, así como el *árabe* y el *ruso* (véase 7.3. Tabla 7.8.). Esto sugiere que se debería racionalizar la oferta de lenguas en las facultades, incidiendo sobre todo en los centros de nueva creación, con objeto de aplicar una política lingüística en las que se exigiera la ampliación de los cupos de pares de lenguas a las minoritarias. De hecho, esta ha sido una de las razones que ha motivado la implantación del Máster Europeo de Interpretación de Conferencias, también llamado Euromáster, auspiciado por la Comisión Europea: promover la interpretación de las lenguas de menos difusión (SCIC, 2001). De lo contrario estaríamos expuestos a que, en el mercado, los encargos de Interpretación para estas combinaciones minoritarias sigan cayendo en manos de intérpretes sin formación, y a que se perpetúe el intrusismo que caracteriza la profesión (Iglesias, 2001: 234). Este panorama lingüístico tiene consecuencias laborales negativas para el alumnado, ya que salvo para aquellos que tengan alemán y alguna lengua minoritaria como combinación lingüística, los alumnos que trabajen con pares de

lenguas considerados «tradicionales» (francés-español, inglés-español) podrían encontrar dificultades de inserción laboral en el mercado institucional europeo, cuyos servicios de interpretación se encuentran saturados para esos pares de lenguas ([1]Gálvez, 2003; [2]Prados, 2003). De hecho, las nuevas oposiciones convocadas para la cabina española están orientadas a la contratación de intérpretes con pares de lenguas minoritarias (Gálvez, 2003). En el mercado libre se observa un gran crecimiento de la práctica profesional de la Interpretación Inversa en cabinas mixtas hacia el inglés (Schmitt, 1998b: 8), lo que deja cierto margen de posibilidades a los que trabajen con esta lengua extranjera como lengua B.

E. ***La optatividad de la Interpretación.*** Como vía para subsanar las deficiencias de la carga lectiva de Interpretación, un 73,3% de las facultades ha recurrido a la creación de asignaturas optativas para reforzar la enseñanza de esta materia (véase 7.9. Fig.7.12 y Tabla 7.24.), siendo las más extendidas las asignaturas de Interpretación de Conferencias, Interpretación de Enlace, Traducción a la Vista, e Interpretación Social (véase Fig. 7.13. y Tabla 7.25.). De esta situación se desprende que ante un marco curricular tan rígido, donde domina la Traducción, las autoridades de los centros que tienen voluntad de encontrar un cierto equilibrio lo han hallado a través de la optatividad. Los ejemplos de las facultades que han seguido esta vía pueden servir de referencia para ilustrar que sí existen medidas intermedias que pueden ser satisfactorias para mejorar la situación de la Interpretación.

F. ***Las asignaturas especializadas de Interpretación.*** Mientras que a nadie le sorprende encontrar asignaturas especializadas de Traducción en los Planes de Estudios, en la mayoría de las facultades no se imparten asignaturas especializadas de Interpretación (véase 7.10. Fig. 7.15. y Tabla 7.27.), cuando existe un mercado institucional europeo que precisa una temática muy especializada, así como una gran afluencia de congresos y conferencias del ámbito biomédico, sobre todo en lengua inglesa, que superan en número a los de cualquier otro tipo de reunión internacional en nuestro país (Abril y

[1] Comunicación personal por correo electrónico. Rafael Gálvez es jefe de la cabina española de la Comisión Europea.
[2] Comunicación personal por correo electrónico. Dolores Prados es jefa de la cabina española del Parlamento Europeo.

Ortiz, 1998: 287). Tampoco podemos olvidar la Interpretación en la Administración de Justicia, que requiere contenidos muy específicos de ciertas ramas del Derecho combinadas con la ciencia forense, y la Economía, sobre todo en las pruebas periciales, por citar algunos ejemplos (Arróniz, 2000: 165).

G. ***El número de alumnos en la formación.*** Llama considerablemente la atención que la media de alumnos por grupo— *hasta 20 estudiantes*— supere las recomendaciones de la mayoría de los responsables académicos de las facultades de TEI (véase 7.4. Fig. 7.7. y Tabla 7.12.), sin que desde instancias más altas parezcan percatarse de la naturaleza eminentemente práctica de los estudios de Traducción y de Interpretación, en los que el alumnado requiere una atención individualizada en grupos reducidos.

H. ***Los laboratorios específicos de Interpretación y el número de cabinas de que están provistos.*** Según los responsables de los órganos de gobierno, existirían 20 laboratorios de Interpretación Simultánea repartidos entre las 15 facultades (véase 7.5. Tabla 7.14.). Sin embargo, en la pregunta relativa al cumplimiento de la norma ISO 2603 (AIIC, ISO 2603: 1998) (véase Tabla 7.16.), un 20,0% de los sujetos no contestó, y del resto de los responsables académicos, las instalaciones de un 26,7% de los centros no reúnen las condiciones necesarias para poder hablar en términos de «laboratorios de Interpretación Simultánea» propiamente dichos: cabinas de Simultánea completamente aisladas, ventiladas, etc. El resto podría muy bien tratarse de laboratorios de idiomas provistos de mamparas y material informático que permita la producción de la Interpretación Simultánea. Esta supuesta opacidad a la hora de desvelar la verdadera naturaleza de los laboratorios de Interpretación Simultánea parecería refrendar nuestra premisa inicial acerca de la confusión de las autoridades a la hora de asumir su papel como sujetos neutrales en la investigación. Por otra parte, ocho de las 15 facultades admitieron utilizar laboratorios de idiomas para la formación de Interpretación (véase 7.5.).

I. ***La investigación en las facultades de la muestra.*** Como en muchos otros bloques de ítems del cuestionario, en este apartado también se registró un bajo nivel de participación (33,3%), y cabe ser destacado además que del 53,3% de los proyectos de investigación que se desarrollan en las facultades de la muestra, y en aquellos casos en

los que se desveló el contenido del proyecto investigador (véase 7.7. Tabla 7.21.), ninguno de ellos versaba sobre Interpretación, sino sobre aspectos relacionados con la Traducción, la Terminología, la Lexicología, etc., lo que puede sugerir que la investigación de la Interpretación a través de proyectos de investigación en el ámbito de las facultades españolas no se encuentra suficientemente asentada. De ello da buena cuenta Gile (2000: 307), cuando cita a España entre los países donde menos producción científica se desarrolla en los centros de formación desde el punto de vista cuantitativo.

J. ***Los aspectos positivos de la formación de la Interpretación.*** Los órganos de gobierno de las facultades no se han prodigado en valoraciones acerca de los puntos fuertes de la formación de la Interpretación, lo que refuerza nuestra hipótesis de que existen deficiencias en este aspecto de la situación de la Interpretación. Por una parte, la apreciación de las autoridades con respecto a los ***Planes de Estudios*** es muy pobre, y allí donde se han consignado algunos aspectos positivos (*créditos* y *asignaturas*) (véase 7.15.1. Fig. 7.20. y Tabla 7.37.), no puede tratarse sino de facultades que han realizado modificaciones a sus Planes de Estudios. Llama la atención que sólo una de 15 facultades suscriba el sistema de la *doble titulación* sin modificación alguna a la presente situación. En cuanto al ***profesorado***, se contabilizaron más registros positivos que en el bloque anterior, sobre todo en lo referente a su *perfil especializado en Interpretación* y en su *formación pedagógica* (véase 7.15.2. Fig. 7.21. y Tabla 7.38.). El apartado del ***alumnado*** (véase 7.15.3. Fig. 7.22. y Tabla 7.39.), el de ***prácticas profesionales*** (véase 7.15.4. Fig. 7.23. y Tabla 7.40.) y el relativo al ***apoyo institucional*** (véase 7.15.6. Fig. 7.25. y Tabla 7.41.) recibieron valoraciones positivas tan escasas que se podrían considerar deficiencias en lugar de puntos fuertes. En cuanto a la ***infraestructura*** (véase 7.15.5. Fig. 7.24. y Tabla 7.41.), menos de la mitad de las autoridades de las facultades parece estar satisfecha con la *dotación de laboratorios específicos de Interpretación Simultánea.* Todos estos datos parecen indicar que los puntos fuertes de la situación académica de la formación de la Interpretación, así como los referentes al alumnado son muy escasos, lo que significa que no dibujan un panorama prometedor en cuanto a la formación de la Interpretación.

K. ***Los aspectos negativos de la formación de la Interpretación.*** El volumen y las características de los aspectos negativos reseñados por los órganos de gobierno de las facultades son tan numerosos, sobre todo si se comparan con los aspectos positivos, que confirman nuestra premisa sobre la necesidad de corregir ciertos aspectos de la formación de la Interpretación. Con respecto a los ***Planes de Estudios***, más de la mitad de las autoridades de las facultades acusa la *falta de créditos de Interpretación*, y algo menos de la mitad cree que se debería resolver el problema de la *doble titulación*, al igual que el *reducido número de asignaturas de Interpretación* (véase 7.16.1. Fig. 7.26. y Tabla 7.43.). También preocupa el carácter *troncal y vinculante de la asignatura de Interpretación Simultánea,* que deben de estudiar de forma obligatoria tanto los alumnos de Interpretación como los de Traducción. En otros países con larga tradición de formación de Interpretación, la técnica de Simultánea se cursa de forma opcional por el alumnado que desee especializarse en Interpretación (Denissenko, 1989: 156). El único bloque donde el número de calificaciones negativas resultó bajo coincidió con el ***profesorado*** (véase 7.16.2. Fig. 7.27. y Tabla 7.44.), al que las autoridades sólo achacan *falta de competencia académica-investigadora*, porque es muy reducido el número de doctores en general y especializados en Interpretación en particular (véase 8.1.1. Fig. 8.3. y Tabla 8.3.). El apartado que abordaba los problemas relacionados con el ***alumnado*** registró un gran número de valoraciones negativas (véase 7.16.3. Fig. 7.28. y Tabla 7.45.), que inciden particularmente en la *insuficiente preparación lingüística* de los estudiantes y, ante todo, en la existencia de una *gran heterogeneidad de la competencia lingüística de los alumnos de un mismo grupo.* Este último constituye uno de los principales obstáculos para el eficaz desarrollo de la docencia según las autoridades, amén de la falta de madurez intelectual de los estudiantes y la masificación, en este orden. En lo que respecta a las ***prácticas profesionales***, el grueso de los responsables de las facultades lamenta la *escasez de estas actividades* (véase 7.16.4. Tabla 7.46.), sin embargo, no parece que la institucionalización de las prácticas profesionales constituya un aspecto prioritario de la enseñanza dentro del diseño de los Planes de Estudios, a pesar de que en la bibliografía de la didáctica de la Interpretación se les haya otorgado un lugar principal en el marco curricular (*RCE*, 1998; POSI, 1999; Mossop, 2001: 1). En

cuanto a la ***infraestructura*** (véase 7.16.5. Fig. 7.29. y Tabla 7.47.), llama la atención que estando dotadas las facultades de laboratorios *no se disponga de personal técnico* que permita el acceso de los estudiantes a los mismos para practicar fuera del horario lectivo. El apoyo técnico también resulta imprescindible para que el profesorado no tenga que encargarse del *mantenimiento del laboratorio* ni de *las grabaciones del material audiovisual*, como es el caso en la mayor parte de los centros. Nos ha sorprendido que las autoridades de cinco facultades se quejaran de la *falta de laboratorios específicos de Simultánea* cuando estos mismos sujetos afirmaron encontrarse satisfechos con la dotación de instalaciones para la Interpretación. Como podemos observar, encontramos ciertas contradicciones en las respuestas de las autoridades que podrían obedecer a la confusión sobre el papel que las autoridades de las facultades deben asumir en la investigación o al desconocimiento, como ya hemos mencionado con anterioridad. En cuanto al ***apoyo institucional*** (véase 7.16.6. Fig. 7.30. y Tabla 7.48.), prácticamente la mitad de los responsables académicos lamenta que no se contraten lectores de lengua extranjera como profesores ayudantes para las clases de Interpretación. De la lectura de estos resultados se desprende que los aspectos negativos de la formación, tanto en el plano académico como en el relacionado con el alumnado, etc., muestran abundantes deficiencias en diversos frentes que deberían ser estudiados y revisados.

L. ***Las modificaciones de los Planes de Estudios***. Las facultades que han introducido cambios a los Planes de Estudios (véase 7.2. Fig. 7.3. y Tabla 7.5.) han coincidido en adoptar una serie de medidas para optimizar la situación académica de la Interpretación, entre las que cabe destacar: la *creación de asignaturas de Interpretación*, como las asignaturas optativas, así como el *aumento de los créditos de las asignaturas troncales* (véase 7.17.1. Fig. 7.31. y Tabla 7.49.). Sin embargo, iniciativas tales como la *creación de perfiles profesionales* o la ampliación de la formación de la Interpretación a un *quinto año* sólo se han llevado a cabo en una minoría de los centros de formación. Por otra parte, un aspecto tan decisivo para mejorar la situación de la Interpretación en el marco curricular como la introducción de *itinerarios de especialidad* sólo se ha materializado en cuatro de las 15 facultades (26,7%). Consideramos muy preocupante

que un 46,7% de las facultades de la muestra se sigua rigiendo por el Plan de Estudios de 1994 (véase 7.2. Fig. 7.3. y Tabla 7.5.), sin que se hayan incorporado modificaciones para adecuar la formación de Interpretación a los cambios que se han producido tanto en el mundo profesional como los derivados de la investigación sobre metodología de la didáctica.

M. ***Sugerencias para reformar los Planes de Estudios.*** Llama poderosamente la atención que en esta sección de la encuesta los órganos de gobierno de cinco facultades no tuvieran ninguna sugerencia que aportar para optimizar la situación de la Interpretación en los Planes de Estudios (véase 7.17.2. Fig. 7.32. y Tabla 7.50.), a la vista del 33.3% de sujetos que se abstuvieron de contestar. Del resto de los escasos resultados obtenidos parece desprenderse que las autoridades desearían introducir un *itinerario para la Interpretación* que vertebre la especialidad y acabe con el desequilibrio de créditos entre la Traducción y la Interpretación (véase 7.17.2. Fig. 7.32. y Tabla 7.50.). Existe asimismo un deseo compartido por las autoridades de *eliminar la asignatura troncal de Interpretación Simultánea*, así como de crear más *perfiles profesionales alternativos al de Interpretación de Conferencias*. Para otro grupo de facultades, la introducción de la *prueba de acceso a los estudios* constituiría la piedra angular de la reforma a la formación. Como parece colegirse de los resultados, se observa un patrón recurrente en cuanto a las medidas para la mejora de la situación de la Interpretación, entre ellos la *creación del itinerario de especialidad* para la Interpretación donde se ubicarían los perfiles de especialidad, y la *eliminación de la troncalidad de la Interpretación Simultánea*. Sin embargo, la ausencia de medidas para mejorar la situación de la Interpretación ha registrado el valor más alto del total para este apartado (33,3%), lo que viene a reforzar nuevamente nuestra premisa acerca de la situación de desventaja en la que se encuentra la Interpretación frente a la Traducción en el abanico de intereses de un buen número de facultades, además de cierto desconocimiento de las necesidades específicas de nuestros estudios.

CAPÍTULO 8

RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIOS DE CUESTIONES GENERALES DEL PROFESORADO DE PREGRADO

8. Resultados

Las encuestas de Cuestiones Generales estaban destinadas a todos los formadores de la muestra sin distinción de la asignatura de Interpretación que impartiesen. Del total de 82 profesores, 60 sujetos las devolvieron cumplimentadas y 22 no las entregaron, por lo que los resultados que se presentan se refieren a los 60 sujetos que rellenaron los cuestionarios.

8.1. El perfil académico y profesional de los formadores

Consideramos conveniente presentar en primer lugar el perfil de los docentes de Interpretación que componen la muestra de la investigación de pregrado antes de desglosar los resultados de las cuestiones relacionadas con la metodología, con el fin de que el lector pueda contextualizar los datos según ciertos parámetros como la formación académica del profesorado y su contacto con la actividad profesional.

8.1.1. El perfil académico

De los 60 sujetos de la muestra, más de la mitad ha cursado la *Licenciatura en Traducción e Interpretación* (53,4%), o es *diplomado en Traducción e Interpretación* (3,30%), sin embargo, resulta muy considerable el número de sujetos que *no* tiene esta titulación (40,0%).

Fig. 8.1. Número de licenciados o diplomados en TEI entre el profesorado de Interpretación

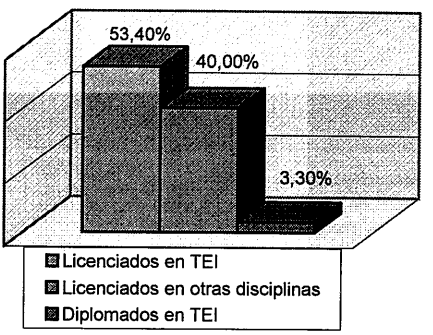


Tabla 8.1.

Número de Licenciados o diplomados en TEI entre el profesorado de Interpretación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Licenciados en TEI	32	53,4	55,2	55,2
	Diplomados en TEI	2	3,3	3,4	58,6
	Licenciados en otras disciplinas	24	40,0	41,4	100,0
	Total	58	96,7	100,0	
Perdidos	Sistema	2	3,3		
Total		60	100,0		

De este 40,4% que no ha recibido estudios específicos de Traducción e Interpretación, el 28,3% ha cursado la *Licenciatura de Filología* en sus diversas ramas (ver desglose en Tabla 8.2.), y el 10,0% se especializó en *Humanidades* (ver Tabla 8.2), mientras que sólo un 1,7% proviene del ámbito de las *Ciencias*. Además, un 13,3% de estos licenciados en Filología y Humanidades decidió acceder a la formación de Interpretación a través de un curso de posgrado (*Máster de Interpretación de Conferencias)*, y un licenciado en TEI cursó posteriormente un *Diploma en Public Service Intepreting* (1,70%).

Fig.8.2. Perfil académico del profesorado de Interpretación

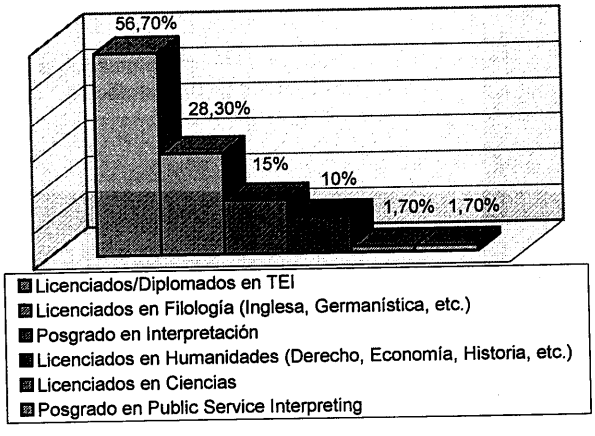


Tabla 8.2.

Perfil académico del profesorado de Interpretación *		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Licenciado/Diplomado TEI	34	56,7
	Filólogos (Inglesa, Germanística, etc.)	17	28,3
	Licenciados Humanidades (Derecho, Economía, Historia, etc.)	6	10,0
	Licenciados Ciencias	1	1,7
	Posgrado en Interpretación	9	15,0
	Posgrado en *Public Service Interpreting*	1	1,7
* Pregunta de respuesta múltiple N= 60			

Nos interesaba asimismo conocer la ***vocación investigadora*** de los docentes, y preguntamos cuántos poseían el título de doctor. De los 60 profesores de la muestra, un 5,0% *no contestó* a la pregunta, y como se observa en el gráfico (véase Fig. 8.3.), los resultados arrojan un claro panorama en cuanto al número de doctores, ya que resulta abrumador el porcentaje de los sujetos que *no* han alcanzado esta titulación (73,3%), frente a los que *sí han alcanzado el grado de doctor* (21,7%). De los 60 sujetos que componen la muestra del profesorado de pregrado, solamente un 13,3% del total es doctor en Interpretación

Fig. 8.3. El número de doctores entre el profesorado de Interpretación

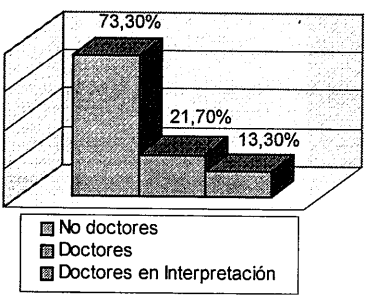


Tabla 8.3.

Número de doctores entre el profesorado de Interpretación		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No doctores	44	73,3	77,2	100,0
	Doctores ▪ Doctores en Interpretación	13 (8)	21,7 (13,3)	22,8	22,8
	Total	57	95,0	100,0	

Perdidos	Sistema	3	5,0		
Total		60	100,0		

A los profesores que no contaban con el título de doctor se les preguntó si se encontraban matriculados en ***cursos de doctorado***, como primer paso para iniciarse en la investigación. De los 44 sujetos que no contaban con el título de doctor, un 11,4% *no contestó* a esta pregunta, y la mitad (50,0%) afirmó *haber iniciado el doctorado o estar ultimando los cursos*, frente a un 38,6% que *había desestimado* esta posibilidad. Consideramos significativo destacar que un 31,8% de los profesores indicó en la página del cuestionario que estaba *en proceso de concluir su tesis doctoral* en Interpretación. Hemos optado por incluir estas referencias como una variable al considerar que aportan un importante dato sobre la situación de la investigación del profesorado de Interpretación.

Fig.8.4. Investigación y profesorado de Interpretación

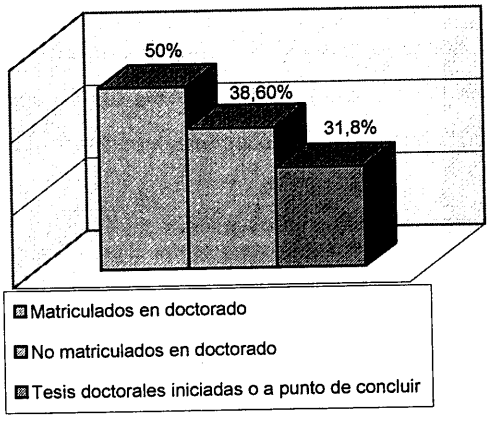


Tabla 8.4.

Investigación y profesorado de Interpretación		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Matriculados en doctorado ▪ Tesis doctorales iniciadas o a punto de concluir	22 (14)	50,0 (31,8)	56,4	56,4
	No matriculados en doctorado	17	38,6	43,6	100,0
	Total	39	88,6	100,0	
Perdidos	Sistema	5	11,4		
Total		44	100,0		

8.1.2. El perfil profesional

Al igual que el perfil académico de los profesores, también incide en la calidad de la formación la ***experiencia del formador como intérprete profesional***. Por ello, preguntamos a los sujetos de la muestra si habían trabajado alguna vez como intérpretes profesionales. De los 60 sujetos, un 3,30% del profesorado *no contestó* a la pregunta, y la práctica totalidad de los formadores respondió que *sí había tenido experiencia profesional* en la Interpretación (95,0%), frente a un minoritario 1,7% que *no había tenido contacto* con la Interpretación profesional (ver Tabla 8.5.).

Tabla 8.5.

Experiencia del profesorado con la Interpretación profesional					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí ha tenido alguna experiencia	57	95,0	98,3	98,3
	No ha tenido ninguna experiencia	1	1,7	1,7	100,0
	Total	58	96,7	100,0	
Perdidos	Sistema	2	3,3		
Total		60	100,0		

Sin embargo, lo que nos interesaba realmente era conocer su vinculación actual con la profesión, así que se preguntó al conjunto de sujetos de la muestra si **se encontraban en activo como intérpretes**, y del total, un 3,30% *se abstuvo de contestar*, y el grueso del profesorado (75,0%) respondió que estaba *en activo* como intérprete en la actualidad, mientras que un 21,7% de los docentes respondió que *no lo estaba.*

Fig. 8.5. Contacto del profesorado con la interpretación profesional

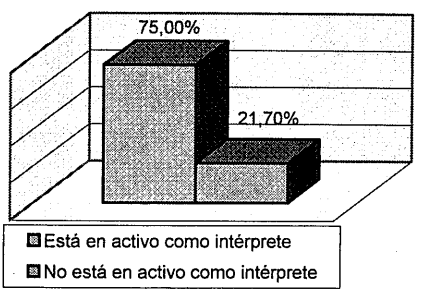


Tabla 8.6.

Contacto del profesorado con la interpretación profesional					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Está en activo como intérprete	45	75,0	77,6	77,6
	No está en activo como intérprete	13	21,7	22,4	100,0
	Total	58	96,7	100,0	
Perdidos	Sistema	2	3,3		
Total		60	100,0		

A continuación, pedimos al profesorado que se mantenía en activo que especificase la ***frecuencia con la que trabajaba como intérprete***, concretamente preguntamos cuándo había sido la última vez que había interpretado profesionalmente. Del total de los 45 sujetos de la muestra que se encontraban en activo, la práctica totalidad mantiene *un vínculo diario* con la profesión, es decir, había interpretado hacía unos días (80,0%), y un 15,6% trabaja como intérprete de forma *mensual*, hacía uno o dos meses como máximo. Resulta minoritario el número de profesores de Interpretación que mantiene un contacto profesional inferior a los mencionados con anterioridad, es decir superior a *un año sin haber ejercido la profesión* (2,2%), o *más de un año* sin haber tenido contacto con la interpretación profesional (2,2%) (ver Figura 8.6.). Uno de los sujetos que consignó su respuesta en la casilla de «hace unos meses» que había interpretado, escribió entre paréntesis que se debía a *una baja maternal*, con lo que la cifra de 36 formadores con vínculo diario podría quedar modificada al alza.

Fig. 8.6. Frecuencia del vínculo del profesorado con la interpretación profesional

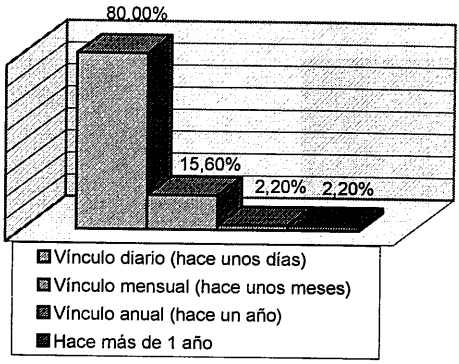


Tabla 8.7.

Frecuencia del vínculo del profesorado con la interpretación profesional					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Vínculo diario (hace unos días)	36	80,0	80,0	80,0
	Vínculo mensual (hace unos meses)	7	15,6	15,6	95,6
	Vínculo anual (hace un año)	1	2,2	2,2	97,8
	Hace más de 1 año	1	2,2	2,2	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

La ***técnica de Interpretación*** en la que los sujetos de la muestra interpretan con más frecuencia, a juzgar por la práctica profesional de los mismos, está encabezada, como podemos observar en el gráfico (ver Figura 8.7.), por la *Interpretación Simultánea* (80%), seguida a gran distancia por la *Consecutiva* (38,30%), y en menor medida por la *Interpretación de Enlace* (25%). En la categoría «otros», un 1,7% señaló que realizaba *Interpretación Susurrada* como actividad profesional.

Fig. 8.7. Técnicas de Interpretación en las que más trabaja el profesorado

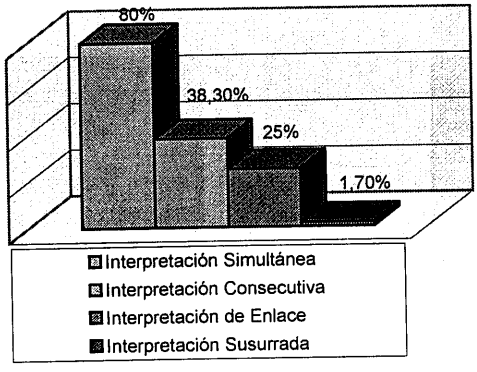


Tabla 8.8.

Técnicas de Interpretación en las que más trabaja el profesorado*			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Interpretación Simultánea	48	80,0
	Interpretación Consecutiva	23	38,3
	Interpretación de Enlace	15	25,0
	Interpretación Susurrada	1	1,7
* Pregunta de respuesta múltiple N= 60			

8.1.3. El perfil ideal del formador

Otro de los aspectos de la enseñanza de la Interpretación que nos parecía de vital importancia explorar se refiere a la imagen que los docentes de Interpretación tienen del profesor ideal, *i.e.*, cuál debería ser el perfil idóneo del formador de Interpretación. Esto nos llevó en primer lugar a preguntar a los sujetos de la muestra si consideraban necesario que el docente de Interpretación fuese necesariamente ***intérprete profesional***. De los 60 sujetos de la muestra, un 3,3% *no contestó* a la pregunta, y un aplastante 81,7% respondió *afirmativamente*, frente a un 15,0% que sostuvo que *no es necesario* ser intérprete para ser formador.

Fig. 8. 8. Profesorado necesariamente vinculado a la interpretación profesional

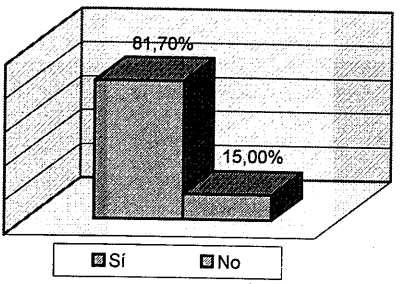


Tabla 8.9.

Profesorado necesariamente vinculado a la interpretación profesional					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	49	81,7	84,5	84,5
	No	9	15,0	15,5	100,0
	Total	58	96,7	100,0	
Perdidos	Sistema	2	3,3		
Total		60	100,0		

8.1.4. Las condiciones indispensables para ser un buen formador de intérpretes

A aquellos para los que la práctica de la profesión constituía una condición *sine qua non* para el ejercicio de la docencia (81,7%) (véase Fig. 8.8. Tabla 8.9.), se les solicitó que especificaran las ***condiciones del vínculo con la profesión.*** Para algo más de la mitad de los profesores (53,1%), el mejor aval para garantizar una enseñanza de calidad consiste en *haber tenido experiencia profesional en la Interpretación profesional, y contar además con formación académica* en la materia. Sin embargo, a un grupo con igual numeroso de docentes les basta con que el profesor sea un *intérprete profesional en activo* (53,1%). Al margen de estas tendencias mayoritarias, encontramos que para el 40,8% de los sujetos el factor decisivo reside en *haber tenido una experiencia prolongada con la Interpretación*, pero no necesariamente implica estar en activo en todo momento. En la casilla relativa a la categoría «otros», algunos formadores consignaron los siguientes comentarios: «*que entiendan de didáctica de Interpretación y tenga aptitudes pedagógicas, que sepan enseñar. No todos los intérpretes son buenos pedagogos*» (10,0%).

Fig. 8.9. Condiciones indispensables para ser un buen formador si está en activo como intérprete

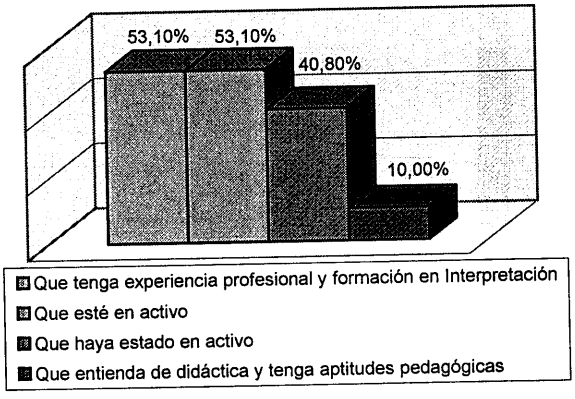


Tabla 8.10.

Condiciones indispensables para ser un buen formador si está en activo como intérprete*			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Que tenga experiencia profesional y formación en Interpretación	26	53,1
	Que esté en activo	26	53,1
	Que haya estado en activo	20	40,8
	Que entienda de didáctica de Interpretación y tenga aptitudes pedagógicas	6	12,2
* Pregunta de respuesta múltiple N= 49			

A aquellos para los que la ***práctica profesional de la interpretación no constituía necesariamente un elemento indispensable*** para garantizar una buena formación (15,0%), las condiciones que debe reunir un buen formador se citan continuación por orden de prioridad: a) que cuente con *formación didáctica en Interpretación* (88,9%); b) que haya realizado algún *curso de posgrado* (22,2%), o c) que sea *doctor en Interpretación* (22,2%).

Fig. 8.10. Condiciones indispensables para ser un buen formador si no está en activo como intérprete

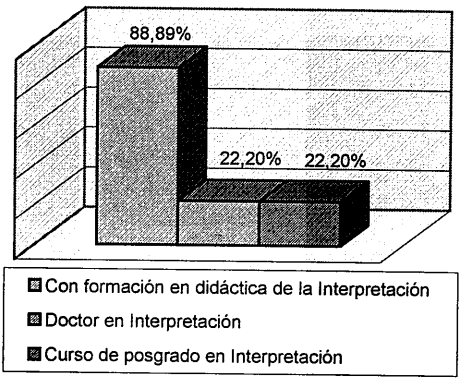


Tabla 8.11.

Condiciones indispensables para ser un buen formador si no está en activo como intérprete *			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Con formación en didáctica de la Interpretación	8	88,9
	Doctor en Interpretación	2	22,2
	Algún curso de posgrado en Interpretación	2	22,2
* Pregunta de respuesta múltiple N= 9			

8.2. Las asociaciones profesionales de intérpretes

Por último, se preguntó a los profesores si ***pertenecían a alguna asociación nacional o internacional de intérpretes***. De los 60 sujetos de la muestra, un 5,0% *no contestó* a la pregunta, y más de la mitad de los sujetos (58,3%) *no están asociados*, frente a un 36,7% que *sí pertenece a alguna asociación de intérpretes.*

Fig. 8.11. Vínculo del profesorado con asociaciones profesionales de intérpretes

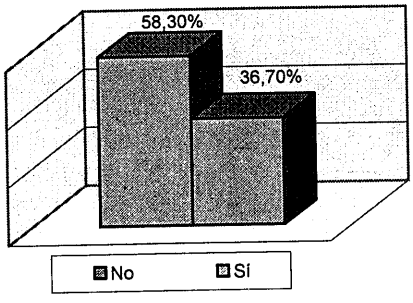


Tabla 8.12.

Vínculo del profesorado con asociaciones profesionales de intérpretes					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	22	36,7	38,6	38,6
	No	35	58,3	61,4	100,0
	Total	57	95,0	100,0	
Perdidos	Sistema	3	5,0		
Total		60	100,0		

Del profesorado que mantiene vínculos con alguna ***asociación***, un 59,3%, pertenece a la *Asociación Internacional de Intérpretes de Conferencias* (AIIC), de la *Secretaría de Intérpretes de Conferencia*[1] (SIC) de Cataluña es miembro un 22,7%; y de la *Asociación de Traductores e Intérpretes de Cataluña*, (ATIC) un 9,0%. A la *Asociación de Intérpretes de Conferencia de España* (AICE) pertenece un 4,5%, y a la estadounidense NAJIT (*National Association of Judiciary Interpreters and Translators*) otro 4,5%.

[1] SIC. Secretaría de Intérpretes de Conferencia, se convirtió más tarde en una Sociedad Limitada.

Fig. 8.12. Asociaciones profesionales de intérpretes a las que pertenece el profesorado

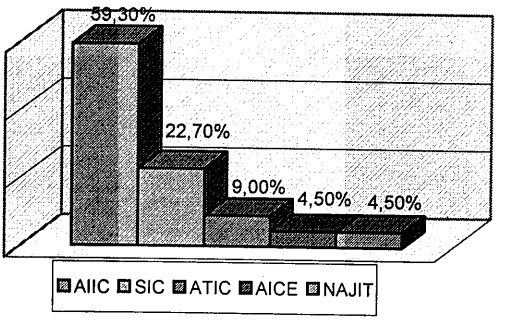


Tabla 8.13.

Las asociaciones profesionales de intérpretes a las que pertenece el profesorado*			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	AIIC	13	59,1
	SIC	5	22,7
	ATIC	2	9,1
	AICE	1	4,5
	NAJIT	1	4,5
*Pregunta de respuesta múltiple. N= 22			

8.3. La competencia didáctica del formador

En lo que se refiere a la ***aptitud pedagógica de los profesores*** en su quehacer docente, se preguntó a los sujetos de la muestra si en el desarrollo de su labor sentían algunas limitaciones, o por el contrario se encontraban perfectamente capacitados para instruir a futuros intérpretes. A la hora de formar intérpretes, más de la mitad del profesorado de la muestra (56,7%) se siente *perfectamente preparado* para llevar a cabo su cometido didáctico, frente a un 38,3% que se considera *capaz de formar intérpretes pero con limitaciones.* En la casilla destinada a la opción «otros», se consignaron dos comentarios que se detallan a continuación: «la relación con intérpretes de conferencias me permite estar al día de las prácticas habituales de la profesión»; (1,70%) y «perfectamente preparada y avalada por antiguos alumnos» (1,70%).

Fig. 8.13. Competencia del profesorado en el desarrollo de su labor docente

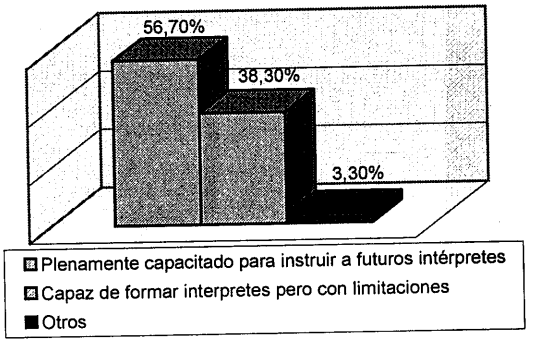


Tabla 8.14.

Competencia del profesorado en el desarrollo de su labor docente					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Plenamente capacitado para instruir a futuros intérpretes	34	56,7	57,6	57,6
	Capaz de formar interpretes pero con limitaciones	23	38,3	39,0	96,6
	Otros	2	3,3	3,4	100,0
	Total	59	98,3%	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,7%		
Total		60	100,0		

A los sujetos que señalaron sentir ***ciertas limitaciones*** se les preguntó a qué obedecían esas carencias. Los profesores que percibieron ciertas lagunas en su perfil como formadores las encontraron mayoritariamente *en el ámbito pedagógico* (18,3%) y *en el profesional* (16,7%). En menor medida se observaron limitaciones de tipo *científico-investigador* (13,3%) y *teóricas* (8,3%) (ver Figura 8.14). En la casilla dedicada a la opción «otros», se registraron tres comentarios relevantes (5,0%): «*no estoy capacitado para abordar cualquier tema*» (1,70%); «*limitaciones propiciadas por el "sistema" universitario español: mucha carga lectiva, no hay tiempo para casi nada más que preparar clases*» (1,70%), y «*autoorganización*» (1,70%).

Fig. 8.14. Limitaciones del profesorado en el desarrollo de su labor docente

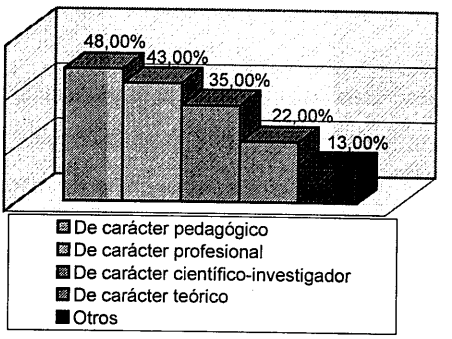


Tabla 8.15.

Limitaciones del profesorado en el desarrollo de su labor docente*		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	De carácter pedagógico	11	48,0
	De carácter profesional	10	43,0
	De carácter científico-investigador	8	35,0
	De carácter teórico	5	22,0
	Otros	3	13,0
Total		23	

* Pregunta de respuesta múltiple N= 23

8.4. Los aspectos académicos de la Interpretación: estructuración y objetivos

8.4.1. La formación de intérpretes generalistas o intérpretes especialistas

Los profesores de la muestra de pregrado se muestran proclives a que la enseñanza de la Interpretación se centre en el objetivo de formar *generalistas* (78,3%) frente a la formación de *especialistas* (21,7%). Creemos relevante reseñar que un 16,7% de estos sujetos marcaron «ambas» casillas, ya que, en su opinión, para algunos perfiles de especialidad se requeriría ser generalista, mientras que para otros perfiles, como por ejemplo el del intérprete en la Administración de Justicia, resulta imprescindible contar con unos sólidos conocimientos especializados en ciertas materias. Asimismo, la necesidad de este doble perfil puede deberse a que al principio se opta por una formación general, y más adelante el profesorado se inclina por una enseñanza más especializada. En el apartado destinado a la categoría «otros», se registraron un gran número de observaciones sobre el particular (38,3%), en las que los formadores justificaron sus argumentos, entre los que destacamos los más recurrentes: a) los que argumentaron que la opción *dependía de la trayectoria profesional del*

alumno (intérpretes autónomos o en plantilla) (10,0%), o de *sus combinaciones lingüísticas* (3,3%); o de si trabajarán en *Interpretación de Conferencias o en otras modalidades de Interpretación* (3,3%); b) los que apostaron por comenzar por una formación generalista, pero permitiendo una cierta especialización que posibilite otras posteriores (13,3%); c) los que se inclinaron por una enseñanza en la que prime *la especialización*, pero que asegure que el intérprete esté capacitado para trabajar con cualquier tipo de material ajeno a su ámbito de especialización, aunque se muestran escépticos ante un mercado que no va a permitir la especialización porque obliga al intérprete a reciclarse continuamente (6,7%); y por último, d) la aportación de un sujeto que afirmó que más que una o otra opción habría que asegurarse de que se capacite a los futuros profesionales para enfrentarse a textos espontáneos de la lengua oral y textos técnicos, densos informativamente (1,70%).

Fig. 8.15. Formación de intérpretes generalistas o especialistas

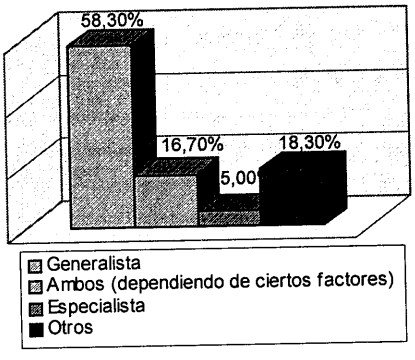


Tabla 8.16.

La formación de intérpretes generalistas o especialistas *					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válidos	Generalista	35	58,3	59,3	59,3
	▪ Depende de trayectoria profesional,lenguas de trabajo, y modalidades	10	16,7		
	▪ Comenzar por formación generalista permitiendo después una cierta especialización	8	13,3		
	Especialista	3	5,0	5,1	64,4

	Ambos (dependiendo de ciertos factores)	10	16,7	16,9	81,3
	▪ Capacitar para trabajar con textos técnicos informativos y densos	1	1,7		
	▪ Especialista pero capacitar para trabajar en cualquier ámbito	4	6,7		
	Otros	11	18,3	18,6	100,0
	Total	59	98,3		
Perdidos	Sistema	1	1,7		
Total		60	100,0		

8.4.2. La eficacia de los Planes de Estudios

Preguntados acerca de su ***satisfacción con el programa de formación*** y sobre ***su eficacia*** a la hora de cubrir las necesidades del estudiante de Interpretación de cara a su vida profesional, del total de 60 sujetos, un 5,0% *no contestó* a la pregunta y, como se observa en el gráfico, (ver Figura 8.16.), la práctica totalidad del profesorado (85,0%) coincidió en señalar que *los Planes de Estudio no cubren las necesidades* de los alumnos que escogen la Interpretación como especialidad. Representan una minoría los que consideran que los Planes de Estudio de sus respectivas facultades *sí resultan eficaces* para formar intérpretes de cara a su inserción laboral (10,0%).

Fig. 8.16. Eficacia de los Planes de Estudios en la formación de intérpretes

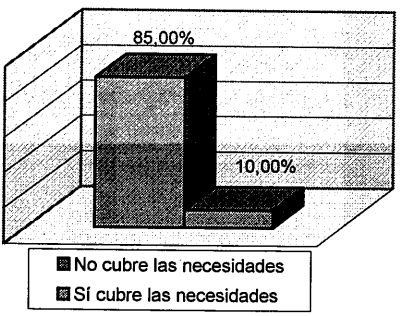


Tabla 8.17.

Eficacia de los Planes de Estudios en la formación de intérpretes					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí cubre las necesidades	6	10,0	10,5	10,5
	No cubre las necesidades	51	85,0	89,5	100,0
	Total	57	95,0	100,0	
Perdidos	Sistema	3	5,0		
Total		60	100,0		

A continuación, y para aquellos sujetos que encontraron deficiencias en los programas de formación, se presentó una batería de opciones sobre ***qué carencias deberían subsanarse***. El problema que el profesorado marcó más reiteradamente fue: a) el *limitado número de horas prácticas* (94,0%), b) la *falta de carga lectiva de la materia* de Interpretación (64,7%); seguida de c) la *exigua carga lectiva global* para el conjunto de la Interpretación (56,9%). Otra de las limitaciones reveladas por los docentes coincide con d) la *falta de prácticas profesionales* (43,1%), seguida de e) las *deficiencias en los contenidos* de las materias de Interpretación (31,4%); f) la *ausencia de asignaturas de especialización temática* de Interpretación (27,5%); junto con g) la *escasez de nociones sobre investigación* (21,6%). En el apartado destinado para la categoría «otros», un 23,5% de los profesores aportó una serie de comentarios sobre carencias adicionales que hemos desglosado en el gráfico (ver las cinco últimas columnas de la Figura 8.17. y Tabla 8.18.), entre las que destacamos *la ausencia de la materia de Interpretación en el primer ciclo* (5,0%), la *falta de un itinerario de Interpretación* (3,3%), el *obstáculo que suponen las asignaturas troncales de Interpretación* en la formación (3,3%), y el *freno que entraña no contar con una prueba de acceso a los estudios* (3,3%), entre otras.

Fig. 8.17. Deficiencias de la formación de la Interpretación vinculadas a los Planes de Estudio

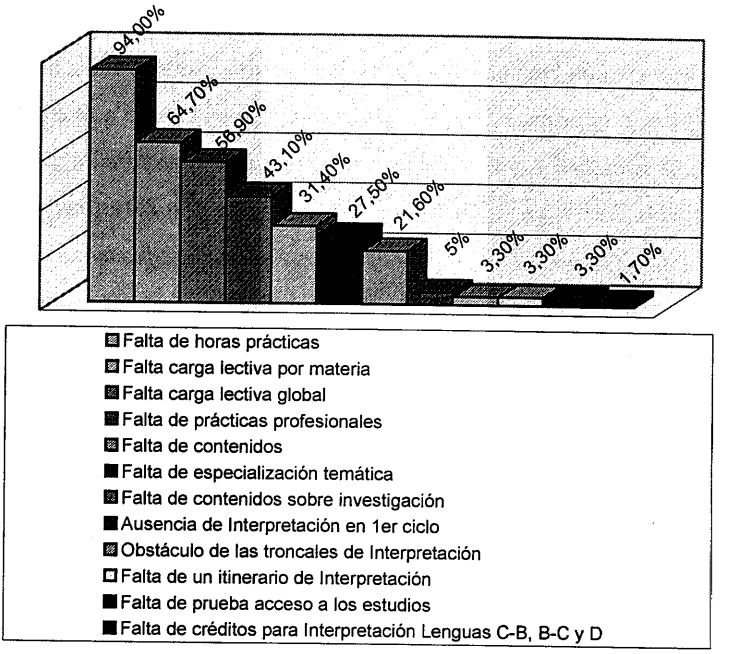


Tabla 8.18.

Deficiencias de la formación de la Interpretación vinculadas a los Planes de Estudios*

		Frecuencia	Porcentaje
	Falta de horas prácticas	48	94,0
	Falta de carga lectiva por materia	33	64,7
Válidos	Falta de carga lectiva global	29	56,9
	Falta de prácticas profesionales	22	43,1
	Falta de contenidos	16	31,4
	Falta de especialización temática	14	27,5
	Falta de contenidos sobre investigación	11	21,6
	Ausencia de Interpretación en 1er ciclo	3	5
	Obstáculo de las troncales de Interpretación	2	3,3
	Falta de un itinerario de Interpretación	2	3,3
	Falta de una prueba de acceso a los estudios	2	3,3
	Falta de créditos para Interpretación Lenguas C-B, B-C y D	1	1,7

* Pregunta de respuesta múltiple N= 60

8.4.3. La ubicación de la Interpretación: pregrado o posgrado

Dada la diversidad de opiniones acerca de la idoneidad de la ubicación de la Interpretación: bien durante la licenciatura, bien en el marco del posgrado, formulamos a los sujetos de la muestra dos preguntas: la primera les solicitaba su opinión en cuanto a ***la ubicación de la introducción a la Interpretación***, y la segunda sobre ***la ubicación de la especialidad de la Interpretación***. En lo que respecta a la ***introducción a la Interpretación***, como se puede observar en la Tabla 8.19., un 3,3% del profesorado *no respondió* a la pregunta, y la práctica mayoría (81,7%) considera que la propedéutica de la Interpretación se debería llevar a cabo dentro del marco de la *Licenciatura*, mientras que un 10% respalda el *posgrado* para esta fase del aprendizaje, y un 5% de docentes piensa que *ambas* fórmulas son válidas.

Fig. 8.18. Ubicación de la introducción a la Interpretación en la formación

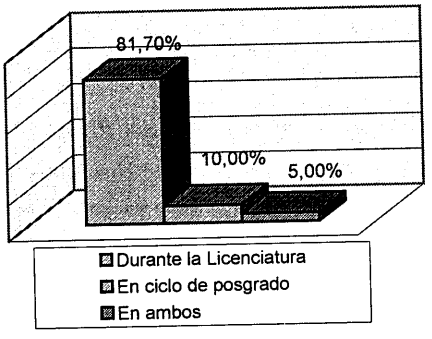


Tabla 8.19.

Ubicación de la introducción a la Interpretación en la formación		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Durante la Licenciatura	49	81,7	84,5	84,5
	En ciclo de posgrado	6	10,0	10,3	94,8
	En ambos	3	5,0	5,2	100,0
	Total	58	96,7	100,0	
Perdidos	Sistema	2	3,3		
Total		60	100,0		

En lo referente a la ubicación de la ***especialidad de la Interpretación***, observamos que los resultados arrojan un panorama más reñido, ya que si bien la mitad de los formadores (50,0%) se muestra a favor de que la especialidad se imparta en la

Licenciatura, un notable 36,7% se inclina a que se imparta en *posgrado*, mientras que un 10,0% considera que *ambas* fórmulas se complementan.

Fig. 8.19. Ubicación de la especialidad de la Interpretación en la formación

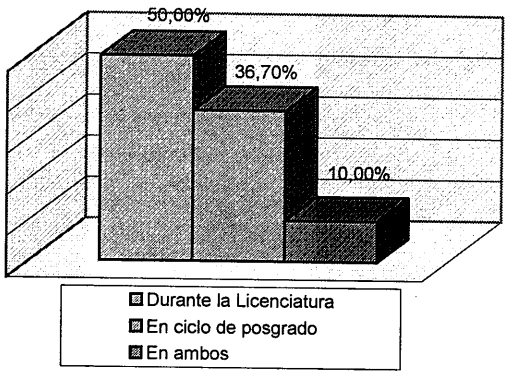


Tabla 8.20.

Ubicación de la especialidad de la Interpretación en la formación		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Durante la Licenciatura	30	50,0	51,7	51,7
	En ciclo de posgrado	22	36,7	37,9	89,7
	En ambos	6	10,0	10,3	100,0
	Total	58	96,7	100,0	
Perdidos	Sistema	2	3,3		
Total		60	100,0		

8.4.4. La Interpretación y su ubicación con respecto de la Traducción

Deseábamos conocer qué opinión le merecía a los sujetos de la muestra la ***relación de la Interpretación con la Traducción***, y en qué lugar las ubicarían en el programa de aprendizaje. Algo menos de la mitad del profesorado (46,7%) se inclina por mantener *contenidos de Traducción durante uno o dos años comunes* antes de que el alumno se inicie en la Interpretación, es decir el *Modelo en «Y»*. También encontramos partidarios de que la Traducción y la Interpretación se impartan *en paralelo* (16,7%), pero superan a estos últimos los que sostienen que resulta más eficaz que el alumno de Interpretación reciba su formación *después de haber completado la especialidad de Traducción* (25,0%). En el apartado destinado a la opción «otros», un 5,0% de los sujetos expuso sus sugerencias: «*Modelo «Y» con posibilidad de hacer también Traducción*» (1,70%); «*la especialización temática debe completarse*

con máster y posgrado» (1,70%); y «*la Interpretación debería ser una especialidad independiente*» (1,70%). En todo caso, como se desprende de los datos expuestos, se observa que la presencia de la Traducción antes de la formación de la Interpretación recibe el respaldo de más del 71,7% del profesorado de Interpretación de pregrado.

Fig. 8.20. Ubicación de la Interpretación con respecto de la Traducción

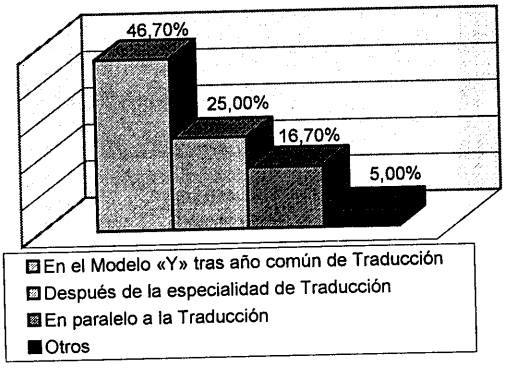


Tabla 8.21.

Ubicación de la Interpretación con respecto de la Traducción		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En el Modelo «Y» tras año común de Traducción	28	46,7	50,0	50,0
	Después de la especialidad en Traducción	15	25,0	26,8	76,8
	En paralelo a la Traducción	10	16,7	17,9	94,6
	Otros	3	5,0	5,4	100,0
	Total	56	93,3	100,0	
Perdidos	Sistema	4	6,7		
Total		60	100,0		

8.4.5. Las pruebas de aptitud

Nos interesaba sondear la opinión del profesorado en torno a las pruebas de aptitud que se emplean como filtro de selección de candidatos para estudiar la especialidad de Interpretación. Preguntamos a los docentes si existía un mecanismo para ***seleccionar a los estudiantes de la especialidad de Interpretación***. De los 60 sujetos de la muestra, un 6,7% *no contestó* a la pregunta, y el resto respondió mayoritariamente que *no* realizaba dichas pruebas (66,7%), frente a un 26,7% que *sí* las lleva a cabo.

Fig. 8.21. Pruebas de aptitud para el acceso a la especialidad de Interpretación

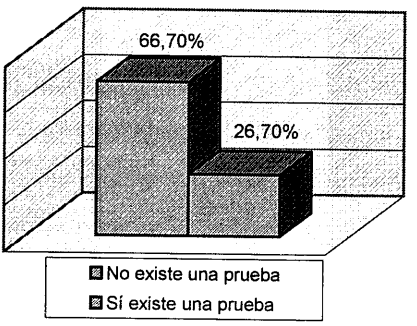


Tabla 8.22.

Pruebas de aptitud para el acceso a la especialidad de Interpretación					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí existe una prueba	16	26,7	28,6	28,6
	No existe una prueba	40	66,7	71,4	100,0
	Total	56	93,3	100,0	
Perdidos	Sistema	4	6,7		
Total		60			

Acerca de la ***naturaleza obligatoria u opcional de estas pruebas***, y a tenor de los resultados de la tabla (véase Tabla 8.23.) se desprende que en la gran mayoría de los casos en los que los docentes aplican las pruebas de aptitud, éstas no tienen carácter *ni vinculante* (81,3%), *ni obligatorio* (37,5%), frente a un minoritario grupo de formadores para los que las pruebas tienen carácter *vinculante* (6,3%) y *obligatorio* (6,3%) (véase Tabla 8.23.).

Tabla 8.23.

Naturaleza obligatoria u opcional de las pruebas de aptitud *			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Obligatorias	1	6,3
	No obligatorias	6	37,5
	Vinculantes	1	6,3
	No vinculantes	13	81,3
Total		16	

* Pregunta de respuesta múltiple N= 16

A la hora de seleccionar a los candidatos para la especialidad de Interpretación, los docentes se inclinan por emplear la siguiente ***relación de ejercicios*** a juzgar por las notas

medias asignadas a los ejercicios expuestos: *Síntesis en Lengua A de un discurso en B/C, y viceversa* (7,65); *Entrevista en Lengua A* (7,54); *Entrevista en Lengua B* (7,45); *Traducción a la Vista B/C-A* (7,39); *Improvisación de un discurso en Lengua A y Lengua B* (7,15); *Entrevista de actualidad alternando idiomas (A,B,C)* (6,39). El único ejercicio entre los propuestos en la pregunta categorizada que el profesorado desaprueba para la selección de candidatos para la Interpretación es el de *Traducción B/C-A*, que recibió una nota media de 4,62. En el apartado destinado a la categoría «otros», algunos profesores señalaron ejercicios adicionales que estiman de gran valor didáctico, pero que no fueron evaluados, por lo que no les ha sido asignada una nota media: *resolución de problemas durante la entrevista B/C-A (velocidad, incoherencia, tecnicismos)* (3,3%); *entrevista de actualidad A/B/C con respuestas en B/A/A* (1,7%) e *Interpretación de fragmentos breves sin toma de notas* (1,7%) (véase Figura 8.22. y Tabla 8.24.). Debemos señalar que un 11,7% de los profesores de la muestra tampoco evaluó los ejercicios propuestos, y en cambio se limitó a marcar los que consideró más eficaces, por lo que desglosamos los datos de este grupo en una tabla que aparece a continuación (ver Tabla 8.25.). Para estos sujetos los ejercicios más eficaces resultan ser la *Entrevista de actualidad A/B/C con respuestas en B/A/A* (8,3%) en primer lugar, seguida del resto de los ejercicios a los que han asignado el mismo número de registros (6,7%), y en menor medida la *Improvisación de discursos* con 5,0%, y la *Traducción B/C-A* con 1,7%.

Fig.8.22. Notas medias de los ejercicios de selección para la especialidad

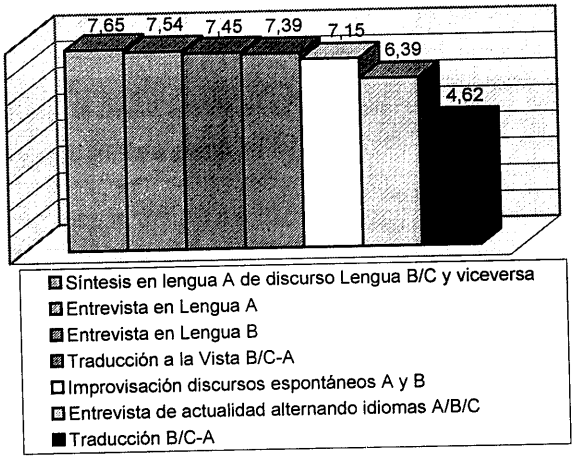


Tabla 8.24.

Notas medias de los ejercicios de selección para la especialidad					
		Frecuencia	Porcentaje	Nota media	Moda
Válidos	Síntesis en Lengua A de discurso en Lengua B/C y viceversa	37	61,7	7,65	9
	Entrevista en Lengua A	39	65,0	7,54	9
	Entrevista en Lengua B	40	66,7	7,45	9
	Traducción a la vista B/C-A	41	68,3	7,39	9
	Improvisación de discursos espontáneos A y B	33	55,0	7,15	7
	Entrevista de actualidad alternado Idiomas A/B/C	31	51,7	6,39	7
	Traducción B/C-A	26	43,3	4,62	4
	Otros	4	6,70		

Tabla 8.25.

Ejercicios más valorados pero *no evaluados* para la selección de alumnos de especialidad			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Entrevista de actualidad alternando idiomas A/B/C	5	8,3
	Síntesis en lengua A de discurso En Lengua B/C y viceversa	4	6,7
	Entrevista en Lengua A	4	6,7
	Entrevista en Lengua B	4	6,7
	Traducción a la Vista B/C-A	4	6,7
	Improvisación discurso espontáneo (A y B)	3	5,0
	Ejercicio de Traducción B/C-A	1	1,7
Total		60	
* Pregunta de respuesta múltiple N= 60			

8.4.6. La secuencia de aparición de las materias de Interpretación

Preguntamos a los profesores acerca de la ***secuencia lógica que se debería seguir en la enseñanza de la Interpretación***, y el orden de aparición de las materias de Interpretación que parece gozar de más respaldo entre el profesorado coincide con el que comienza *en primer lugar con la Interpretación de Enlace, sigue con la Traducción a la Vista, avanza con las técnicas de Interpretación Consecutiva y prosigue con las de Simultánea,* y cuando éstas dos últimas se han consolidado entonces *se practican en paralelo* (21,7%). Con bastantes menos registros (11,7%) encontramos otra fórmula que se caracteriza por *prescindir de la enseñanza de la*

Interpretación de Enlace y de la Traducción a la Vista en la metodología de la formación, y donde el aprendizaje *se inicia directamente con las técnicas de Consecutiva y posteriormente con las de Simultánea*, y luego *ambas en paralelo*. El resto de los modelos se ilustran tanto en el gráfico (véase Figura 8.23.), como en la Tabla 8.26. Por otra parte, nos resta comentar que algunos docentes realizaron anotaciones en el cuestionario relativas a la posibilidad de impartir la *Interpretación Consecutiva y la Simultánea en paralelo* (5,0%), así como de abordar *todas las materias al mismo tiempo* (6,7%). Un 1,7% del profesorado mencionó que no estaba seguro si *la Traducción a la Vista* debería incorporarse a la formación de la Interpretación (1,7%).

Fig. 8.23. Secuencia de aparición de las materias de Interpretación más eficaz

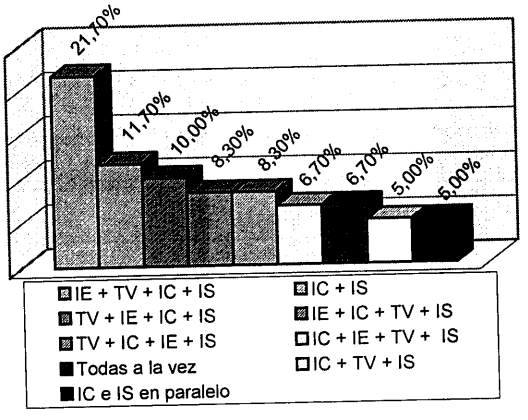


Tabla 8.26.

Secuencia de aparición de las materias de Interpretación más eficaz					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	IE + TV + IC + IS	13	21,7	26,0	26,0
	IC+ IS	7	11,7	14,0	40,0
	TV + IE +IC + IS	6	10,0	12,0	52,0
	IE + IC + TV + IS	5	8,3	10,0	62,0
	TV + IC + IE + IS	5	8,3	10,0	72,0
	IC + IE + TV + IS	4	6,7	8,0	80,0
	IC + TV + IS	3	5,0	6,0	86,0
	IC e IS en paralelo	3	5,0	6,0	92,0
	Todas a la vez	4	6,7	8,0	100,0
	Total	50	83,3	100,0	
Perdidos	Sistema	10	16,7		
Total		60	100,0		

RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIOS DE CUESTIONES GENERALES DEL PROFESORADO DE PREGRADO

Si en lugar de observar la secuencia de las materias según el patrón de su agrupación miramos los ***porcentajes generales por materia*** más registrada según la posición que guarda con respecto a las demás, la materia que se disputa el primer lugar en la secuencia del aprendizaje es sin duda la *Interpretación de Enlace* (38,3%), seguida de la *Interpretación Consecutiva* (36,7%), y de *la Traducción a la Vista* (31,7%). En la segunda fase de la formación parece que el profesorado se inclina por proseguir la enseñanza con la *Traducción a la Vista* (28,3%), seguida por la *Interpretación de Enlace* (23,3%), y la *Consecutiva* (20,0%). El tercer lugar lo ocupa indiscutiblemente la *Interpretación Consecutiva* con un 33,3%. El último eslabón en la cadena de la formación de la Interpretación lo reclama la *Simultánea* con un 61,7% del respaldo del profesorado.

Tabla 8.27.

Secuencia lógica materias Interpretación: la Interpretación de Enlace					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	23	38,3	52,3	52,3
	2	14	23,3	31,8	84,1
	3	7	11,7	15,9	100,0
	Total	44	73,3	100,0	
Perdidos	Sistema	16	26,7		
Total		60	100,0		

Tabla 8.28.

Secuencia lógica materias Interpretación: la Traducción a la Vista					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	19	31,7	41,3	41,3
	2	17	28,3	37,0	78,3
	3	10	16,7	21,7	100,0
	Total	46	76,7	100,0	
Perdidos	Sistema	14	23,3		
Total		60	100,0		

Tabla 8.29.

Secuencia lógica de las materias Interpretación: la Interpretación Consecutiva					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	22	36,7	40,0	40,0
	2	12	20,0	21,8	61,8
	3	20	33,3	36,4	98,2
	4	1	1,7	1,8	100,0
	Total	55	91,7	100,0	
Perdidos	Sistema	5	8,3		
Total		60	100,0		

Tabla 8.30.

Secuencia lógica de las materias Interpretación: la Interpretación Simultánea					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	4	6,7	7,3	7,3
	2	8	13,3	14,5	21,8
	3	6	10,0	10,9	32,7
	4	37	61,7	67,3	100,0
	Total	55	91,7	100,0	
Perdidos	Sistema	5	8,3		
Total		60	100,0		

8.4.7. La secuencia de aparición de la Simultánea con respecto de la Consecutiva

En lo que se refiere a la debatida cuestión de la ***secuencia de aparición de la Interpretación Simultánea con respecto de la Consecutiva,*** del total de los sujetos de la muestra, la mayoría se muestra claramente favorable a que la *Interpretación Simultánea se imparta después de la Consecutiva* (71,9%), sin embargo no debemos menospreciar el hecho de que un considerable número de formadores (45,0%) se incline por enseñar *ambas en paralelo.* Ningún sujeto señaló la opción de que la Simultánea se enseñara *antes que la Consecutiva* (0,0%).

Fig. 8.24. Secuencia de aparición de la Simultánea con respecto de la Consecutiva

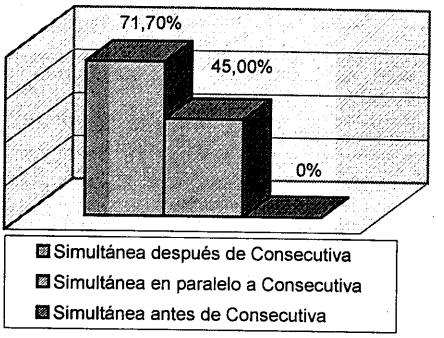


Tabla 8.31.

Secuencia de aparición de la Simultánea con respecto de la Consecutiva *			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Simultánea después de Consecutiva	43	71,7
	Simultánea en paralelo a Consecutiva	27	45,0
	Simultánea antes de Consecutiva	0	0
* Pregunta de respuesta múltiple N= 60			

Solicitamos a los profesores que proporcionaran un ***breve comentario argumentando su opinión***, y a continuación exponemos las tesis más representativas que respaldan la fórmula que recomienda enseñar la Interpretación Simultánea con posterioridad a la Interpretación Consecutiva. A) *Por razones pedagógicas*: se trata de no abrumar al alumno, y en la Consecutiva se requiere menor nivel de especialización lingüística. Se enseña al alumno a ser más riguroso y a controlar más su producción (6,7%). B) *Por razones didácticas*: con la Consecutiva se enseña al alumno a dejar a un lado la lengua del discurso y a fijarse en la intención del orador, a pensar y resumir. Reflexionan mejor sobre qué es interpretar, y esto se hace mejor al ritmo de la Consecutiva (6,7%). C) *Por razones cognitivas*: porque la enseñanza de la Consecutiva permite dividir las actividades en tareas discretas que se pueden adquirir una a una, aumentando gradualmente la dificultad, lo cual resulta mucho más difícil en Simultánea (3,3%); y D) Por razones históricas: se ha hecho siempre así y se sigue impartiendo de esta manera.

Tabla 8.32.

Argumentos a favor de que la Simultánea se imparta después de la Consecutiva *		Frecuencia	Porcentaje
Tipos de argumentos	**Argumentos pedagógicos**	4	6,7
	• No se abruma al alumno • No se requiere tanta especialización lingüística • Se aprende a ser más riguroso • Se aprende a controlar la producción		
	Argumentos didácticos	4	6,7
	• Se aprende a dejar a un lado la lengua del discurso • Se aprende a fijarse en la intención • Se aprende a pensar • Se aprende a resumir		
	Argumentos cognitivos	3	5
	• Se divide el aprendizaje en tareas discretas • Se aumenta gradualmente la dificultad de las tareas • Es la base para trabajar la memoria		
	Argumentos históricos	1	1,7
	• Por razones históricas se hizo siempre así, y se ha petrificado la práctica didáctica		
		*Pregunta abierta categorizada	

Los ***argumentos*** que esgrimen los sujetos que respaldan la fórmula que considera más eficaz impartir *ambas materias en paralelo* parten de la premisa de que la Interpretación Consecutiva no les parece un paso previo desde el punto de vista metodológico porque trabaja habilidades diferentes, sin embargo ambas pueden complementarse en beneficio de una formación más completa para el alumno, atendiendo también a la escasez de horas de Interpretación en los Planes de Estudios (8,3%).

8.4.8. Las prácticas profesionales

Preguntamos a los profesores de las facultades de la muestra si existía la figura de un coordinador o coordinadora desempeñada por algún profesor o miembro de los órganos de gobierno que sirviese de ***enlace entre el centro, los alumnos y las empresas***. De los 60 sujetos de la muestra, un 6,70% del profesorado *no contestó* a esta pregunta, y más de la mitad de los docentes (53,3%) afirmó *no contar con un coordinador de prácticas*, frente a un 40% que *sí* dispone de esta figura. Ahora bien, si tenemos en cuenta que algunos profesores indicaron al margen de la página comentarios como: «[*las prácticas*] *son oficiales para Traducción pero no para Interpretación, y en este caso las organizan los profesores de Interpretación*» (1,7%); o «*no son oficiales, pero las realiza la profesora de Interpretación*» (1,7%), y sumamos a estos porcentajes los correspondientes a los formadores que a pesar de haber negado la existencia de un coordinador de prácticas, escribieron el nombre de algún profesor de

Interpretación en el espacio destinado al nombre del coordinador (11,7%), quedaría modificado al alza el número de personal que de una forma más o menos oficial realiza labores de coordinación de prácticas (15,0%). Tendremos que conceder, por consiguiente, que en un considerable número de facultades, más que existir una infraestructura general para las prácticas de Interpretación, son los propios docentes los que se encargan de llevarlas a cabo.

Fig. 8.25. Coordinación de las prácticas profesionales

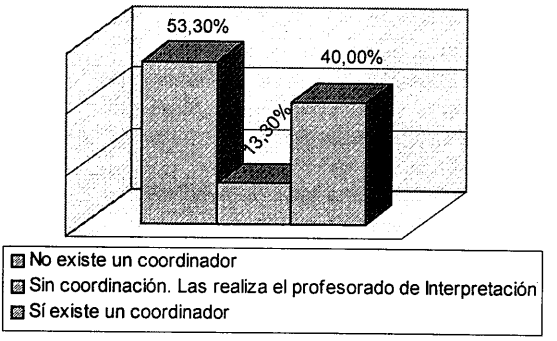


Tabla 8.33.

Coordinación de las prácticas profesionales de Interpretación					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí existe un coordinador	24	40,0	42,9	42,9
	No existe un coordinador • Sin coordinación. Las realiza el profesorado de Interpretación	32 (9)	53,3 (13,3)	57,1	100,0
	Total	56	93,3	100,0	
Perdidos	Sistema	4	6,7		
Total		60			

En cuanto al ***modo*** en que se llevan a cabo las prácticas profesionales, lo más habitual parece consistir en: a) *simulaciones de interpretaciones* en el mismo entorno donde se imparten las clases o en otros recintos (28,3%), seguidas de b) *interpretaciones tuteladas por intérpretes en entornos profesionales* (25,0%), y c) ejercicios de *interpretación en cabinas mudas*, cuya producción es corregida más tarde por el intérprete tutor (21,7%). El resto de las modalidades de prácticas son minoritarias con respecto de estas tres tendencias principales, tal y como se puede observar en el gráfico (véase Figura 8.26.).

Fig. 8.26. Modalidades de prácticas profesionales

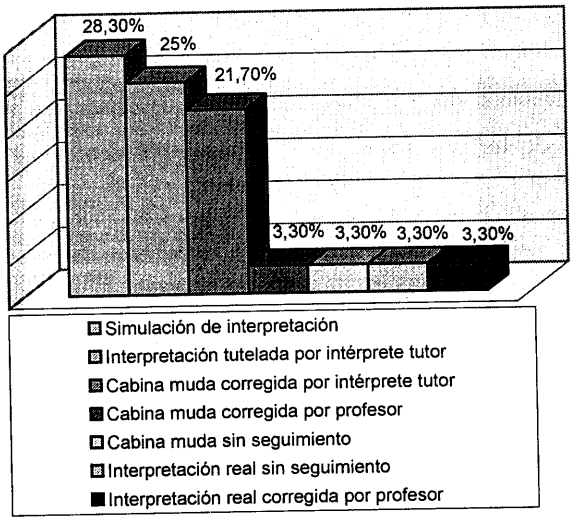


Tabla 8.34.

Modalidades de prácticas profesionales *			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Simulación de interpretación	17	28,3
	Interpretación tutelada por intérprete tutor	15	25,0
	Cabina muda corregida por intérprete tutor	13	21,7
	Cabina muda corregida por profesor	2	3,3
	Cabina muda sin seguimiento	2	3,3
	Interpretación real sin seguimiento	2	3,3
	Interpretación real corregida por profesor	2	3,3

* Pregunta de respuesta múltiple N= 60

Entre los ***entornos*** donde se suelen realizar las prácticas profesionales con más asiduidad, la categoría de «otros» (61,7%) supera con mucho los registros de las variables de las respuestas a las preguntas categorizadas (36,6%): *prácticas en agencias* (26,6%), y *stages en organismos oficiales* (10,0%). En cuanto a las prácticas reseñadas en la opción «otros», figuran: a) las prácticas en *congresos* (algunas prácticas reales y tuteladas, otras en cabina muda) (20%), de las cuales un 6,7% las organiza y tutela la Asociación de Intérpretes de Conferencia de España (AICE); le siguen: b) los *encuentros o congresos* a pequeña escala que organiza *la Facultad o la Universidad*, y donde alumnos y profesores llevan la carga de la Interpretación (11,7%). Otro de los ámbitos donde son frecuentes las prácticas de

Interpretación lo constituyen c) *las instituciones de beneficencia* y *las ONGs* (10,0%), así como d) las prácticas en *agencias* (8,3%). También hemos de mencionar e) las *simulaciones que se realizan en clase* o en el salón de actos (Aula Magna, etc.), y que suponen un 6,7%. Por último, f) algunas facultades tienen *conciertos con instituciones privadas (bancos, hospitales, centros comerciales, canales de T.V., etc.)* donde los alumnos de Interpretación se ejercitan (3,3%). El caso de g), prácticas profesionales en *organismos internacionales,* es minoritario en las facultades de la muestra, y representa un 1,7%.

Fig. 8.27. Prácticas profesionales y entornos más habituales

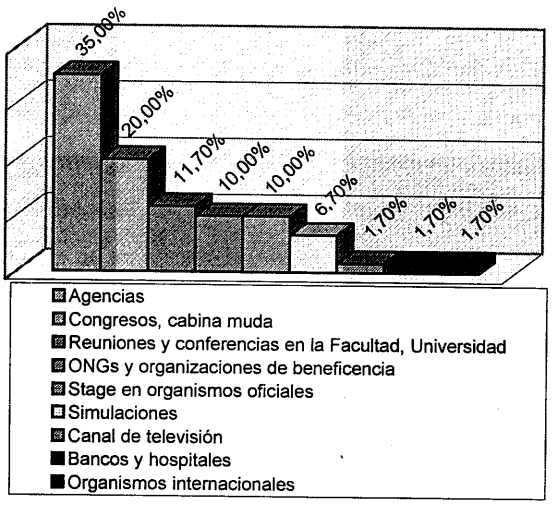


Tabla 8.35.

Prácticas profesionales y entornos más habituales *			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Agencias	21	35
	Congresos, cabina muda	12	20,0
	Reuniones y conferencias en la Facultad, Universidad	7	11,7
	ONGs y organizaciones de beneficencia	6	10,0
	Stage en organismos oficiales	6	10,0
	Simulaciones	4	6,7
	Canal de televisión	1	1,7
	Bancos y hospitales	1	1,7
	Organismos internacionales	1	1,7

* Pregunta de respuesta múltiple N= 60

Las ***técnicas de Interpretación*** en las que los alumnos realizan las prácticas con más frecuencia son, en primer lugar, la *Interpretación Simultánea* (26,7%) seguida muy de cerca por la *Interpretación de Enlace* (23,3%). El tercer puesto lo ocupa la *Consecutiva* (21,7%), y tras de ella la *Traducción a la Vista* (16,7%) y la *Interpretación Susurrada* (15,0%). Pero a estos valores hay que sumar los correspondientes a los de un 16,7% de sujetos que sólo marcó las casillas sin evaluar la frecuencia con la que se realizaban las prácticas en estas técnicas, y que pasamos a desglosar a continuación: *Interpretación Simultánea* (13,3%), *Interpretación de Enlace* (8,3%), *Interpretación Consecutiva* (5,0%), y *Traducción a la Vista* (1,7%). Los datos que se derivan de la suma de todos estos porcentajes arrojan un resultado total que demuestra que la *Interpretación Simultánea* se emplea en las prácticas de forma más frecuente que ninguna otra técnica (20,0%), seguida de la *Interpretación de Enlace* (16,7%). La *Interpretación Consecutiva* (8,3%) y la *Traducción a la Vista* (5,0%) se emplean en mucha menor proporción, y la *Interpretación Susurrada* representa un caso anecdótico (1,7%).

Fig. 8.28. Técnicas de Interpretación empleadas con más frecuencia en las prácticas profesionales

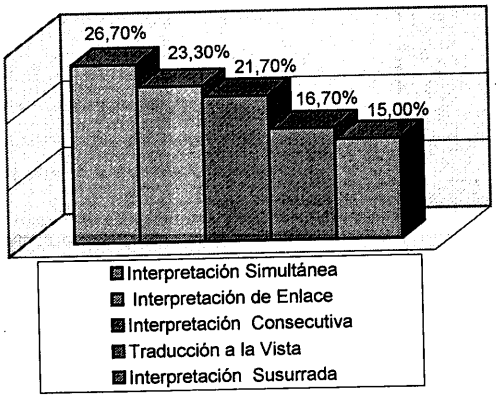


Tabla 8.36.

Técnica de interpretación empleadas con más frecuente en las prácticas profesionales *			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Interpretación Simultánea	16	26,7
	Interpretación De Enlace	14	23,3
	Interpretación Consecutiva	13	21,7
	Traducción a la Vista	10	16,7
	Interpretación Susurrada	9	15,0
* Pregunta de respuesta múltiple N= 60			

A continuación se presenta la tabla donde se exponen los resultados de los sujetos que seleccionaron las técnicas en las que el alumnado realizaba las prácticas con mayor frecuencia, *pero no evaluaron el grado de asiduidad* (16,7%).

Tabla 8.37.

Técnica de interpretación más frecuente en las prácticas (sujetos que no evaluaron)			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Interpretación Simultánea	8	13,3
	Interpretación de Enlace	5	8,3
	Interpretación Consecutiva	3	5,0
	Traducción a la Vista	1	1,7
Pregunta de respuesta múltiple.N= 60			

8.5. Los aspectos positivos de la formación de la Interpretación

8.5.1. Los Planes de Estudios

En lo concerniente a la ***estructuración de los programas de formación*** de las facultades de la muestra, del total de los 60 profesores que respondieron a esta pregunta de opción múltiple, un 13,3% parece estar satisfecho con el *número de asignaturas* que se han incorporado a los Planes de Estudio como resultado de las modificaciones realizadas en los últimos años por algunas facultades. Un 8,3% de los docentes también citó entre las ventajas del marco de estudios los *créditos* asignados a la Interpretación, pero sólo respaldó la *doble titulación* un 5,0% del profesorado. Para un 1,7% uno de los puntos fuertes de la

Licenciatura reside en que la oferta se va diversificando cada vez más, y con el mismo peso porcentual otro sujeto destacó que *el Plan atiende a unas necesidades básicas generales* (1,7%). Dentro de este apartado, y consignado en la casilla correspondiente a la categoría «otros», se anotaron otras observaciones en la misma línea (3,3%).

Fig. 8.29. Aspectos positivos de la formación de la Interpretación: los Planes de Estudio

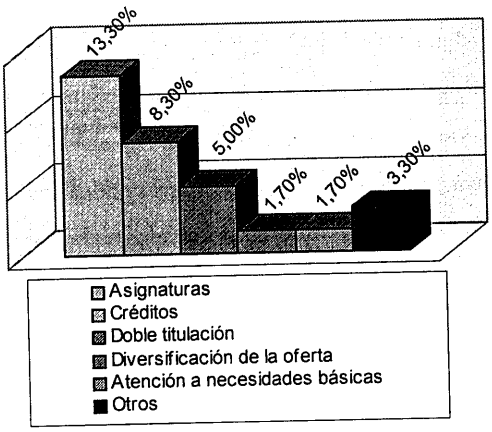


Tabla 8.38.

Aspectos positivos de la formación de la Interpretación: los Planes de Estudios*		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Asignaturas	8	13,3
	Créditos	5	8,3
	Doble titulación	3	5,0
	Diversificación de la oferta	1	1,7
	Atención a necesidades básicas	1	1,7
	Otros	2	3,3

* Pregunta de respuesta múltiple N= 60

8.5.2. El profesorado

En lo que se refiere a la competencia de los sujetos como ***formadores de Interpretación***, más de la mitad (51,7%) subrayó que los docentes ofrecían suficientes garantías como *profesores especializados de Interpretación*. Sin embargo, en lo relativo a la *preparación pedagógica*, tan sólo un 10,0% afirmó contar con *suficiente* preparación en este campo, y en lo que respecta al número de doctores, resulta anecdótico el bajo número de sujetos que se encontraba satisfecho con el estatus de los estudios de Interpretación a tenor de la *baja*

proporción de títulos de doctor existentes en el ámbito de la Interpretación (3,3%). Entre los comentarios consignados en la categoría de «otros» (5,0%) (véase Figura 8.30.), algunos sujetos señalaron como datos positivos que: «*el profesorado de Interpretación es joven y flexible*» (1,7%), y que resultaban muy positivas «*las aportaciones personales de los compañeros*» (1,7%). Asimismo se mencionó que el conjunto del profesorado «*tenía bastante experiencia, y que era muy bueno, entre otras cosas porque al ser muy variado, con una buena coordinación, ofrecía una visión muy amplia y completa al estudiantado*» (1,7%).

Fig. 8.30. Aspectos positivos de la formación de la Interpretación: el profesorado

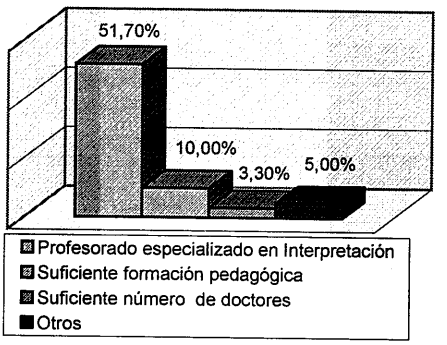


Tabla 8.39.

Aspectos positivos de la formación de la Interpretación: el profesorado. *			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Profesorado especializado en interpretación	31	51,7
	Suficiente formación pedagógica	6	10,0
	Suficiente número de doctores	2	3,3
	Otros	3	5,0
* Pregunta de respuesta múltiple N= 60			

8.5.3. El alumnado

El 43,3% de los docentes de la muestra encuentra positivo el hecho de que haya *un número adecuado de alumnos por clase*, pero representan tan sólo un 8,3% los que están satisfechos con el *nivel de competencia lingüística* de los estudiantes. Este mismo escaso porcentaje lo comparten aquellos que opinan que los alumnos manifiestan

tener un *grado óptimo de madurez* (8,3%). En cuanto a la *homogeneidad de la competencia de lengua* de los alumnos, al haber sido respaldada esta categoría tan sólo por un 1,70% del profesorado, parece convertirse en un dato negativo más que en un aspecto positivo de la formación. Por otra parte, en la casilla relativa a la opción «otros», dos sujetos dejaron constancia de algunos aspectos favorables relacionados con el estudiantado: «*motivación alta en la mayoría de los casos del 4º curso*» (1,70%); y «*son trabajadores* (...)» (1,70%).

Fig. 8.31. Aspectos positivos de la formación de la Interpretación: el alumnado

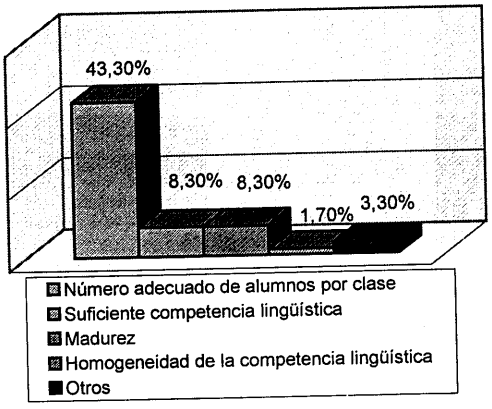


Tabla 8.40.

Aspectos positivos de la formación de la Interpretación: el alumnado *		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Número adecuado de alumnos por clase	26	43,3
	Suficiente competencia lingüística	5	8,3
	Madurez	5	8,3
	Homogeneidad de la competencia lingüística	1	1,7
	Otros	2	3,3

* Pregunta de respuesta múltiple N= 60

8.5.4. Las prácticas profesionales

En lo que se refiere a las ***prácticas profesionales*** de Interpretación, un 6,7% de los docentes cree que el número de las prácticas profesionales de Interpretación resulta *suficiente*, y en lo que se refiere a la infraestructura y la organización de estas actividades, un 6,7% del profesorado afirma que su facultad está dotada de una *infraestructura para la coordinación y gestión de prácticas óptima.* Al tratarse de un porcentaje de valoraciones positivas tan escaso, no se podría decir que las prácticas profesionales, ni en su número ni en la manera en que están gestionadas, se encuentren en una situación óptima. Entre los comentarios del apartado destinado a la opción «otros», se han registrado, entre otras, estas observaciones al respecto: «*nunca es suficiente el numero de prácticas, pero algo es algo*» (1,7%); «*se van dando pasos: el Convenio del Palacio de Congresos para cabinas mudas*» (1,7%), y: «*¡Qué existen!*» (1,7%). Dos de los comentarios consignados en la categoría «otros» fueron desechados porque hacían alusión a aspectos negativos en este bloque de cuestiones positivas (3,3%).

Fig. 8. 32. Aspectos positivos de la formación de la Interpretación: las prácticas profesionales

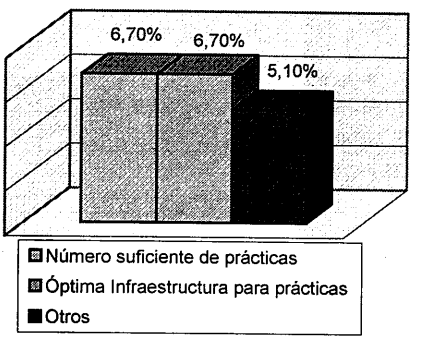


Tabla 8.41.

Aspectos positivos de la formación de la Interpretación: las prácticas profesionales *			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Número suficiente	4	6,7
	Óptima Infraestructura	4	6,7
	Otros	3	5,0

* Pregunta de respuesta múltiple N= 60

8.5..5. La infraestructura

Algo más de la mitad de los formadores de Interpretación se muestra satisfecha por contar con *suficientes laboratorios específicos para la Interpretación* (51,7%), y son menos de la mitad los que afirman disponer de *suficientes medios audiovisuales* (40,0%). Sin embargo, en términos comparativos, no son tantos los que afirman tener *suficiente apoyo técnico* para las instalaciones de Interpretación (23,3%). De hecho, entre los comentarios consignados en el apartado para la categoría «otros», se señaló que: «*se necesitan más técnicos que asistan en tareas de laboratorio*». Sin embargo, al ser ésta una observación negativa, no fue susceptible de análisis en este apartado de aspectos positivos de la didáctica.

Fig. 8. 33. Aspectos positivos de la formación de la Interpretación: la infraestructura

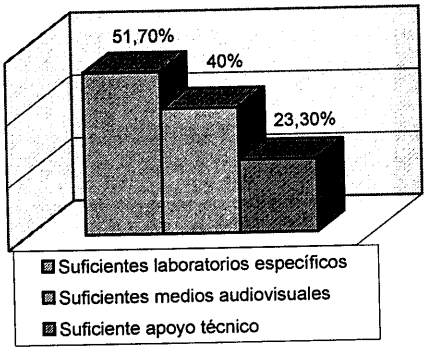


Tabla 8.42.

Aspectos positivos de la formación de la Interpretación: la infraestructura.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Suficientes laboratorios específicos	31	51,7
	Suficientes medios audiovisuales	24	40,0
	Suficiente apoyo técnico	14	23,3

* Pregunta de respuesta múltiple N= 60

8.5.6. El apoyo institucional

Del total de los sujetos de la muestra, un 20% del profesorado cree que ***la Universidad*** ha dotado a las facultades de *un número suficiente de profesores especializados en Interpretación*, y en lo que respecta al número de formadores de Interpretación en general, un 11,7% de los

sujetos de la muestra considera que se ha provisto de *un número satisfactorio de profesores para esta materia.* Por otra parte, el porcentaje de docentes que afirma que el número de *lectores de lengua extranjera* que contrata la Universidad es *óptimo* (3,3%) es tan bajo, que no se puede considerar un aspecto positivo de la formación, sino más bien lo contrario. Entre los comentarios a la categoría «otros» relacionados con el apoyo de las instituciones a la Interpretación se anotó la siguiente observación: «*suficiente número de profesores especializados excepto para cubrir bajas maternales*» (1,70%).

Fig. 8.34. Aspectos positivos de la formación de la Interpretación: el apoyo institucional

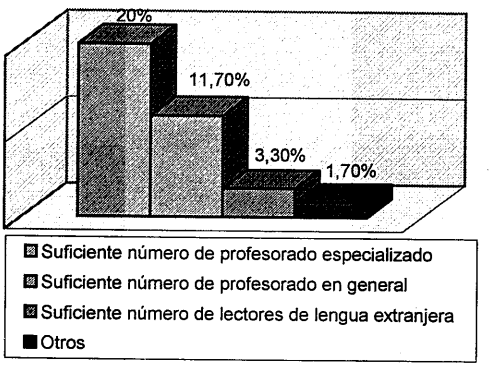


Tabla 8.43.

Aspectos positivos de la formación de la Interpretación: el apoyo institucional*		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Suficiente número de profesorado especializado	12	20,0
	Suficiente número de profesorado en general	7	11,7
	Suficiente número de lectores lengua extranjera	2	3,3
	Otros	1	1,7

* Pregunta de respuesta múltiple N= 60

8.6. Los aspectos negativos de la formación de la Interpretación

8.6.1. Los Planes de Estudios

El problema que más parece inquietar al profesorado de Interpretación de las facultades de la muestra con respecto a los ***Planes de Estudios*** se relaciona con: a) la *falta de asignaturas de las materias de Interpretación* (61,7%); le sigue a muy pocos registros por debajo, pero con

más de la mitad del volumen total, b) la *escasez de créditos para esta materia* (55,0%). A un 48,3% de los sujetos también le preocupa la cuestión de c) *la doble titulación* de los estudios de Traducción e Interpretación. En el apartado destinado a la opción «otros», algunos sujetos aportaron los siguientes comentarios: «*[la Interpretación] debería ser itinerario aparte*» *(1,70%); «se debería adaptar el Plan de Estudios»* (1,70%); «*se debería [modificar] la ubicación de las troncales de Interpretación*» (1,70%); «*la distribución de los créditos y los contenidos entre el primer y el segundo ciclo se podría cambiar y algunos contenidos podrían componer asignaturas completas (Interpretación Social e Interpretación de Congresos Médicos)*» (1,70%); y «*ambición desorbitada [de los centros de formación] por 'vender humo'*» (1,70%).

Fig. 8. 35. Aspectos negativos de la formación de la Interpretación: los Planes de Estudio

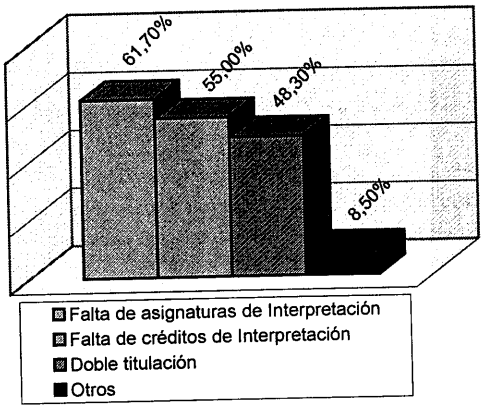


Tabla 8.45.

Aspectos negativos en la formación de la Interpretación: los Planes de Estudios*		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Falta de asignaturas	37	61,7
	Falta de créditos	33	55,0
	Doble titulación	29	48,3
	Otros	5	8,3

* Pregunta de respuesta múltiple N= 60

8.6.2. El profesorado

La percepción que el profesorado tiene sobre si los ***formadores de Interpretación*** están o no bien cualificados se refleja ante todo en la preocupación por la *falta de especialización del profesorado* de la materia de Interpretación ya que un 33,3% destacó esta carencia frente a un

26,7% que considera que las limitaciones habría que buscarlas más bien en la *ausencia de preparación pedagógica del profesorado.* La *escasez de doctores* en Interpretación preocupa a tan sólo el 8,3% del total. Por otra parte, se registraron las siguientes aportaciones: a) «*pocos profesores son a la vez intérpretes profesionales en activo*» (10,0%); b) «*falta de coordinación de criterios entre profesores de una misma materia*» (1,70%); c) «*nos gustaría contar con más profesores*» (1,70%); d) «*en caso de una baja maternal, es difícil encontrar profesores cualificados para sustituciones*» (1,70%), y e) en el apartado correspondiente a la opción «otros» se registraron observaciones varias (3,30%).

Fig. 8. 36. Aspectos negativos de la formación de la Interpretación: el profesorado

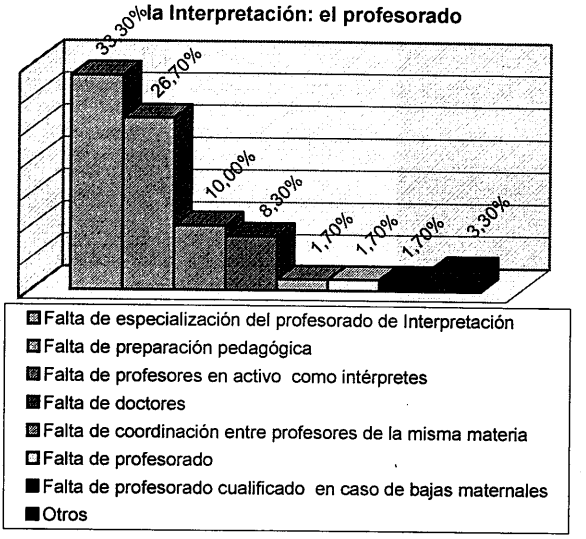


Tabla 8.46.

Aspectos negativos de la formación de la Interpretación: el profesorado*		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Falta de especialización del profesorado	20	33,3
	Falta de preparación pedagógica	16	26,7
	Falta de profesores en activo como intérpretes	6	10,0
	Falta de doctores	5	8,3
	Falta de coordinación entre profesores de la misma materia	1	1,70
	Falta de profesorado	1	1,70
	Falta de profesorado cualificado en caso de bajas maternales	1	1,70
	Otros	2	3,3
* Pregunta de respuesta múltiple N= 60			

8.6.3. El alumnado

A la vista de los resultados, el aspecto de la formación que se relaciona con el ***alumnado*** y que los docentes querrían ver modificado en aras de una mejora de la calidad de la metodología de su didáctica es sin duda su *falta de madurez* (70,0%), amén de las *limitaciones derivadas de su competencia lingüística* (68,3%), y la presencia en clase de *grupos de alumnos con niveles de lengua muy heterogéneos* (66,7%). La *aglomeración de estudiantes* en el aula supone otro problema, pero en términos comparativos sólo parece entorpecer el ejercicio de la didáctica a un 38,3% del profesorado. En el apartado correspondiente a la categoría «otros», se registraron un gran número de aportaciones sobre este particular (25,0%), que pasamos a detallar: «*falta de cultura general*» (13,3%); «*falta de motivación*» (3,3%); «*carencias del lenguaje oral*» (1,7%); «*interés de los que se quieren especializar en Interpretación y desesperación de los que hacen Traducción*» (1,7%); «*miedo de los alumnos a la materia, fomentado a veces por los profesores del primer ciclo*» (1,7%); y otros (3,30%).

Fig. 8.37. Aspectos negativos de la formación de la Interpretación: el alumnado

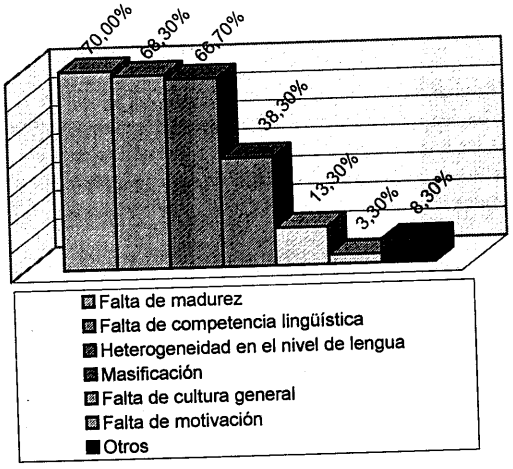


Tabla 8.47.

Aspectos negativos de la formación de la Interpretación: el alumnado*			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Falta de madurez	42	70,0
	Falta de competencia lingüística	41	68,3
	Heterogeneidad en el nivel de lengua	40	66,7
	Masificación	23	38,3
	Falta de cultura general	8	13,3
	Falta de motivación	2	3,3
	Otros	5	8,3

* Pregunta de respuesta múltiple N= 60

8.6.4. Las prácticas profesionales

Algo menos de la mitad de los profesores de la muestra manifestó que el número de ***prácticas profesionales*** organizadas por las facultades *resulta insuficiente* (45,0%), y un 28,3% se quejó de que falta una *infraestructura* que las institucionalice. Se registraron además nueve comentarios (15,0%) en la casilla destinada a la opción «otros», que detallamos a continuación: a) «*[las prácticas] no existen*» (3,3%); b) «*no es fácil desplazar a los alumnos a congresos. Limitaciones geográficas*» (3,3%); c) «*[las prácticas] son insuficientes y no reguladas*» (1,7%); d) «*no existe apoyo por parte de las instituciones europeas, ONU*, etc.» (1,7%); e) «*debería nombrarse a un coordinador y [las prácticas] deberían ser obligatorias*» (1,7%); f) «*no todos los intérpretes se prestan a que los acompañen los alumnos en cabina*» (1,7%), y g) «*falta de voluntad política en ciertos ámbitos universitarios por estos estudios para rentabilizar las instalaciones de interpretación*» (1,7%).

Fig. 8.38. Aspectos negativos de la formación de la Interpretación: las prácticas profesionales

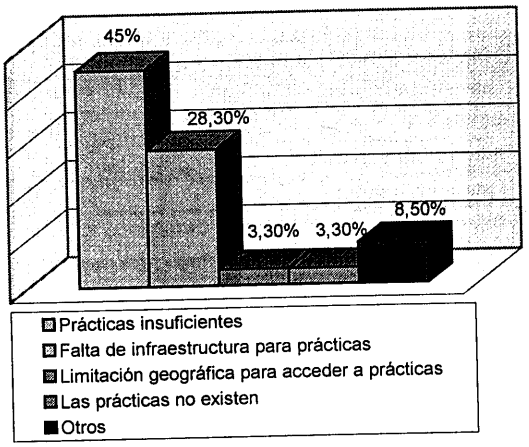


Tabla 8.48.

Aspectos negativos de la formación de la Interpretación: las prácticas profesionales

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Prácticas insuficientes	27	45,0
	Falta de infraestructura	17	28,3
	Limitación geográfica	2	3,3%
	No existen	2	3,3%
	Otros	5	8,3

* Pregunta de respuesta múltiple N= 60

8.6.5. La infraestructura

En lo que respecta a las condiciones físicas e ***instalaciones*** donde se imparte la Interpretación, un 40,0% del profesorado lamenta la *falta de apoyo técnico* en el mantenimiento de los laboratorios de Interpretación y de asistencia con el material, mientras que un 21,7% de los sujetos manifiesta abiertamente su insatisfacción por la *falta de laboratorios específicos para la Simultánea.* Otra carencia en cuanto a infraestructura reside en el *limitado número de recursos audiovisuales* (18,3%). En el apartado destinado a la categoría «otros», se consignaron ocho comentarios (13,3%) en los que se señaló que: «*faltan recursos tecnológicos (cabinas, laboratorios, vídeos)*» (3,3%); así como la necesidad de que *se habilite personal en el laboratorio* para que facilite el acceso a los alumnos a fin de que practiquen fuera del horario de clases (3,3%). También un 3,3% subrayó la urgencia por que se

renovara el *material de las nuevas tecnologías* en los laboratorios de Interpretación. El resto de las observaciones no se menciona porque su contenido no guarda relación directa con la infraestructura (3,3%).

Fig. 8. 39. Aspectos negativos de la formación de la Interpretación: la infraestructura

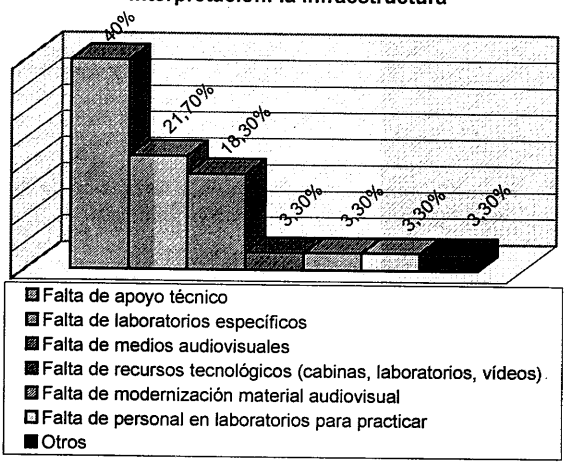


Tabla 8.49.

Aspectos negativos en la formación de la Interpretación: la infraestructura*			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Falta de apoyo técnico	24	40,0
	Falta de laboratorios específicos	13	21,7
	Falta de medios audiovisuales	11	18,3
	Falta de recursos tecnológicos	2	3,3
	Falta de modernización material audiovisual	2	3,3
	Falta de personal en laboratorios para practicar	2	3,3
	Otros	2	3,3

* Pregunta de respuesta múltiple N= 60

8.6.6. El apoyo institucional

Una de las principales reivindicaciones de los formadores a las ***instituciones competentes*** coincide con la falta de dotación para la contratación de *lectores de lengua extranjera* (43,3%). También lamentan que el perfil del profesor que se contrata para esta materia no sea el de alguien *especializado en Interpretación* (30,0%). Sin embargo, las quejas en cuanto a la *falta profesorado de Interpretación* en general sólo las manifestó un 8,3%. En este bloque de preguntas, el apartado correspondiente a la categoría «otros» fue seleccionado por un

15,0% para expresar otras deficiencias observadas con respecto a la falta de apoyo institucional. Entre las más recurrentes destacamos: a) *la falta de concienciación por parte de las autoridades e instituciones que desconocen las necesidades específicas de la Interpretación, y por tanto no reconocen ni apoyan suficientemente estos estudios* (esto se nota especialmente en la escasez de presupuestos) (6,7%); b) *la marginación de la Interpretación con respecto de la Traducción* (3,3%); c) *la falta de comprensión e incompatibilidad con el ejercicio de la profesión* (desplazamientos, imprevistos, etc.) (1,7%); d) *la falta de profesorado para cubrir lenguas como el árabe, italiano y portugués* (1,7%); y e) *la oferta de contratos de tiempo parcial para docentes de Interpretación* (1,7%).

Fig. 8. 40. Aspectos negativos de la formación de la Interpretación: el apoyo institucional

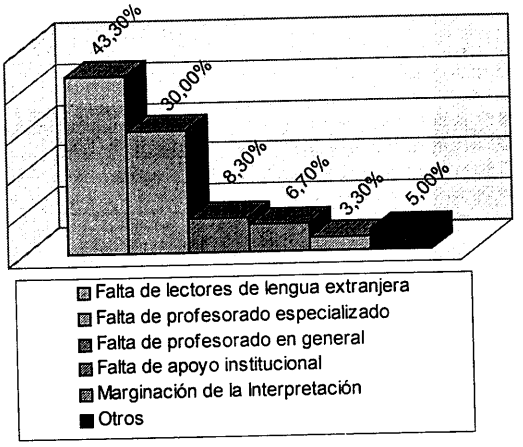


Tabla 8.50.

Aspectos negativos de la formación de la Interpretación: el apoyo institucional			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Falta de lectores de lengua extranjera	26	43,3
	Falta de profesorado especializado	18	30,0
	Falta de profesorado en general	5	8,30
	Falta de apoyo institucional	4	6,70
	Marginación de la Interpretación	2	3,30
	Otros	3	5,0

* Pregunta de respuesta múltiple. N=60

8.7. Los aspectos de la didáctica de la Interpretación: contenidos y objetivos

8.7.1. La Interpretación Inversa

La ***carga lectiva de la Interpretación Inversa*** ocupó una sección de la encuesta, y del total de los formadores, un 1,70% *no contestó* a la pregunta, y más de la mitad respondió que *la Inversa no se imparte* en el aula de Interpretación (55,0%), frente a un considerable 43,3% del profesorado que señaló que *sí se enseña.* Los resultados reflejan una situación muy emparejada, escorada hacia la tendencia que no es afín a ofrecer contenidos de Inversa en la formación.

Fig. 8.41. Interpretación Inversa y formación

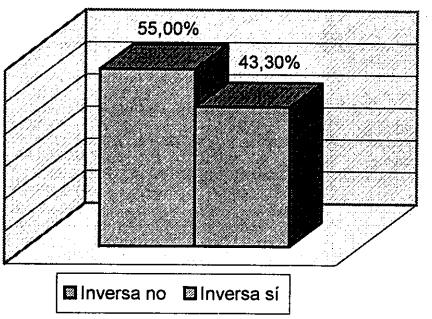


Tabla 8.52.

Interpretación Inversa y formación					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Inversa Sí	26	43,3	44,1	44,1
	Inversa No	33	55,0	55,9	100,0
Perdidos	Sistema	1	1,7		
Total		60			

En aquellos casos en los que se impartía Inversa (43,3%) se preguntó si ésta constituía una carga lectiva ***obligatoria u opcional.*** Los resultados reflejan que, teniendo en cuenta que un 7,7% de los sujetos *no contestó* a la pregunta, allí donde se enseña el *retour* estos contenidos se imparten mayoritariamente de una forma *obligatoria* (69,2%), mientras que de forma *opcional* se enseña en el 23,1% de los casos en los que se ofrece.

Fig. 8.42. Naturaleza obligatoria u opcional de la formación de la Interpretación Inversa

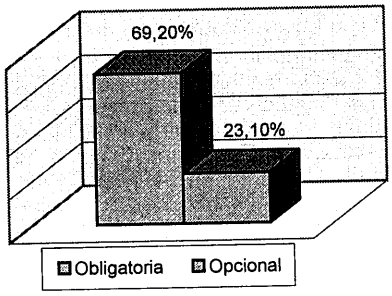


Tabla 8.53.

Naturaleza obligatoria u opcional de la formación de la Interpretación Inversa		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Obligatoria	18	69,2	75,0	75,0
	Opcional	6	23,1	25,0	100,0
	Total	24	92,3	100,0	
Perdidos	Sistema	2	7,7		
Total		26	100,0		

En cuanto al ***material con el que se trabaja en Inversa***, en aquellas facultades donde se imparte el *retour*, éste se trabaja con todo tipo de material y con discursos que cubren un gran abanico de temas (46,2%), frente a un 3,80% del profesorado que sólo emplea la Inversa con discursos de tipo técnico (véase Figura 8.42.). Sin embargo, un número considerable de formadores comentó que el material no representa una cuestión relevante, ya que la Inversa también se emplea con fines distintos de la Interpretación, *i.e.*, para reforzar la producción de la Lengua B (23,1%).

Fig. 8.43. Interpretación Inversa: material y finalidad didáctica

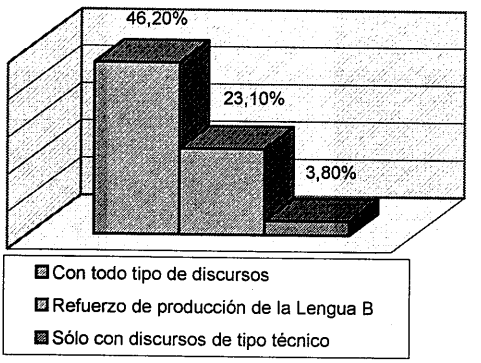


Tabla 8.54.

Interpretación Inversa: material y finalidad didáctica		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Con todo tipo de discursos	12	46,2	63,2	63,2
	Refuerzo de producción de la Lengua B	6	23,1	31,6	94,7
	Sólo con discursos de tipo técnico	1	3,8	5,3	100,0
	Total	19	73,1	100,0	
Perdidos	Sistema	7	26,9		
Total		26	100,0		

En lo que respecta a la ***ubicación de los contenidos de Interpretación Inversa***, en las facultades donde se ofrecen, el *retour* se imparte en más de la mitad de los casos *dentro de otra asignatura de Interpretación* (53,8%), frente a sólo un 15,4% los casos en los que la Inversa se ofrece como *asignatura independiente,* como podemos observar en el gráfico (véase Figura 8.43.). Se ha apreciado asimismo que un 11,5% del profesorado tiene la iniciativa de *reforzar los contenidos de Inversa en sus clases* con independencia de la existencia de una asignatura específica para el *retour.*

Fig. 8.44. Ubicación de los contenidos de Interpretación Inversa

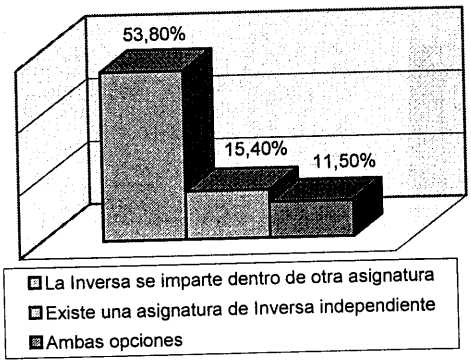


Tabla 8.55.

Ubicación de los contenidos de Interpretación Inversa		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Existe una asignatura de Inversa independiente	4	15,4	19,0	19,0
	La Inversa se imparte dentro de otra asignatura	14	53,8	66,7	85,7
	Ambas opciones	3	11,5	14,3	100,0
	Total	21	80,8	100,0	
Perdidos	Sistema	5	19,2		
Total		26	100,0		

Según los datos del análisis, las ***técnicas de Interpretación*** en las que el grueso del profesorado imparte Inversa coinciden con la Interpretación *Consecutiva y Simultánea* (61,5%), aunque un número inferior de formadores sólo imparte el *retour* en *Consecutiva* (19,2%), y otros se inclinan por ejercitarlo sólo en *Simultánea* (11,5%).

Fig. 8.45. Técnicas de Interpretación en las que se imparte Interpretación Inversa

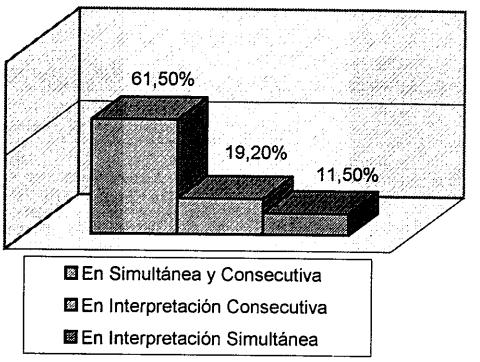


Tabla 8.56.

La Inversa y las técnicas de Interpretación en las que se imparte		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En Simultánea y Consecutiva	16	61,5	66,7	66,7
	En Interpretación Consecutiva	5	19,2	20,8	87,5
	En Interpretación Simultánea	3	11,5	12,5	100,0
	Total	24	92,3	100,0	
Perdidos		2	7,7		
Total		26	100,0		

Por otra parte, preguntamos a este grupo de profesores si el *retour* se ofrecía en todas las ***Lenguas B***, y del total, un 15,4% *no contestó*, y como se puede observar en la Tabla 8.57., el grueso de los docentes (65,4%) respondió que en sus facultades se impartía la *Inversa en todas las Lenguas B*, frente a un 19,2% que contestó que la oferta de la Inversa *no cubría todas las primeras lenguas extranjeras.*

Tabla 8.57.

Interpretación Inversa en todas las Lenguas B		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	17	65,4	77,3	77,3
	No	5	19,2	22,7	100,0
	Total	22	84,6	100,0	
Perdidos	Sistema	4	15,4		
Total		26	100,0		

Al formular la pregunta sobre si la formación de la Inversa se extendía a las ***Lenguas C***, un 7,7% de los formadores *no contestó*, y del resto, la mayoría respondió que *no se enseñaba la Inversa* en todas las Lenguas C (69,2%), frente a un 23,1% que contestó que en su facultad *sí* se ofrecía la posibilidad de interpretar desde el español a todas las segundas lenguas extranjeras.

Tabla 8.58.

Interpretación Inversa en todas las Lenguas C					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	18	69,2	75,0	75,0
	Sí	6	23,1	25,0	100,0
	Total	24	92,3	100,0	
Perdidos	Sistema	2	7,7		
Total		26	100,0		

8.7.2. Los aspectos de teoría de la Interpretación en la formación

Deseábamos saber si el profesorado de la muestra impartía nociones de ***teoría de la Interpretación***. Del total de los 60 sujetos, un 6,7% *no contestó* a esta pregunta, y el grueso del profesorado de la muestra (60,0%) manifestó que *impartía algún contenido general sobre teoría de la Interpretación*, sin embargo resulta destacable el volumen de sujetos que afirmó *no ofrecer contenidos de teoría* (33,3%) (véase Figura 8.45.).

Fig. 8.46. Enseñanza de contenidos de teoría de la Interpretación en la formación

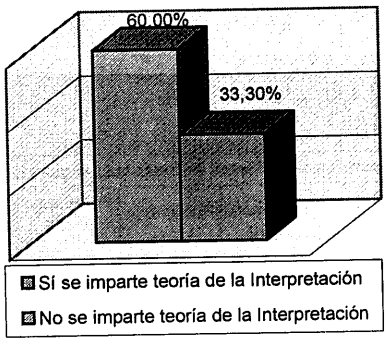


Tabla 8.59

Enseñanza de contenidos de teoría de la Interpretación en la formación		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí se imparte teoría de la Interpretación	36	60,0	64,3	64,3
	No se imparte teoría de la Interpretación	20	33,3	35,7	100,0
	Total	56	93,3	100,0	
Perdidos	Sistema	4	6,7		
Total		60	100,0		

A aquellos que respondieron afirmativamente (60,0%), se les preguntó acerca de la posible ***ubicación de los contenidos de teoría***, y las respuestas apuntan mayoritariamente a que éstos se enseñen *dentro de las materias de Interpretación como complemento de la práctica* (Consecutiva, Simultánea) (72,2%), y en mucha menor medida como *introducción a la Interpretación* (25%). Representan una minoría en términos comparativos los sujetos que la impartirían *en un curso de posgrado* (11,1%).

Fig. 8.47. Ubicación de los contenidos de teoría de la Interpretación

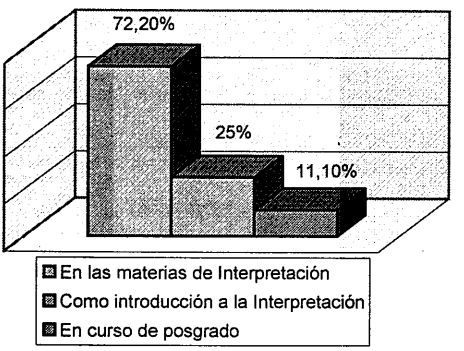


Tabla 8.60

Ubicación de los contenidos de teoría de la Interpretación*		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	En las materias de Interpretación	26	72,2
	Como introducción a la Interpretación	9	25,0
	En curso de posgrado	4	11,1
* Pregunta de respuesta múltiple N= 36			

RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIOS DE CUESTIONES GENERALES DEL PROFESORADO DE PREGRADO

A continuación se planteó a todos los sujetos de la muestra si consideraban conveniente que la presencia de los contenidos de teoría de la Interpretación fuera ***obligatoria u opcional*** en la formación. Del total de los sujetos, un 3,3% *no contestó* a la pregunta, y la mayor parte de los profesores (66,7%), secundó la opción de la *obligatoriedad*, frente al 28,3% que considera que estos contenidos deberían ser *opcionales* (véase Figura 8.47.). Dentro de esta pregunta, y en la sección destinada a la categoría «otros», se registró un comentario que consideramos destacable: «*la Interpretación es práctica. No concibo una teoría de la Interpretación, y menos como asignatura*» (1,70%).

Fig. 8.48. Naturaleza obligatoria u opcional de los contenidos de teoría de la Interpretación

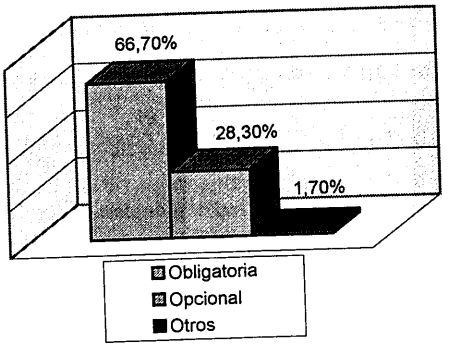


Tabla 8.61.

Naturaleza obligatoria u opcional de los contenidos de teoría de la Interpretación		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Obligatoria	40	66,7	69,0	69,0
	Opcional	17	28,3	29,3	98,3
	Otros	1	1,7	1,7	100,0
	Total	58	96,7	100,0	
Perdidos	Sistema	2	3,3		
Total		60	100,0		

También se planteó a los formadores la posibilidad de que se ***reubicaran estos contenidos*** en caso de que no estuviesen de acuerdo con su situación actual, y el 38,3% del profesorado respalda la opción de que las nociones de teoría de la Interpretación se incorporen como *introducción a la Interpretación*, mientras que un 15,0% se inclina preferentemente por que *la teoría se imparta aplicada a las asignaturas prácticas y nunca de forma*

aislada. Sin embargo, un 3,3% considera que estos contenidos deberían gozar de un *estatus independiente como asignatura aparte* en el itinerario de especialización, o bien como *asignatura paralela a las dos asignaturas de Interpretación de la especialidad* en el 2° cuatrimestre del segundo ciclo (1,7%). Contrario a todos estos planteamientos, otro sujeto (1,7%) sostiene la opinión de que los contenidos de teoría de la Interpretación *no tienen cabida en la formación de la Interpretación.*

Fig. 8.49. Sugerecias para la ubicación de los contenidos de teoría de la Interpretación

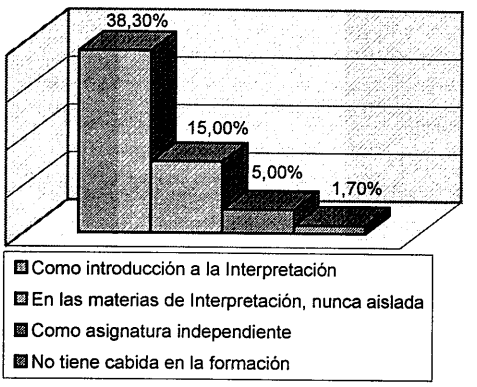


Tabla 8.62.

Sugerencias para la ubicación de los contenidos de teoría de la Interpretación					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Como introducción a la Interpretación	23	38,3	62,2	62,2
	En las materias de Interpretación, nunca aislada	9	15,0	24,3	86,5
	Como asignatura independiente • paralela a las de especialidad	2 (1)	3,3 (1,7)	5,4 (2,7)	91,9
	No tiene cabida en la formación	1	1,7	2,7	94,6%
	Como asignatura aparte	2	3,3	5,4	100,0%
	Total	37	61,7	100,0	
Perdidos	Sistema	23	38,3		
Total		60	100,0		

8.7.3. Los aspectos de la profesión en la formación

Nos interesaba conocer si se ofrecían nociones relacionadas con ***aspectos prácticos de la profesión*** y, teniendo en cuenta que un 3,3% de los sujetos *no contestó* a la pregunta, más de la mitad del profesorado de la muestra (56,7%) manifestó que *se imparten* contenidos

relacionados con los aspectos profesionales de la Interpretación. Sin embargo, también es muy representativo el porcentaje de formadores que señaló que *no se enseñan estas nociones* (40,0%).

Fig. 8.50. Enseñanza de aspectos de la profesión en la formación

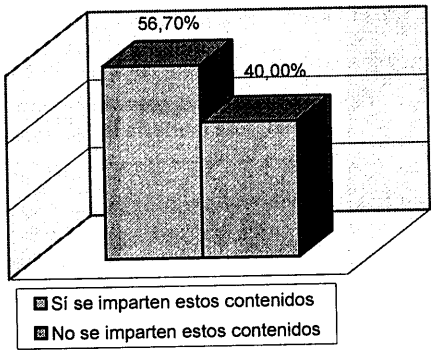


Tabla 8.63.

Enseñanza de aspectos de la profesión en la formación		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí se imparten estos contenidos	34	56,7	58,6	58,6
	No se imparten estos contenidos	24	40,0	41,4	100,0
	Total	58	96,7	100,0	
Perdidos	Sistema	2	3,3		
Total		60	100,0		

Entre los contenidos que se abordan en este bloque sobre ***cuestiones relacionadas con la profesión*** figuran: a) *código deontológico* (82,4%); b) *organismos internacionales* (79,4%); c) *asociaciones profesionales* (76,5%); d) *trabajo en equipo* (64,7), y e) *facturación* (41,2%). Los comentarios de los docentes que se incluyeron en la categoría «otros» se exponen a continuación: *marketing, negociación con clientes, comienzo en la profesión, documentación, presencia, diferentes mercados, tipos de reuniones, equipo de sonido, y un apartado sobre mercado laboral: nacional, estatal y comunitario.*

Fig. 8.51. Contenidos sobre la profesión que se imparten en la formación

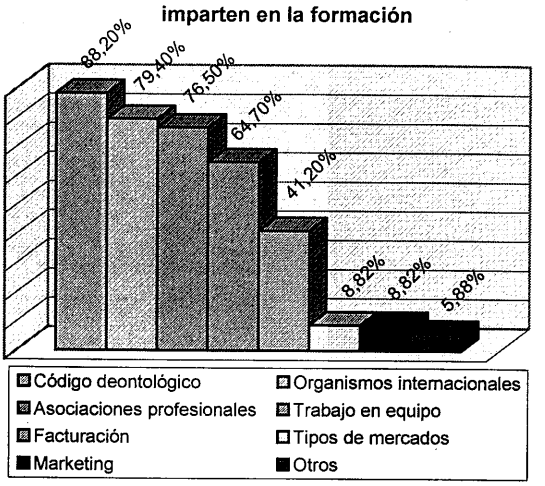


Tabla 8.64.

Contenidos sobre la profesión que se imparten en la formación*			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Código deontológico	30	88,2
	Organismos Internacionales	27	79,4
	Asociaciones profesionales	26	76,5
	Trabajo en equipo	22	64,7
	Facturación	14	41,2
	Tipos de mercados	3	8,82
	Marketing	3	8,82
	Otros	2	5,88
* Pregunta de respuesta múltiple N= 34			

Acerca de la idoneidad de que las nociones relacionadas con los aspectos profesionales de la Interpretación fueran ***obligatorias u opcionales***, del total del profesorado de la muestra, un notable 15% *no respondió* la pregunta, y el grueso de los formadores (71,7%) se pronunció a favor de que estos contenidos se abordaran de una manera *obligatoria*, frente a un 13,3% que considera que este bloque debería ser *opcional*.

Fig. 8.52. Naturaleza obligatoria u opcional de los contenidos sobre la profesión

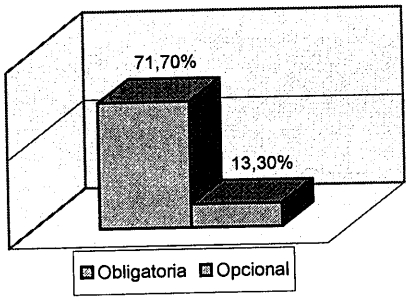


Tabla 8.65.

Naturaleza obligatoria u opcional de los contenidos sobre la profesión		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Obligatoria	43	71,7	84,3	84,3
	Opcional	8	13,3	15,7	100,0
	Total	51	85,0	100,0	
Perdidos	Sistema	9	15,0		
Total		60	100,0		

8.7.4. Los aspectos de la investigación de la Interpretación en la formación

Deseábamos saber si se impartía algún bloque de contenidos o asignatura sobre ***metodología de la investigación sobre la Interpretación***. Del total de los sujetos de la muestra, *no contestó* un 6,7%, y del análisis de los resultados se desprende que, según la gran mayoría del profesorado (88,3%), *no se imparten nociones de investigación*, frente a un minoritario 5,0% que sostiene que en sus facultades *sí se ofrecen contenidos de investigación.*

Fig. 8.53. Enseñanza de contenidos de metodología de la investigación sobre Interpretación

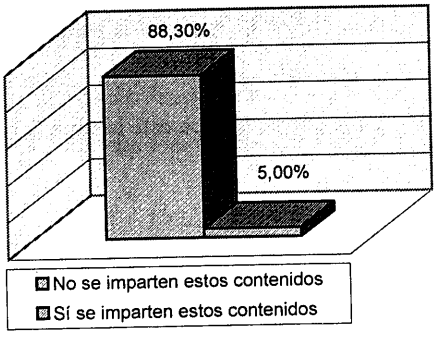


Tabla 8.66.

Enseñanza de contenidos de metodología de la investigación sobre Interpretación		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí se imparten estos contenidos	3	5,0	5,4	5,4
	No se imparten estos contenidos	53	88,3	94,6	100,0
	Total	56	93,3	100,0	
Perdidos	Sistema	4	6,7		
Total		60	100,0		

Preguntados acerca de la conveniencia de que las nociones de investigación sobre la Interpretación se enseñaran de modo ***obligatorio u opcional***, del total de formadores, un 5,0% *no contestó*, y la gran mayoría del profesorado de la muestra (86,7%) respaldó la opción de que la metodología de la investigación debería considerarse un bloque *opcional*, frente a un 8,3% de los docentes que piensa que debería ser un contenido *obligatorio*.

Fig. 8.54. Naturaleza obligatoria u opcional de los contenidos de metodología de la investigación

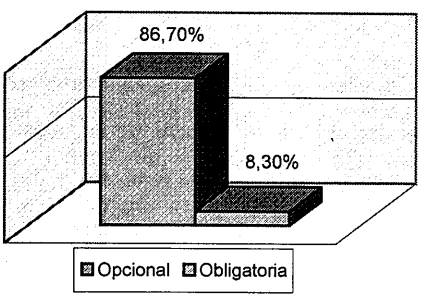


Tabla 8.67.

Naturaleza obligatoria u opcional de los contenidos de metodología de la investigación		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Opcional	52	86,7	91,2	91,2
	Obligatoria	5	8,3	8,8	100,0
	Total	57	95,0	100,0	
Perdidos	Sistema	3	5,0		
Total		60	100,0		

Nos interesaba asimismo conocer la opinión de todos los sujetos de la muestra en relación con la ***ubicación que se asignaría a un posible bloque o asignatura de***

metodología de la investigación en la formación, por consiguiente les formulamos esta pregunta. Del total, se registró un *nivel de participación muy bajo* para esta pregunta, y un 20,0% ubicaría estos contenidos en *posgrado*, frente a un 8,3% que se inclina por que estos contenidos se impartan en *el último año de la especialidad* (véase Tabla 8.68.). En la casilla destinada para la opción «otros», un 1,70% señaló que los impartiría en los *cursos de doctorado* para aquellos que quieran embarcarse en tesis doctorales y dedicarse a la investigación, el sujeto restante no especificó (1,70%).

Tabla 8.68.

Sugerencias para la ubicación de un bloque de metodología de la investigación					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En curso de posgrado	12	20,0	63,2	63,2
	En último año de especialidad Interpretación	5	8,3	26,3	89,5
	Otros	2	3,3	10,5	100,0
	Total	19	31,7	100,0	
Perdidos	Sistema	41	68,3		
Total		60			

8.7.5. Los aspectos del lenguaje no verbal y el paralenguaje en la formación

En cuanto a la presencia de contenidos sobre ***lenguaje no verbal y paralenguaje*** en la formación de Interpretación, del total de los sujetos de la muestra, un 8,3% *no respondió* a esta pregunta, y el grueso del profesorado (61,7%) contestó *no impartir nociones de lenguaje no verbal aplicado a la Interpretación*, sin embargo, consideramos significativo el volumen de sujetos que afirmó que *sí ofrecía estas nociones* a sus alumnos (30,0%).

Fig. 8.55. Enseñanza de contenidos sobre lenguaje no verbal y paralenguaje

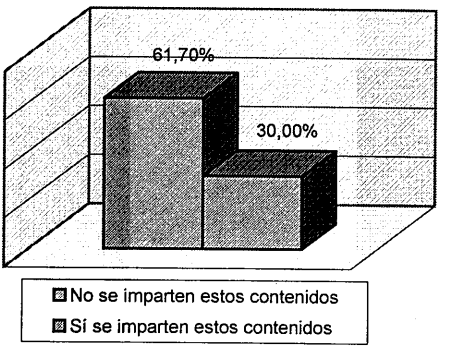


Tabla 8.69.

Enseñanza de contenidos sobre lenguaje no verbal y paralenguaje		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí se imparten estos contenidos	18	30,0	32,7	32,7
	No se imparten estos contenidos	37	61,7	67,3	100,0
	Total	55	91,7	100,0	
Perdidos	Sistema	5	8,3		
Total		60	100,0		

A pesar de que los resultados muestran una escasa presencia de nociones de lenguaje no verbal en la enseñanza de la Interpretación, cuando se preguntó al profesorado acerca de la conveniencia de impartir estos contenidos de forma ***obligatoria u opcional***, los datos mostraron que un considerable número de sujetos considera que estos aspectos deberían ser *obligatorios* en la formación (45,0%), frente a un 46,7% del profesorado que se pronunció a favor de que estas nociones de la comunicación no verbal se ofrecieran de una forma *opcional*. Un 8,3% de los profesores *no contestó* a la pregunta.

Fig. 8.56. Naturaleza obligatoria u opcional de los contenidos de lenguaje no verbal y paralenguaje

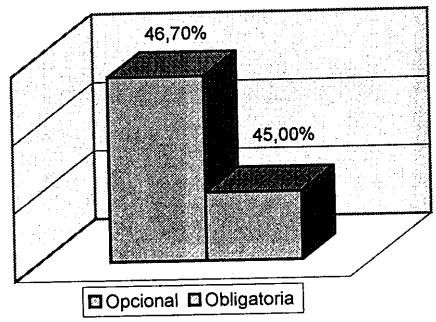


Tabla 8.70.

Naturaleza obligatoria u opcional de los contenidos de lenguaje no verbal y paralenguaje					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Obligatoria	27	45,0	49,1	49,1
	Opcional	28	46,7	50,9	100,0
	Total	55	91,7	100,0	
Perdidos	Sistema	5	8,3		
Total		60	100,0		

8.7.6. Los aspectos de terminología específicos para intérpretes en la formación

En relación con la presencia de un bloque sobre ***necesidades terminológicas específicas para intérpretes***, se preguntó a los formadores si se impartía este tipo de contenidos. Del total de profesores, un 6,7% *no respondió* a la pregunta, y la mitad (50,0%) contestó que *no* se ofrecían nociones relacionadas con necesidades terminológicas específicas para la formación de intérpretes, sin embargo algo menos de la mitad (43,3%) afirmó que *sí* se impartían dichos contenidos.

Fig. 8.57. Enseñanza de contenidos sobre terminología específicos para intérpretes

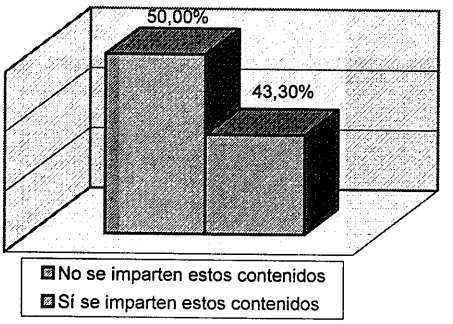


Tabla 8.71.

Enseñanza de contenidos sobre terminología específicos para intérpretes					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí se imparten estos contenidos	26	43,3%	46,4	46,4
	No se imparten estos contenidos	30	50,0%	53,6	100,0
	Total	56	93,3%	100,0	
Perdidos	Sistema	4	6,7%		
Total		60	100,0%		

Acerca de la idoneidad de que estos contenidos adoptaran un estatus ***obligatorio u opcional*** en el marco curricular, más de la mitad de los formadores afirmó que este tipo de contenidos específicos debería tener carácter *obligatorio* (56,7%), mientras que un 28,3% opinó que estos contenidos deberían tener un rango *opcional.* Por otro lado, en la categoría reservada para «otros», un 1,7% contestó que estos contenidos *no debían estar presentes.* Consideramos significativo señalar que un 13,3% de los sujetos *no respondió* a la pregunta.

Fig. 8.58. Naturaleza obligatoria u opcional de los contenidos de terminología específicos para intérpretes

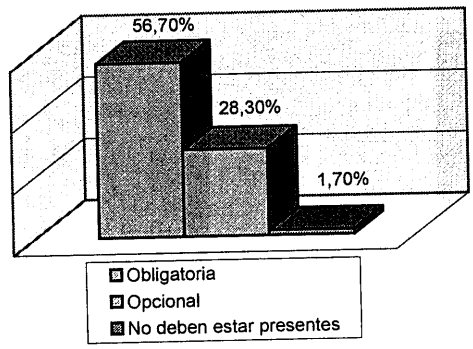


Tabla 8.72.

Naturaleza obligatoria u opcional de los contenidos de terminología específicos para intérpretes		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Obligatoria	34	56,7%	65,4	65,4
	Opcional	17	28,3%	32,7	98,1
	No deben estar presentes	1	1,7%	1,9	100,0
	Total	52	86,7%	100,0	
Perdidos	Sistema	8	13,3%		
Total		60	100,0%		

8.7.7. El metalenguaje de la Interpretación

Preguntamos al profesorado su opinión sobre la ***uniformidad del metalenguaje de la Interpretación***, y a tenor de los resultados obtenidos, consideramos representativo subrayar que del total, un 20% de los docentes *no contestó* a la pregunta, y el grueso del profesorado (70,0%) respondió que el metalenguaje de la Interpretación *no estaba uniformado*, frente a un 10,0% que sostiene que *sí lo está.*

Tabla 8.73.

Uniformidad del metalenguaje de la Interpretación		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí existe uniformidad	6	10,0%	12,5	12,5
	No existe uniformidad	42	70,0%	87,5	100,0
	Total	48	80,0%	100,0	
Perdidos	Sistema	12	20,0%		
Total		60	100,0%		

Con relación a la conveniencia de que el metalenguaje de la Interpretación ***se uniformice*** con fines didácticos, entre otros, de los sujetos de la muestra, un 25,0% *no respondió* a la pregunta, y de los datos analizados, un número ligeramente inferior a la mitad (48,3%) se pronunció *a favor* de que se armonicen los significantes y significados de nuestra disciplina, mientras que un 26,7% *no* lo cree necesario.

Tabla 8.74.

Conveniencia de que se uniformice el metalenguaje de la Interpretación con fines didácticos					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	29	48,3	64,4	64,4
	No	16	26,7	35,6	100,0
	Total	45	75,0	100,0	
Perdidos	Sistema	15	25,0		
Total		60	100,0		

8.8. Discusión

Esta discusión de resultados debe comenzar necesariamente con una observación sobre las limitaciones que se puedan derivar de los mismos, ya que si bien el número de sujetos que participaron en la entrevista fue de 82 (véase 15.1.), los cuestionarios de Cuestiones Generales del profesorado de pregrado sólo fueron cumplimentados por 60 sujetos (véase 8.). En todo caso, creemos que el estrecho vínculo entre el perfil de los sujetos que han participado en la muestra y el total de la población del profesorado de Interpretación constituye el aspecto más significativo que determina el grado de representatividad del presente estudio descriptivo (Oppenheim, 1992: 38).

Se constata nuestra hipótesis de que existe una tolerancia cero hacia la estructura curricular de los estudios, que a nuestro juicio es uno de los factores coadyuvantes de las deficiencias de la formación de la Interpretación, junto con las carencias en materia lingüística y de motivación del perfil del alumnado. Por su parte, el profesorado muestra interés por la investigación en valores proporcionales medios-altos y está integrado plenamente en la práctica profesional de la Interpretación hasta un 75%. En el plano metodológico, se observa un considerable grado de conocimiento y aplicación de los paradigmas teóricos y teóricos-didácticos existentes con la salvedad de un colectivo que, según qué casos, oscila entre el 30,0% y el 40,0% de los docentes y que presenta un perfil metodológico muy poco sistemático y diferente al del grupo mayoritario.

En cuanto a los resultados obtenidos caben ser destacados los siguientes:

A. ***El Perfil profesional y el perfil académico del formador.*** Nuestra primera constatación echa por tierra la visión generalizada de que el profesorado de Interpretación de ámbitos educativos distintos al posgrado no tiene contacto con la Interpretación de Conferencias profesional (Mackintosh, 1999: 71), dado que el 95,0% de los docentes de la Licenciatura ha tenido *alguna experiencia profesional* (véase 8.1.2. Tabla 8.5.), y un 75,0% se mantiene *en activo* (véase 8.1.2. Fig. 8.5. y Tabla 8.6.), con un contacto diario o mensual con la profesión (véase Fig. 8.6. y Tabla 8.7.). Por otra parte, los resultados muestran que la mitad de los formadores está matriculada en *cursos de doctorado* y, de éstos, un 31,8% *ha iniciado o se encuentra en un punto no muy lejano de terminar su tesis doctoral sobre Interpretación* (véase 8.1.1. Fig.8.4. y Tabla 8.4.) Sin embargo, también hemos observado la existencia de aproximadamente un 40,0% de docentes

cuyos intereses no coinciden con la investigación y están *más orientados a la práctica profesional de la Interpretación* (véase 8.1.1. Fig. 8.4. y Tabla 8.4.).

B. ***Las condiciones indispensables para ser un buen formador.*** La práctica totalidad del profesorado de Interpretación suscribe la opinión de que el formador de intérpretes debe ser ante todo un *intérprete profesional* (81,7%) (véase 8.1.3. Fig. 8.8. y Tabla 8.9.), que esté o haya estado en activo (véase 8.1.4. Fig. 8.9. y Tabla 8.10.). Ésta debe ser una condición *sine qua non* para poder garantizar una enseñanza de calidad (Seleskovitch, 1989: 84, 1999: 60; AIIC, 1993; Mackintosh, 1995: 124), sin embargo, nos llamó considerablemente la atención que la *combinación del perfil académico* (formación específica de Interpretación sobre teoría y metodología fundamentada en la investigación) *y del perfil profesional* fuera seleccionada sólo por 26 sujetos del total de 60 (véase 8.1.4. Fig. 8.9. y Tabla 8.10.), ya que sin duda se trata de la combinación más adecuada para impartir la docencia en el marco universitario (Pöchhacker, 1994b: 134; Collados, 2000b: 232). La experiencia profesional en la interpretación se puede considerar una condición necesaria, pero para enseñar Interpretación en el entorno universitario la experiencia profesional que no vaya acompañada de una metodología guiada por criterios teóricos respaldados por la investigación (Pöchhacker, 1994b: 134) no se puede considerar una condición suficiente (Pöchhacker, 1992: 220). Resulta necesario además que el profesional profundice y reflexione acerca de la naturaleza del proceso traductor, de los problemas de la trasferencia interlingüística e intercultural, sobre el papel de la Terminología, etc., (Renfer, 1992: 183). Los formadores para los que el ejercicio activo de la profesión de intérprete no constituye un elemento indispensable representan una minoría (10,0%) (véase 8.1.4. Fig. 8.10. y Tabla 8.11.).

C. ***La competencia didáctica del formador.*** La mitad del profesorado de la muestra se siente perfectamente capacitado para instruir a futuros intérpretes (véase 8.3. Fig. 8.13. y Tabla 8.14.). No obstante, un reducido grupo de docentes ha encontrado limitaciones en los ámbitos pedagógico, profesional, investigador y teórico (véase Fig. 8.14. y Tabla 8.15.). No es de extrañar que existan lagunas pedagógicas, pues no se imparten contenidos de este tipo en ningún curso de formación de Interpretación de pregrado ni de posgrado de nuestro país, con la salvedad del curso de formación para formadores que imparte Moser-Mercer en Ginebra (1996b).

D. ***La técnica de Interpretación en la que más trabaja el profesorado.*** Nos gustaría señalar que la técnica de Interpretación en la que los sujetos de la muestra trabaja con más frecuencia está encabezada por la *Interpretación Simultánea* (80,0%), a gran distancia de la *Consecutiva* (38,3%) y de la *Interpretación de Enlace* (25,0%) (véase 8.1.2. Fig. 8.7. y Tabla 8.8.). Estos datos deberían tenerse en cuenta en el debate abierto del que nos habla Gile (2001a: 1) en torno al papel que debe desempeñar la Interpretación Consecutiva en la formación. Lejos de adoptar posturas tan radicales como prescindir de esta técnica, a la que consideramos indispensable, sí cuestionamos, sin embargo la idoneidad de que la Consecutiva ocupe una proporción de la carga lectiva tan desequilibrada en relación con la Simultánea, considerando la pérdida de cuotas de mercado en los países de Europa occidental que parece está afectando a la demanda de estos servicios (cf. Gile, 2001a: 1).

E. ***La eficacia de los Planes de Estudios.*** La insatisfacción del profesorado de pregrado con el marco curricular refuerza nuestra hipótesis sobre la precaria situación académica de la Interpretación (véase 8.4.2. Fig. 8.16. y Tabla 8.17.). En opinión de la práctica mayoría de los formadores *los Planes de Estudios no cubren las necesidades del estudiante* que ha cursado la especialidad de Interpretación de Conferencias de cara a su inserción laboral (85,0%). Recordemos que en algunos centros de formación, la enseñanza de la Interpretación se limita a los *16 créditos troncales* (Martin, 2000a: 187). Entre las carencias que habría que subsanar, el profesorado ha destacado la *falta de carga lectiva de las asignaturas de Interpretación* y del *conjunto de esta materia*, la *falta de horas de práctica*, la *escasez de prácticas profesionales*, la *limitación de los contenidos* y la *carencia de asignaturas especializadas de Interpretación* (véase Fig. 8.17. y Tabla 8.18.).

F. ***La ubicación de la Interpretación: pregrado o posgrado.*** A pesar del patente descontento de los formadores con la estructuración de los estudios de pregrado (véase 8.4.2. Fig. 8.16.), y en contra de la opinión sostenida tradicionalmente por el «*establishment*» de la Interpretación, (AIIC, 1993, Mackintosh, 1995: 122; Seleskovitch, 1999: 63), la mayoría de los docentes de pregrado ubicaría *la enseñanza de la Interpretación en el marco de la Licenciatura* (véase 8.4.3. Fig. 8.18. y Tabla 8.19.). Esta opinión refuerza las tesis de autores como Renfer (1992: 183), Snell-Hornby (1994: 155), Collados (2000a:7) y Martin (2000a: 192) de que este ámbito de formación es más adecuado que el posgrado. Sin embargo, se trataría de una Licenciatura cuyo Plan de Estudios se

habría modificado convenientemente para adaptarse a las necesidades de la Interpretación, y donde concurrieran una serie de factores concomitantes como «la madurez y la curiosidad intelectual del perfil del estudiante, el conocimiento de herramientas previas necesarias, intercambios en los países de las lenguas implicadas, sistematización y optimización del tiempo disponible para el aprendizaje, entre otros» (Collados, 2000a: 7).

G. ***El papel de la Traducción en la formación de la Interpretación.*** Se ha corroborado que la mayoría del profesorado considera muy ventajoso que *el alumno haya recibido formación de Traducción antes de afrontar la materia de Interpretación* (véase 8.4.4. Fig. 8.20. y Tabla 8.21.), ya sea en los años comunes del itinerario o tras haber terminado la especialidad de Traducción. Esta opinión ya había sido sostenida por Renfer (1992: 184) cuando defendía el beneficio que suponía que *el alumno estudiara la carrera de TEI* y, concretamente, que pasara por la Traducción, frente a los postulados de otras corrientes metodológicas que apostaban por que la Interpretación se impartiera en *posgrado* a titulados de disciplinas como las Licenciaturas en lenguas extranjeras (Longley, 1989: 106) o el Derecho, la Economía, etc. (AIIC, 1993, Mackintosh, 1995: 122, Seleskovitch, 1999: 63) antes que TEI. En el marco español, otros autores como Mayoral (2001: 7) han acudido a su dilatada experiencia al frente de los estudios de Traducción e Interpretación para señalar que: «*Our experience in Granada tells us that written translation is the best preparation for the training of interpreters*».

H. ***Las pruebas de aptitud para acceder a la especialidad, y los ejercicios más populares.*** A pesar de la controversia existente acerca de la supuesta eficacia de las pruebas de aptitud, en tanto que se trata de un campo poco estudiado (Moser-Mercer, 1985: 98; Gerver *et al.*, 1989: 724; Bowen y Bowen, 1989: 110), cuyos contenidos han sido en muchos casos diseñados con arreglo a criterios instintivos y poco científicos (Gringiani, 1990: 42), *un grupo minoritario de facultades las utiliza, aunque no gozan de carácter vinculante* (26,7%) (véase 8.4.5. Fig. 8.21. y Tabla 8.22.), entre otras cosas porque el 60,0% de los centros de formación no disponía de un itinerario de especialidad, ni de mecanismos para la selección de candidatos en el momento en que se realizó la presente investigación (véase 7.11. Fig. 7.16.). Además, en las facultades en las que sí se había creado el itinerario para la Interpretación, el *profesorado seguía manifestando su reticencia a emplear dichas pruebas.* De hecho, está documentado en la bibliografía de la

didáctica de la Interpretación cómo el factor de la motivación personal puede hacer cambiar el rumbo académico de un alumno, por encima de su talento y sus destrezas (Gringiani, 1990), por lo que habría que abordar la cuestión de las pruebas de aptitud y de la selección con suma cautela. Entre los ejercicios de selección a la especialidad más populares entre los formadores destacan la *Síntesis en Lengua A de un discurso en B/C y viceversa* (Longley, 1989: 107; Taylor, 1989: 182; Bowen y Bowen, 1989: 116; Gringiani, 1990: 42), la *Entrevista en Lengua A*, y la *Entrevista en Lengua B* (Longley, 1989: 105), y la *Traducción a la Vista B/C-A* (Bowen y Bowen, 1989: 116) (véase 8.4.5. Fig. 8.22. Tabla 8.24.).

I. ***La formación de intérpretes generalistas o intérpretes especialistas.*** Se podría decir que *los profesores sitúan la formación de intérpretes generalistas a la cabeza de sus prioridades*, pero con algunas salvedades (58,3% frente a 5,0% para especialistas) (véase 8.4.1. Fig. 8.15. y Tabla 8.16.). La mayoría está convencida de los beneficios de una enseñanza de generalistas de entrada, pero asegura que este tipo de formación *depende de la trayectoria profesional* que desee emprender el alumno, es decir de su opción entre la Interpretación de Conferencias y otras modalidades como la Interpretación Social, etc., así como *de sus combinaciones lingüísticas*. Sin embargo, los formadores coinciden en subrayar la necesidad de que se les ofrezca la *posibilidad de una especialización posterior* que les abra paso a otras. Por este motivo, la categoría «*ambos*» también registró muchas opciones de respuesta (16,7%) en términos comparativos a las anteriores. En esta línea se ha manifestado Snell-Hornby (1992: 15) cuando afirmó que en nuestro dinámico mercado laboral ha llegado el final de la especialización entendida en términos tradicionales, y ha emergido un nuevo perfil laboral: «*narrow-minded specialization will have to give way to multifaceted expertise*». Snell-Hornby (1994: 154) añade que: «*The translator of the future [...] must combine specialities: linguistic competence should be taken for granted, special training in textual competence should be provided, and subject area expertise should be acquired*»). También Mayoral (2001:3) ha subrayado este nuevo perfil multiprofesional, que deja atrás la especialización compartimentalizada, y abre paso a las «multitareas».

J. ***La Interpretación Inversa y la formación.*** *Más de la mitad de las facultades españolas no imparten Interpretación Inversa* (55,0%) (véase 8.7.1. Fig. 8.41. y Tabla 8.52.), y en las que se enseña (43,3%), aunque resulta obligatoria, (véase Fig. 8.42. y Tabla 8.53.), *no se ofrece*

en todas las segundas lenguas extranjeras (Lenguas C) (Möller, 2001: 90) (véase Tabla 8.58.), ni tampoco se ofrece siempre con el fin de ejercitar la Interpretación, sino *para reforzar la producción en la lengua extranjera (Lengua B)* (23,10%) (Fig. 8.43. y Tabla 8.54.). A juzgar por estos datos, se podría deducir que las facultades de la muestra siguen diversas filosofías con respecto a la metodología del *retour*, como diversas son las posturas de las corrientes didácticas sobre este particular e incluso encontradas. La Teoría del Sentido considera que la práctica y, consecuentemente, la enseñanza de la Inversa conlleva una pérdida de calidad (Seleskovitch y Lederer, 1989: 135, 137; Thiéry, 1989b: 199; Déjean Le Féal, 1998a: 45; Seleskovitch, 1999: 62), mientras que para otros autores como Stenzl (1989: 23-26), Ilg (1989b: 200), así como la Escuela Rusa (Denissenko, 1989: 154; Chernov, 1992: 151; Schveitser, 1999: 26) se trata de una práctica perfectamente aceptable. Se observa, por tanto, que la contradicción que afecta al mundo profesional se ha trasladado a la formación (Martin, 2000a: 61), y hay facultades que funcionan como el mercado privado, en el que se interpreta hacia la lengua extranjera (Gran y Snelling, 1998: 1; Schmitt, 1998b: 8), y otras que comparten la misma filosofía de las organizaciones internacionales, donde se interpreta hacia la lengua A. En cuanto a los formadores, muchos no tienen opción, porque el Plan de Estudios no contempla una asignatura o un bloque para el *retour*, pero se ha constatado que, aun en estas situaciones, un numeroso sector del *profesorado se encarga de corregir las disfunciones formación-mundo profesional impartiendo ellos mismos contenidos de Inversa* dentro de sus asignaturas de Interpretación (véase 8.7.1. Fig. 8. 44. y Tabla 8.55.). Resulta muy destacable que del 43,3% de las facultades donde se imparte Inversa, en una considerable proporción se enseñe dentro de otras asignaturas de Interpretación, siendo los propios docentes los que se encargan de subsanar la brecha que perciben entre formación y práctica profesional, ya que, a diferencia de la Traducción Inversa que sí está incluida como asignatura troncal (Martin, 2000a: 189), muchos de los Planes de Estudios no recogen la asignatura de Interpretación Inversa (véase Fig. 8.44 y Tabla 8.55.). Quizá entre estos docentes, algunos participen de la opinión de que el *retour* según en qué contextos y sobre qué temática no supondría una pérdida de calidad (Galli, 1990: 62) o que podría ser perfectamente admisible. En todo caso, tenemos que admitir que no disponemos de estudios aplicados al efecto de la Inversa sobre la calidad de la Interpretación, y ante este hecho no podemos pronunciarnos de una forma

categórica sobre si: «*should interpreters work only into their A language, or can they provide good target speeches in their B language?*» (Gile, 2001a: 4). En un menor número de casos, las facultades han creado asignaturas independientes de Interpretación Inversa (15,40%) (véase Fig. 8.44. y Tabla 8.55.), pero ésta se puede considerara una excepción, porque el marco curricular no le otorga por regla general ningún lugar.

K. ***La secuencia de aparición de las materias de Interpretación.*** No parece existir un patrón didáctico estándar para la progresión de las materias de Interpretación, y las variables observadas son múltiples (véase 8.4.6. Fig. 8.23. y Tabla 8.26.). En algunos casos, los docentes *no incorporan la Interpretación de Enlace a la formación* (11,7%), a semejanza de los criterios metodológicos de ciertas corrientes didácticas (Seleskovitch, 1989: 73-74; AIIC, 1993; Mackintosh, 1995: 124; Weber, 1989a: 165; Ilg y Lambert, 1996: 163). También hay casos en los que se deja la práctica didáctica de la *Traducción a la vista* al margen (11,7%) (véase 8.4.6. Fig. 8.23. y Tabla 8.26.), a pesar de tratarse de dos actividades profesionales de Interpretación habituales. Entre las propuestas de progresión de materias más respaldadas encontramos la que sitúa la *Interpretación de Enlace al comienzo de la formación, prosigue con la Traducción a la Vista y la Interpretación Consecutiva, y finaliza con la Interpretación Simultánea.* En cuanto a la secuencia de aparición de la técnica de ***Interpretación Simultánea con respecto de la Interpretación Consecutiva*** (véase 8.4.7. Fig. 8.24. y Tabla 8.31.), la tendencia mayoritaria sigue el modelo didáctico de la AIIC (Mackintosh, 1995: 124) y del paradigma de la Teoría del Sentido (Seleskovitch, 1989: 73-74), que abogan por que la *Consecutiva preceda a la Simultánea* durante el aprendizaje de la Interpretación, aunque en otros centros de formación coetáneos se había apostado por impartirlas *en paralelo,* como el Polytechnic of Central London en la Universidad de Westminster (Longley, 1978: 51-52) y la ETI de Ginebra (AIIC, 1979: 25-26 *apud* Gile, 1995c: 178), al considerar que existe una verdadera interconexión entre ellas. Considerando las limitaciones de la carga lectiva de nuestra estructura curricular, en nuestro país se ha impuesto la práctica metodológica de *enseñar ambas materias en paralelo siempre que se hayan consolidado previamente los fundamentos de Consecutiva* (45,0%) (véanse argumentos desglosados de la pregunta abierta categorizada en 8.4.7.). Los argumentos esgrimidos a favor de la práctica didáctica: IC + IS son principalmente de índole pedagógica, ya que,

según los docentes de la muestra, de comenzar con la Simultánea el alumnado se sentiría abrumado, y además esta técnica requiere más preparación lingüística. Este tipo de justificaciones para ubicar la Consecutiva con anterioridad a la Simultánea pueden ser rastreadas a lo largo y ancho de la bibliografía de la didáctica de la Interpretación (Weber, 1989a: 162; Seleskovitch, 1989: 82; Gile, 1995c: 178, 1995a: 237, 2001b: 5).

L. ***La enseñanza de la teoría de la Interpretación.*** Se confirma que *el acervo de la teoría de la Interpretación se transmite al alumnado por parte del grueso del profesorado de la muestra* (60,0%) normalmente aplicado a las clases prácticas (véase 8.7.2. Fig. 8.46. y Tabla 8.59.). Esta tendencia ilustra que el profesorado de Interpretación encuentra utilidad práctica en el elemento teórico como herramienta pedagógica que contribuye a aclarar los problemas de interpretación al alumnado (Gile, 1992a: 185, 1995c: 117, 1995a: 13, 1997: 197), pues facilita la elección y eficacia de las estrategias pertinentes para afrontarlos a partir del entrenamiento de habilidades cognitivas (Gile, 2001c: 383). Asimismo, contribuye a dotar de un marco conceptual la interpretación de diferentes tipos de textos y situaciones (Pöchhacker, 1992: 219), al tiempo que el docente justificar al alumnado la didáctica empleada (Collados, 2000b: 232). Sin embargo, hemos observado que existe un notable grupo de profesores (33,3%) (véase Fig. 8.46. Tabla 8.59.), que todavía se resiste a fundamentar las técnicas, quizá porque accedió a la profesión mediante la práctica (Mackintosh, 1999: 73), y no concibe otra forma de orientar la enseñanza que a través de las convicciones que se derivan de la experiencia individual. Esta ha sido la metodología que ha caracterizado a los formadores que aprendieron «*on the job*» (Mackintosh, 1999: 73), y que han perpetuado la emulación del proceder profesional de los intérpretes o en sus palabras el: «*'do-as-I-do' system*», más propio de un oficio que de una disciplina académica. El propio Viaggio, que ha estado vinculado a la enseñanza de la Interpretación en varias facultades españolas, ha verificado «la falta de una concepción teórica coherente por parte de un sector del profesorado español de Interpretación» (Viaggio, 2003: 28). Este autor señala que: «los hay que estudian, se mantienen al día, asisten a seminarios, procuran refinar su concepción de la tarea y su metodología para enseñarla, pero, (...) son demasiado pocos para tantos alumnos» (cf. 2003: 28). El factor económico no debería ser menospreciado, si consideramos que el quehacer de la interpretación profesional, más lucrativo, deja poco tiempo para la preparación pedagógica necesarias a muchos de

estos docentes sin formación académica específica (Gile, 1995a: 8). Por nuestra parte, respaldamos la iniciativa de autores como Pöchhacker (1992: 219), que han reclamado el legítimo lugar de la teoría de la Interpretación en el marco curricular de los estudios de TEI, contenidos que echamos también en falta en los Planes de Estudios españoles, que sin embargo sí han incorporado contenidos de Teoría y Práctica de la Traducción. Por último, resta subrayar el carácter universitario de unos estudios que, aunque eminentemente prácticos y profesionales, no pueden renegar de unos mínimos teóricos necesarios, sin los cuales estarían renunciado a su lugar en la universidad (Collados, 2000b: 242).

M. ***La enseñanza de los aspectos profesionales de la Interpretación.*** *Más de la mitad del profesorado imparte contenidos relacionados con la práctica profesional* de la Interpretación (56,7%) (véase 8.7.3. Fig. 8.50. y Tabla 8.63.), tales como el código deontológico, los organismos internacionales, las asociaciones profesionales, el trabajo en equipo y la facturación (véase Fig. 8.51. y Tabla 8.64.). Este sector de los docentes parece seguir una tendencia de la enseñanza que se inclina por incorporar a la formación aspectos prácticos y éticos de la profesión del intérprete (AIIC, 1993, Mackintosh, 1995: 12). Sin embargo, hemos observado nuevamente la existencia de un perfil marcadamente diferenciado dentro del profesorado (véase 8.8.P.), compuesto aproximadamente un 40,0% de los formadores que *no incorpora este tipo de contenidos* a la enseñanza de la Interpretación (véase Fig. 8.50. y Tabla 8.63.). En el caso de los docentes que sí ofrecen estas nociones, lo hacen incluso en condiciones curriculares adversas, *i.e.*, cuando no se han habilitado asignaturas específicas para este fin. Hemos visto con anterioridad (véase 8.8.J.) cómo el profesorado realiza una labor encomiable por *combatir la falta de sintonía entre la realidad profesional y las omisiones de los Planes de Estudios mediante la incorporación de contenidos dentro de su horario de docencia* en relación a la enseñanza de la interpretación (véase Fig. 8.50. y Tabla 8.63.). Por otra parte, el grueso de los docentes suscribe la iniciativa de que esta asignatura adquiera un *carácter obligatorio* en la formación (71,1%) (véase Fig. 8.52. y Tabla 8.65.).

N. ***La enseñanza de la introducción a la investigación en la formación.*** Hemos de suponer que, aunque muchos docentes quisieran introducir nociones básicas de metodología de la investigación sobre Interpretación (véase 8.7.4. Fig. 8.53. Tabla 8.66.), son tantas las carencias básicas en la carga lectiva que la metodología de la

investigación figuraría, como de hecho sucede, en uno de los *últimos puestos en el orden de sus preferencias*, y que lo haga como asignatura *opcional* (86,7%) (véase Fig. 8.54. y Tabla 8.67.).

O. ***La enseñanza del lenguaje no verbal.*** A pesar de que *el grueso del profesorado no enseñe nociones de lenguaje no verbal* (véase 8.7.5. Fig. 8.55. y Tabla 8.69.), debemos resaltar sin embargo, el notable *30,0% que sí imparte estos contenidos*, que tanta importancia tienen en la percepción de la calidad de la Interpretación (Collados, 1998). Aspectos como el tratamiento de la voz, el papel que puede y debe desempeñar la entonación deben adquirir un papel más relevante en la formación del que se les venía otorgando, ya que la competencia no verbal puede ser ejercitada (Collados, 1998: 251).

P. ***El metalenguaje de la Interpretación.*** Nos encontramos ante una pregunta con un *bajísimo índice de participación* (20.0%). En el caso del metalenguaje de la Interpretación, la práctica mayoría refrenda la *gran heterogeneidad* reinante, ante la cual aquellos que defienden la necesidad de una armonización del metalenguaje representan un porcentaje ligeramente inferior a la mitad de los sujetos, y los que consideran que este problema no es tan acuciante constituyen un sector notable, aunque inferior (véase 8.7.7. Tabla 8.73.).

Q. ***Las prácticas profesionales.*** Los resultados apuntan a un panorama heterogéneo en el que el mayor número de las prácticas se realizan en *el entorno profesional*— tuteladas por un intérprete, o en la cabina, con o sin seguimiento— (59,9%) (véase 8.4.8. Fig. 8.25. y Tabla 8.33.), siendo inferior el número de casos en el que estas actividades se llevan a cabo en el mismo entorno universitario mediante *simulaciones* (28,3%) (Altman, 1989: 237; Kurz, 1989a: 213). En suma, los resultados parecen indicar que este aspecto de la formación parece estar atendido, pero no suficientemente, si se tiene en cuenta el papel central que ha adquirido el *practicum* en la formación en las corrientes de investigación sobre la metodología de los estudios de TEI más vanguardistas. El proyecto POSI propone dedicar todo un año académico a las prácticas profesionales de Traducción, que entendemos se extrapolarían a la Interpretación (*RCE*, 1998; POSI, 1999). Otros autores como Mossop (2001: 1) también consideran que se debería prestar más atención a la función de las prácticas profesionales en la formación de intérpretes.

R. ***Los aspectos positivos de la formación de Interpretación.*** Del conjunto de las valoraciones positivas realizadas por el profesorado, la mayor parte de ellas aluden a

aspectos que han sido objeto de las reformas de los Planes de Estudios de las facultades que han realizado un esfuerzo por equilibrar la situación de la Interpretación en el marco curricular. En lo que concierne a los ***Planes de Estudios***, los registros positivos resultaron muy bajos y sólo se corresponden con el *aumento de asignaturas* y de *créditos* derivados de las modificaciones curriculares arriba mencionadas (véase 8.5. Fig. 8.29. y Tabla 8.38.). Tampoco puede destacarse la satisfacción de los docentes por la *doble titulación*, dado que no supera el 5,0% (véase Fig. 8.29.) Los valores relativos a la situación curricular son tan exiguos que reflejan más una situación poco satisfactoria que positiva. El apartado relacionado con el ***profesorado*** constituye el bloque que más apreciaciones favorables ha cosechado (véase 8.5.2. Fig. 8.30. y Tabla 8.39.), entre las que destaca la *especialización de los formadores en Interpretación*. No se puede decir lo mismo del ***alumnado***, para el que el único registro favorable consignado ni siquiera se relaciona directamente con el perfil de los estudiantes, sino con el *número de alumnos por grupo y clase* (véase 8.5.3. Fig. 8.31. y Tabla 8.40.). Los registros correspondientes a la categoría de ***prácticas profesionales*** han sido tan reducidos en número que este aspecto de la formación puede considerarse muy poco satisfactorio (véase 8.5.4. Fig. 8.32. y Tabla 8.41.). Sí debe ser reseñado favorablemente el bloque relativo a la ***infraestructura***, considerando que las valoraciones oscilan desde la satisfacción de algo más de la mitad de los sujetos con los *laboratorios de Interpretación*, pasando por la *disponibilidad de los medios audiovisuales* (40,0%) hasta el *apoyo técnico* con el que se cuenta para las instalaciones donde se imparte Interpretación, este último en un porcentaje considerablemente inferior a los anteriores (23,3%) (véase 8.5.5. Fig. 8.33. y Tabla 8.42.). En cuanto al ***apoyo institucional***, los registros fueron sensiblemente inferiores a los bloques anteriores e incidieron en que en la actualidad se contrata a un número suficiente de *profesorado especializado* (20,0%) y de *formadores de Interpretación en general* (11,7%). La incorporación de *profesores lectores* como asistentes en la enseñanza de Interpretación sólo recibió un sintomático 3,3%, que claramente lo convierte en un aspecto deficitario (véase 8.5.6. Fig. 8.34. y Tabla 8.43.).

S. ***Los aspectos negativos de la formación de la Interpretación.*** Tanto el elevado número de registros negativos como la variada naturaleza de los mismos refuerzan nuestra premisa de partida de que la situación de *la formación de la Interpretación presenta*

aspectos que pueden considerarse muy deficientes (véase 8.6.). En el apartado de los ***Planes de Estudios*** llama la atención la altísima participación de los sujetos de la muestra en cuanto a apreciaciones desfavorables relacionadas con las categorías presentadas, especialmente la relativa a la *falta de asignaturas* (61,7%) y de *créditos* (55,0%) para esta materia, así como la situación de la *doble titulación* (48,3%) (véase Fig. 8.35. y Tabla 8.44.). Aunque pudiera parecer una obviedad, el bloque del ***profesorado*** ha sido el menos reprendido por los docentes, a pesar de la existencia de *dos perfiles de formadores muy diferenciados* dentro del seno del profesorado de la Interpretación de pregrado (véase 8.6.2.). Los registros correspondientes a este apartado no han sido muy numerosos, pero el porcentaje más elevado hace referencia a la *falta de especialización académica en Interpretación* (33,3%), las *limitaciones pedagógicas* (26,7%), y la *falta de contacto con la realidad profesional* (10,0%) (véase 8.6.2. Fig. 8.36. y Tabla 8.45.). El apartado relativo al ***alumnado*** ha sido uno de los más castigados por el profesorado, y los resultados reflejan el perfil de un alumno *inmaduro desde el punto de vista intelectual* (70,0%) y con grandes *lagunas de competencia lingüística* (68,3%), lo que deriva en grupos con grandes *desajustes de niveles de lengua dentro del aula* (66,7%). Esta situación representa un grave obstáculo para el aprendizaje del estudiante y para los objetivos didácticos del formador (véase 8.6.3. Fig. 8.37. y Tabla 8.46.). Aunque muy inferiores en número, las valoraciones sobre las ***prácticas profesionales*** deben ser destacadas brevemente, ya que señalan claramente que este aspecto de *la formación no está suficientemente cubierto* (45,0%), o *carece de la infraestructura necesaria* (28,3%) (véase 8.6.4. Fig. 8.38. y Tabla 8.47.). En lo que respecta a la ***infraestructura,*** destacan la necesidad de que *se habilite a personal técnico de laboratorio* para el mantenimiento de los equipos y del material (40,0%), así como la *falta de laboratorios específicos de Simultánea* en algunas facultades (21,7%), etc., (véase 8.6.5. Fig. 8.39. y Tabla 8.48.). Una de las principales reivindicaciones vinculadas con el ***apoyo institucional*** reside en la *falta de dotación para la contratación de lectores de lengua extranjera* que asistan a los formadores en las clases de Interpretación (43,3%), así como el descontento porque se contrata a *profesorado de Interpretación sin las suficientes garantías de especialización en la materia* (30,0%) (véase 8.6.6. Fig. 8.40. y Tabla 8.49.).

CAPÍTULO 9

RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIOS DE INTERPRETACIÓN CONSECUTIVA DEL PROFESORADO DE PREGRADO

9. Resultados

De los 60 profesores de Interpretación que componen la muestra de los sujetos de la presente investigación, 42 imparten la materia de Interpretación Consecutiva, por lo que los resultados que se exponen a continuación hacen alusión a estos 42 formadores.

9.1. Los aspectos académicos de la formación

9.1.1. El número de alumnos de Interpretación

En este apartado se expondrán los datos relativos al ***número de alumnos por clase*** de Interpretación Consecutiva. Del total de 42 sujetos de la muestra, más de la mitad imparte clase a un número *superior a 15 alumnos* (53,3%), agrupados principalmente en grupos *inferiores a 20 estudiantes*, pero que pueden contener hasta *más de 40*, e incluso pueden llegar a contar con *50 y 70 alumnos* por clase. Destacamos el caso de un grupo formado por *100 alumnos* por clase de Consecutiva (2,40%) (véase Tabla 9.1.). Sin embargo, el porcentaje de formadores que trabaja con grupos por *debajo de 15 alumnos* representa un valor sólo ligeramente inferior al de aquellos que imparte clase a grupos de números mayores (47,7%): un 31,% señaló que el grupo de estudiantes en sus aulas era *inferior a 15*; un 11,9% tenía *menos de 10 alumnos,* y el 4,8% contaba con *menos de 5 estudiantes.* Los resultados están, por consiguiente, muy reñidos, pero favorables a la tendencia de agrupar en el aula a un *número de alumnos superior a 15.*

Tabla 9.1.

Número de alumnos por clase de Interpretación Consecutiva					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	Menos de 15 alumnos	20	47,6		
Válidos	• Menos de 15 alumnos	13	31,0	31,0	31.0
	• Menos de 10 alumnos	5	11,9	11,9	42.9
	• Menos de 5 alumnos	2	4,8	4,8	47.6
	Más de 15 alumnos	22	52,4		
	• Menos de 20 alumnos	9	21,4	21,4	69,0
	• Más de 20 alumnos	4	9,5	9,5	78,6
	• Más de 30 alumnos	3	7,1	7,1	85,7
	• Más de 40 alumnos	4	9,5	9,5	95,2
	• 50 a 70 alumnos	1	2,4	2,4	97,6
	• 100 alumnos	1	2,4	2,4	100,0
Total		42	100,00	100,0	

En lo que se refiere al ***número óptimo de alumnos*** por grupo en la formación de Interpretación Consecutiva, del total de profesores, un 11,9% *no contestó* a la pregunta, y un 45,2% piensa que el número idóneo de alumnos por clase debería ser *inferior a 10 estudiantes* o incluso *inferior a 15 estudiantes* (35,7%). Las demás variables, que apuntan a cifras superiores a las mencionadas, son minoritarias (7,2%). Sin embargo, consideramos destacable que un 4,8% de los formadores no encuentre objeciones a impartir clase de Consecutiva a grupos de hasta *20 estudiantes,* e incluso de *25 alumnos* (véase Figura 9.1.).

Fig. 9.1. Número óptimo de alumnos por clase de IC

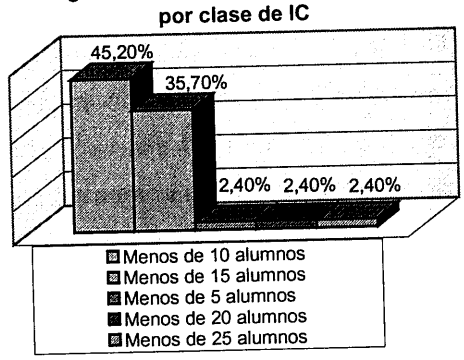


Tabla 9.2.

Número óptimo de alumnos por clase de IC					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Menos de 5 alumnos	1	2,4	2,7	2,7
	Menos de 10 alumnos	19	45,2	51,4	54,1
	Menos de 15 alumnos	15	35,7	40,5	94,6
	Menos de 20 alumnos	1	2,4	2,7	97,3
	Menos de 25 alumnos	1	2,4	2,7	100,0
	Total	37	88,1	100,0	
Perdidos	Sistema	5	11,9		
Total		42	100,0		

9.1.2. Las instalaciones para la formación de Interpretación Consecutiva

Antes de desglosar los datos relativos al ***número de cabinas de Interpretación*** con las que trabaja el profesorado de esta materia, consideramos importante señalar que un número muy considerable de sujetos especificó en el cuestionario que *no trabajaba en cabinas* cuando impartía clases de Interpretación Consecutiva (de hecho tacharon este término, y lo sustituyeron por

«*puestos del laboratorio de idiomas*»). Por este motivo, hemos dividido los datos atendiendo a aquellos sujetos que trabajan en *cabinas,* y a aquellos que lo hacen en *puestos en el laboratorio de idiomas.*

Las respuestas obtenidas en relación con el ***número de cabinas*** de los laboratorios donde se imparte la Interpretación Consecutiva son muy dispares y numerosas. De los 42 profesores de la muestra, un notable grupo de sujetos (31,0%) *se abstuvo de contestar*, y del análisis de los datos se desprende que los sujetos que aportan los valores mayoritarios (47,6%) apuntan a entornos de *hasta 10 y hasta 15 cabinas,* mientras que la suma de los porcentajes de los valores por *encima de 15 cabinas* no supera el 21,5% (véase Tabla 9.3.). Estaríamos hablando, por tanto, de que un número ligeramente inferior a la mitad del profesorado trabaja en entornos de Interpretación Consecutiva con un número de entre *10 y 15 cabinas.*

Tabla 9.3.

Número de cabinas empleadas en la formación de IC					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	Entre 10 a 15 cabinas	20	47,6		
Válidos	• Hasta 15 cabinas	13	31,0	44,8	69,0
	• Hasta 10 cabinas	4	9,5	13,8	24,1
	• Hasta 5 cabinas	3	7,1	10,3	10,3
	Más de 15 cabinas	9	21,5		
	• Hasta 20 cabinas	2	4,8	6,9	75,9
	• Hasta 25 cabinas	3	7,1	10,3	86,2
	• Hasta 40 cabinas	2	4,8	6,9	93,1
	• Hasta 50 cabinas	2	4,8	6,9	100,0
	Total	29	69,0	100,0	
Perdidos	Sistema	13	31,0		
Total		42	100,0		

Los datos de los sujetos que especificaron en el cuestionario que no trabajaban en cabinas, sino en ***puestos de los laboratorios de idiomas***, con o sin mamparas (23,8%), puede que aglutinen a algunos de los que no contestaron la pregunta sobre el número de cabinas que empleaban en la formación de la Interpretación Consecutiva (31,0%), (véase Tabla 9.4.).

RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIOS DE INTERPRETACIÓN CONSECUTIVA DEL PROFESORADO DE PREGRADO

Tabla 9.4.

Número de puestos de los laboratorios de idiomas empleados en la formación de IC		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	20 puestos	2	4,8	20,0	20,0
	24 puestos	1	2,4	10,0	30,0
	30 puestos	1	2,4	10,0	40,0
	32 puestos	2	4,8	20,0	60,0
	40 puestos	3	7,1	30,0	90,0
	42 puestos	1	2,4	10,0	100,0
	Total	10	23,8	100,0	
Perdidos	Sistema	32	76,2		
Total		42	100,0		

Preguntados acerca del ***entorno físico*** donde se imparte la Interpretación Consecutiva, a tenor de las respuestas obtenidas, más que de un entorno, se debería hablar de *diversos entornos* donde se imparte esta materia, ya que, como se observa en el gráfico (véase Figura 9.2.), *se emplean varios ámbitos* para enseñar la Consecutiva *según la fase de aprendizaje* o para cumplir determinados *fines didácticos*. Por otra parte, debemos señalar que los valores de las variables arrojan porcentajes muy similares, encabezados por los *laboratorios de Simultánea* (42,9%), y seguidos muy de cerca por el *aula ordinaria dotada de sistema de T.V.* y *audio* (35,7%), y por *laboratorios de idiomas* (31,0%). Entre las opciones marcadas por los formadores en la casilla destinada para la categoría «otros» (11,9%), destacamos la que hace alusión al uso del *Salón de actos* para debates simulados (4,8%) (véase Figura 9.2.).

Fig. 9.2. Entornos donde se imparte IC

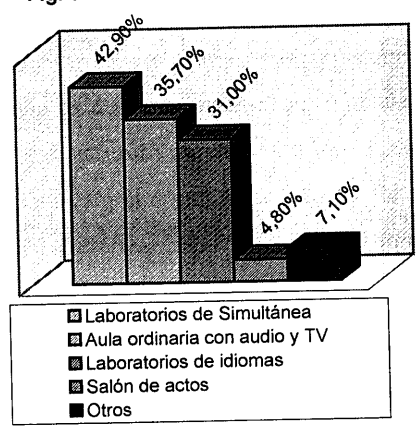


Tabla 9.5.

Entornos donde se imparte IC*			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Laboratorios de Simultánea	18	42,9
	Aula ordinaria con audio y TV	15	35,7
	Laboratorios de idiomas	13	31,0
	Salón de actos	2	4,8
	Otros	3	7,1
*Pregunta de respuesta múltiple N= 42			

Preguntados acerca que cuál sería en su opinión el ***entorno ideal*** para acometer la formación de la Interpretación Consecutiva, un 23,7% *no contestó* a esta pregunta abierta, y del análisis de las respuestas obtenidas, de nuevo encontramos que *no parece existir un entorno por antonomasia* para la formación de la Consecutiva, sino que los docentes, por regla general, han escogido como más conveniente el entorno o entornos mixtos donde actualmente imparten esta materia: un 21,4% se pronunció a favor de los *laboratorios de Simultánea*; un 19% se inclinó por el *aula con medios de audio y T.V*; y el 14,3% de los formadores trabaja mejor en los *laboratorios de idiomas*. Entre las observaciones recogidas en la categoría «otros», un 11,9% de los sujetos manifestó su preferencia por el *aula dotada de una mesa grande* en torno a la cual se acomodarían los estudiantes, y un 7,1% se inclina por *alternar entornos*: el *entorno «cómodo»* del laboratorio con el *entorno «hostil»* del Salón de actos, para que los alumnos se acostumbren a la presión. Por último, un 2,40% considera más eficaz trabajar en el s*alón de actos* con debates simulados.

Fig. 9.3. Entorno ideal para la formación de IC

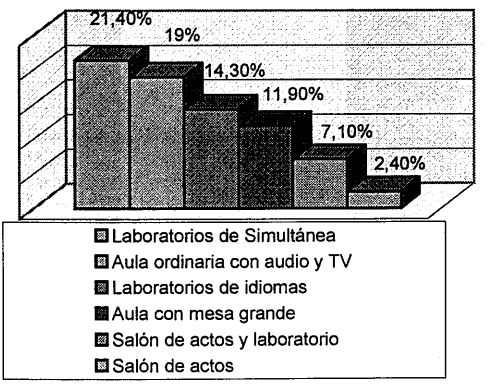


Tabla 9.6.

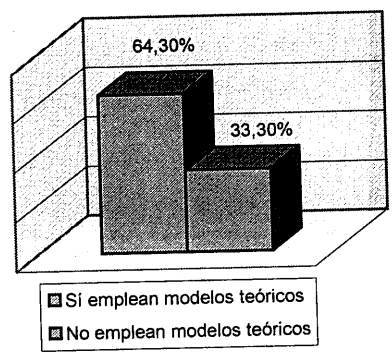
Entorno ideal para la formación de IC*		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Laboratorios de Simultánea	9	21,4
	Aula ordinaria con audio y TV	8	19,0
	Laboratorios de idiomas	6	14,3
	Aula con mesa grande	5	11,9
	Salón de actos y laboratorio	3	7,10
	Salón de actos	1	2,4
*Pregunta de respuesta múltiple N= 42			

9.2. Los aspectos de la didáctica de la Interpretación Consecutiva: contenidos y metodología

9.2.1. Los aspectos de la teoría de la Interpretación en la formación

Nos interesaba saber si el profesorado se servía de los ***modelos de la teoría de la Interpretación*** para fundamentar y estructurar las clases de Interpretación Consecutiva. De los 42 profesores de la muestra, un 2,4% *no contestó* a esta pregunta, y del análisis del resto de los datos se desprende que el grueso de los sujetos (64,3%) *sigue algún modelo teórico* en sus clases, sin embargo es también destacable que un 33,3% de los formadores *no recurra a ningún marco conceptual*, tal como se puede observar en la Figura 9.4.

Fig. 9.4. Empleo de modelos teóricos en la formación de IC



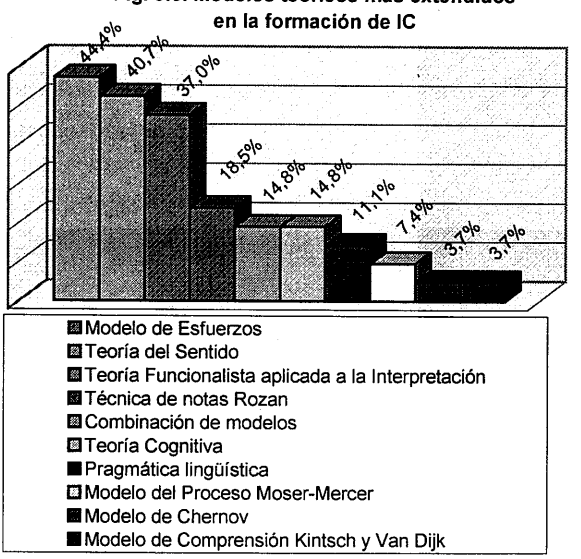
RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIOS DE INTERPRETACIÓN CONSECUTIVA DEL PROFESORADO DE PREGRADO

Tabla 9.7.

Empleo de modelos teóricos en la formación de IC					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí emplean modelos teóricos	27	64,3	65,9	65,9
	No emplean modelos teóricos	14	33,3	34,1	100,0
	Total	41	97,6	100,0	
Perdidos	Sistema	1	2,4		
Total		42	100,0		

De entre los ***modelos teóricos*** que sirven de orientación a los formadores de Interpretación Consecutiva figura a la cabeza el *Modelo de Esfuerzos de Gile* (44,4%), seguido por la *Teoría del Sentido de Seleskovitch* (40,7%), y la *Teoría Funcionalista aplicada a la Interpretación de Pöchhacker* (37,0%). De los valores menos representativos destacan la *toma de notas de Rozan* (18,5%), las *teorías cognitivas* (14,8%), la *combinación de modelos* (14,8%), los aspectos de la *Pragmática lingüística* aplicados a la Interpretación Consecutiva (*Análisis del Discurso, Actos de Habla*) (11,1%), y el *Modelo del Proceso de Moser-Mercer* (7,4%). Los modelos minoritarios se encuentran desglosados en el gráfico (véase Figura 9.5.). Por último, nos gustaría destacar la valoración de un sujeto que afirmó emplear *el «modelo del sentido común»*.

Fig. 9.5. Modelos teóricos más extendidos en la formación de IC



RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIOS DE INTERPRETACIÓN CONSECUTIVA DEL PROFESORADO DE PREGRADO

Tabla 9.8.

Modelos teóricos más extendidos en la formación de IC*			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Modelo de Esfuerzos	12	44,4%
	Teoría del Sentido	11	40,7%
	Teoría Funcionalista aplicada a la Interpretación	10	37,0%
	Técnica de notas Rozan	5	18,5%
	Combinación de modelos	4	14,8%
	Teoría Cognitiva	4	14,8%
	Pragmática lingüística	3	11,1%
	Modelo del Proceso Moser-Mercer	2	7,4%
	Modelo de Chernov	1	3,7%
	Modelo de Comprensión Kintsch y Van Dijk	1	3,7%
*Pregunta de respuesta múltiple. N= 27			

A la vista de que un 17% de los sujetos combinaba modelos de corrientes diversas e incluso opuestas, analizamos estas ***agrupaciones por escuelas***, siendo la agrupación más extendida aquella en la que se combina *el Modelo de Esfuerzos* con la *Teoría del Sentido* (23,5%), y la que hace lo propio con *la Teoría Funcionalista* y *el Modelo de Esfuerzos* (23,5%). Por otra parte, encontramos sujetos aislados que han encontrado eficaz la combinación de las nociones teóricas de *Lambert, Chernov y Pöchhacker* (6,0%), o la agrupación de la *Teoría Funcionalista y la Teoría del Sentido* (6,0%), y otras combinaciones que se pueden observar en la tabla que presentamos a continuación (véase Tabla 9.9.): *la Teoría del Sentido, la Teoría Funcionalista y el Modelo de Esfuerzos, el Modelo de Monterey junto con el de Esfuerzos,* o *la Teoría del Sentido y la toma de notas de Rozan.*

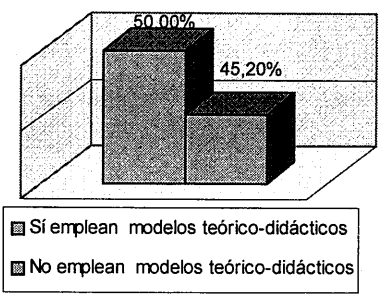
RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIOS DE INTERPRETACIÓN CONSECUTIVA DEL PROFESORADO DE PREGRADO

Tabla 9.9.

Combinación de modelos teóricos de diversas corrientes en la formación de IC					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Modelo de Esfuerzos y Teoría del Sentido	4	23,5	23,5	23,5
	Modelo de Esfuerzos y Teoría Funcionalista	4	23,5	23,5	47,1
	Modelo de Esfuerzos y Modelo de Monterey	1	5,9	5,9	52,9
	Teoría Funcionalista y Teoría del Sentido	1	5,9	5,9	58,8
	Teoría del Sentido y técnica de notas Rozan	1	5,9	5,9	64,7
	Teoría del Sentido, Teoría Funcionalista y Modelo de Esfuerzos	1	5,9	5,9	70,6
	Nociones teóricas de Lambert, Chernov y Pöchhacker	1	5,9	5,9	76,5
	Otros	4	23,5	23,5	100,0
Total		17	100,0	100,0	

Asimismo, intentamos sondear hasta qué punto los docentes de la muestra empleaban los ***modelos teórico-didácticos*** existentes para estructurar y preparar las clases de Interpretación Consecutiva. Como se puede observar en el gráfico (véase Figura 9.6.), de los 42 sujetos de la muestra de Consecutiva, un 4,8% *no respondió* a la pregunta, y si bien la mitad manifestó *seguir algún modelo teórico-didáctico* en las clases de esta materia (50,0%), resulta muy significativo que un 45,2% *no recurra a ningún modelo teórico-didáctico.* Podríamos decir, por consiguiente, que el panorama en cuanto al empleo de modelos teórico-didácticos refleja posturas encontradas sobre el particular.

Fig. Empleo de modelos teórico-didácticos en la formación de IC



RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIOS DE INTERPRETACIÓN CONSECUTIVA DEL PROFESORADO DE PREGRADO

Tabla 9.10.

Empleo de modelos teórico-didácticos en la formación de IC					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí emplean modelos teórico-didácticos	21	50,0	52,5	52,5
	No emplean modelos teórico-didácticos	19	45,2	47,5	100,0
	Total	40	95,2	100,0	
Perdidos	Sistema	2	4,8		
Total		42	100,0		

A continuación, presentamos a los sujetos una pregunta abierta con el fin de que los profesores expusieran los ***modelos teórico-didácticos más eficaces*** para la enseñanza de la Interpretación Consecutiva. En esta pregunta se registró una participación muy baja, dado que un 26,2% de los docentes *no contestó* la pregunta. Como se observa en el gráfico (véase Figura 9.7.), el modelo que secunda la mayoría de los formadores en la enseñanza de la Interpretación Consecutiva es el *Modelo de Esfuerzos de Gile* (85,7%). Este modelo también ha sido seleccionado por otros sujetos, pero esta vez en combinación con otros, como el *Modelo de Monterey* (9,5%), o el *Modelo Gravitacional* (9,5%), etc. Los aspectos de la *Pragmática lingüística* como el *Análisis del Discurso* y los *Actos de Habla* fueron mencionados por un 14,3%, y el resto de las observaciones registró valores porcentuales muy bajos.

Fig. 9.7. Modelos teórico-didácticos más extendidos en la formación de IC

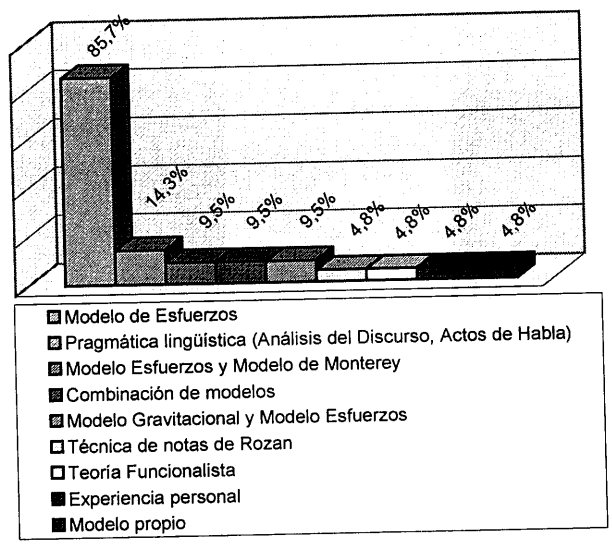


Tabla 9.11.

Modelos teórico-didácticos más extendidos en la formación de IC*			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Modelo de Esfuerzos	18	85,7
	Pragmática lingüística (Análisis del Discurso, Actos de Habla)	3	14,3
	Modelo de Esfuerzos y Modelo de Monterey	2	9,5
	Combinación de modelos	2	9,5
	Modelo Gravitacional y Modelo de Esfuerzos	2	9,5
	Técnica de notas de Rozan	1	4,8
	Teoría Funcionalista	1	4,8
	Experiencia personal	1	4,8
	Modelo propio	1	4,8
*Pregunta de respuesta múltiple N= 21			

9.2.2. La didáctica de la introducción a la Interpretación Consecutiva

En lo que se refiere al empleo de una ***propedéutica para la Interpretación Consecutiva***, se preguntó a los docentes de la muestra si empleaban ejercicios de introducción a la Interpretación Consecutiva, y qué tipo de destrezas abordaban. La práctica totalidad de los sujetos *emplea ejercicios de introducción* (97,6%), frente a un minoritario 2,4% que *no los utiliza* (véase Tabla 9.12.).

Tabla 9.12.

Uso de ejercicios de introducción a la IC					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	41	97,6	97,6	97,6
	No	1	2,4	2,4	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

A continuación, formulamos al profesorado una pregunta categorizada en la que solicitábamos información sobre algunos de los ***ejercicios de introducción*** empleados tradicionalmente en la formación de la Interpretación Consecutiva. La mayor parte del profesorado mostró su preferencia por los ejercicios de *Análisis y Síntesis* (76,2%), y le siguen en popularidad los ejercicios de *Memoria* (71,4%) y la *Presentación de discursos* (57,1%). En la casilla destinada para la categoría «otros», se presentaron 23 ejercicios adicionales, entre los que mencionamos algunos de los más recurrentes: *Clozing* (9,50%); *Hablar en público* (7,10%); *Reformulación* (7,10%); *Ejercicios de Comprensión* (7,1%); *Anticipación del contexto* (4,8%); *Traducción a la Vista* (4,80%), y *Visualización* (2,40%). Consideramos destacable señalar que un 4,8% de los

docentes mencionó el ejercicio de *Atención divida «dual task»* para la introducción a la Interpretación Consecutiva.

Fig. 9.8. Ejercicios de introducción a la IC

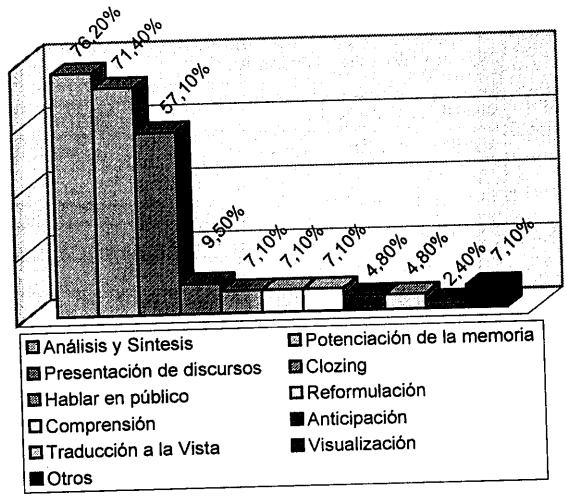


Tabla 9.13.

Ejercicios de introducción a IC *			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Análisis y Síntesis	32	76,20
	Potenciación de la memoria	30	71,40
	Presentación de discursos	24	57,10
	Clozing	4	9,50
	Hablar en público	3	7,10
	Reformulación	3	7,10
	Comprensión	3	7,10
	Anticipación	2	4,80
	Traducción a la Vista	2	4,80
	Visualización	1	2,40
	Otros	3	7,10

*Pregunta de respuesta múltiple N= 42

Además de la pregunta anterior, presentamos una ***batería de ejercicios de introducción a la Interpretación Consecutiva*** para que los formadores de la muestra evaluaran su eficacia como paso previo para fundamentar esta materia. En una escala del 0 al 9, siendo el 0 el valor mínimo y el 9 el máximo, el ejercicio más eficaz a juzgar por la calificación otorgada por los formadores a ejercicios preliminares a la Consecutiva lo constituye la *Escucha y el Análisis*, que ha obtenido una *nota media de 8*. Le siguen muy de cerca los *Ejercicios de Potenciación de la memoria,*

a los que les ha sido asignada una *media de 7,7*; el ejercicio de *Análisis del Discurso* con un *7,2* de *media,* y el de *Resúmenes,* que ha sido calificado con una *media de 7* (véase Figura 9.9.). Con una *media de 6,8* ocupa el quinto lugar la *Improvisación de discursos,* y a continuación se encuentra el ejercicio de *Traducción a la Vista,* que recibió una calificación *media de 5,8.* Muy equiparados se encuentran los ejercicios de *Anticipación contextual* y el de *Anticipación léxica,* con un *5,7* y un *5,3 de media* respectivamente. Por último, el ejercicio de *Clozing* consiguió una *nota media de 5,3.* Por otro lado, un 14,3% de los sujetos añadió algunos ejercicios adicionales a la batería presentada en la pregunta categorizada, y de ellos resaltamos los ejercicios de *Interpretación Consecutiva monolingüe* (2,40%) y la elaboración de discursos *a partir de síntesis de prensa* de calidad que luego eran grabados en vídeo (2,40%).

Fig. 9.9. Notas medias de los ejercicios de introducción a la IC más extendidos

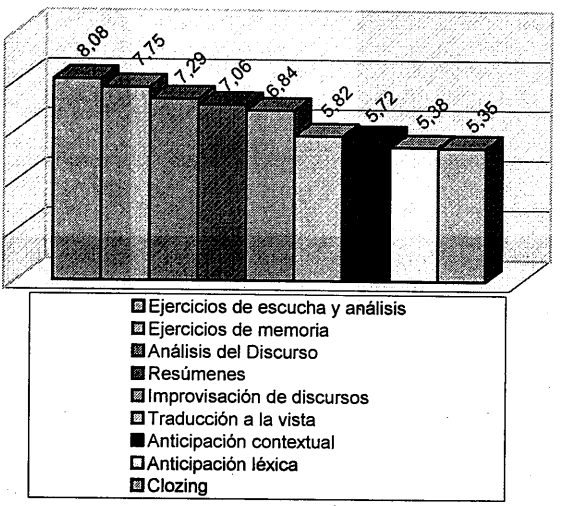


Tabla 9.14.

Notas media de los ejercicios de introducción a la IC más extendidos					
		Frecuencia	Porcentaje	Nota media	Moda
Válidos	Ejercicio de Escucha y Análisis	38	90,5	8,08	9
	Potenciación de la memoria	30	85,7	7,75	9
	Análisis del Discurso	31	73,8	7,2	9
	Resúmenes	32	76,2	7	9
	Improvisación de discursos	37	88,1	6,8	7
	Traducción a la Vista	28	66,7	5,8	6
	Anticipación contextual	29	69,0	5,7	7
	Anticipación léxica	29	69,0	5,3	6
	Clozing	23	54,8	5,3	9

9.2.3. La eficacia del ejercicio de Traducción a la Vista en la formación de Interpretación Consecutiva

En cuanto a la supuesta eficacia del ejercicio de ***Traducción a la Vista*** en la formación de la Interpretación Consecutiva, preguntamos a los sujetos de la muestra su opinión acerca del particular. Los datos que presentamos en el gráfico (véase Figura 9.10.) reflejan un panorama reñido, aunque favorable a los que apoyan la validez del ejercicio. De los 42 profesores de la muestra, un 9,50% *se abstuvo de contestar*, y del análisis del resto de los datos se podría decir que el 45,3% del profesorado lo considera *un ejercicio positivo*, frente al 33,4% que sostiene *la opinión contraria*. Estos porcentajes surgen de la suma de las variables de las valoraciones positivas y negativas respectivamente. Entre las opciones consignadas en la casilla para la categoría «otros», señalaremos que varios sujetos anotaron que este ejercicio les parecía *idóneo para la Interpretación Simultánea pero no así para la Consecutiva* (9,50%).

Fig. 9.10. Eficacia del ejercicio de Traducción a la Vista en la formación de IC

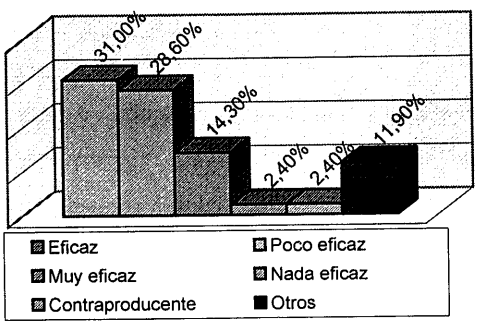


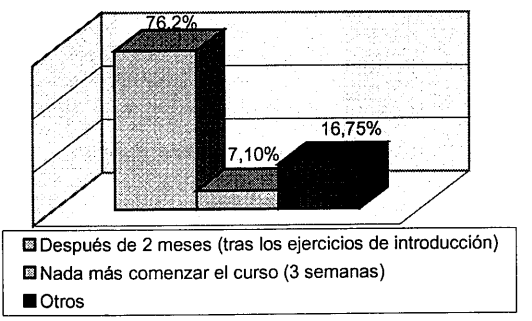
Tabla 9.15.

Eficacia del ejercicio de Traducción a la Vista en la formación de IC					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ejercicio positivo	19	45,3		
	• Eficaz	13	31,0	34,2	50,0
	• Muy eficaz	6	14,3	15,8	15,8
	Ejercicio negativo	14	33,4		
	• Poco eficaz	12	28,6	31,6	81,6
	• Nada eficaz	1	2,4	2,6	84,2
	• Contraproducente	1	2,4	2,6	86,8
	Otros	5	11,9	13,2	100,0
	Total	38	90,5	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	4	9,5		
Total		42	100,0		

9.2.4. La toma de notas en la formación de Interpretación Consecutiva

Nos interesaba sondear la ***fase del aprendizaje en la que se introduce la enseñanza de la toma de notas***, y de los 42 sujetos de la muestra de Consecutiva, hay que destacar que un 14,3% de los sujetos *no respondió* a la pregunta. Las respuestas de los que sí lo hicieron muestran que la mayoría de los profesores (76,2%) no aborda la toma de notas hasta que los alumnos *no se han familiarizado antes con los ejercicios de escucha activa y comprensión*, entre otros. Por regla general, y para este grupo mayoritario la toma de notas no comienza hasta que no ha transcurrido *un mínimo de dos meses*. Sin embargo, un 7,1% de los formadores inicia la enseñanza de la toma de notas enseguida, *nada más haberse iniciado el curso*. En la categoría «otros», se incluyó toda la variada casuística que no pudo ser subsumida en las categorías presentadas (16,7%).

Fig. 9.11. Introducción a la enseñanza de la toma de notas



RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIOS DE INTERPRETACIÓN CONSECUTIVA DEL PROFESORADO DE PREGRADO

Tabla 9.16.

Introducción a la enseñanza de la toma de notas *					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válidos	Porcentaje acumulados
Válidos	Después 2meses (tras los ejercicios de introducción)	32	76,2	76,2	76,2
	Nada más comenzar el curso (3 semanas)	3	7,1	7,1	83,3
	Otros	7	16,7	16,7	100,0
Total		42	100,0	100,0	

En cuanto al ***sistema de toma de notas*** más extendido entre los profesores de Consecutiva de las facultades de la muestra, se podría decir que el profesorado se inclina por un *sistema mixto* (31,0%), compuesto por la combinación de las técnicas de varios autores, aunque más de la mitad de los formadores opta por la *técnica de Rozan* (54,8%). Otra tendencia mayoritaria que hemos observado consiste en *exponer a los alumnos a las técnicas de uno o más autores*, y dejar que *ellos mismos desarrollen su propio sistema* a partir de los sistemas expuestos (69,0%), (de entre este grupo de profesores, más de la mitad imparte la técnica de Rozan, 52,4%). El resto de los sistemas de anotación consignados no supera los valores porcentuales anteriores, antes bien se pueden considerar minoritarios, tal y como se puede observar tanto en el gráfico como en la tabla (véase Figura 9.12. y Tabla 9.17.). Además, se registró un 7,2% de observaciones en la casilla destinada para la categoría «otros», entre las que resaltamos la de un sujeto que coteja el sistema de Rozan con la toma de notas de los alumnos y la suya propia para que se extraigan conclusiones (2,40%); la de otro sujeto que insiste en que se escuche activamente y se escriba poco (2,40), así como la de un tercero que enseña un modelo confeccionado a partir de su propia experiencia (2,40%).

Fig.9.12. Sistemas de toma de notas más extendidos en la formación de IC

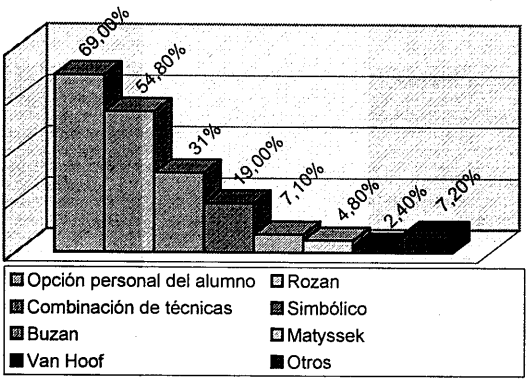


Tabla 9.17.

Sistemas de toma de notas más extendidos en la formación de IC *			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Opción personal del alumno	29	69,0
	Rozan	23	54,8
	Combinación de técnicas	13	31,0
	Simbólico	8	19,0
	Buzan	3	7,1
	Matyssek	2	4,8
	Van Hoof	1	2,4
	Otros	3	7,2
*Pregunta de respuesta múltiple N=42			

Nos interesaba conocer también en qué ***código*** se sugería a los alumnos que se anotara, o si se dejaba a éste que tomara su propia decisión sobre este particular. De los 42 sujetos de la muestra de Consecutiva, un 16,7% de los formadores *no contestó* a la pregunta, y del análisis de los datos del resto de los sujetos se desprende que el grueso del profesorado (64,3%) recomienda que el alumnado haga uso de una *combinación del código de la lengua natural y la lengua artificial*, mientras que sólo un 14,3% fomenta la toma de notas *en lengua natural*. La toma de notas en *lengua artificial* constituye una tendencia anecdótica secundada por un solo sujeto de la muestra, tal y como se observa en la Tabla 9.18.

Tabla 9.18.

Código en el que se enseña la toma de notas		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Lengua natural	6	14,3	17,1	17,1
	Lengua artificial	1	2,4	2,9	20,0
	Combinación de ambas	27	64,3	77,1	97,1
	Otros	1	2,4	2,9	100,0
	Total	35	83,3	100,0	
Perdidos	Sistema	7	16,7		
Total		42	100,0		

En cuanto a la opción entre la ***lengua origen o la lengua meta*** en la toma de notas, de los 42 sujetos, un 4,80% *no contestó* a la pregunta, y como se observa en el gráfico (véase Figura 9.13.), los resultados que arroja el análisis muestran que la mayor parte del profesorado se inclina preferentemente por *una combinación de la lengua origen y la meta* en la toma de notas (64,3%), mientras que sólo un 14,3% recomienda a sus alumnos la toma de notas *en lengua meta.* La toma de notas *en lengua origen* fue respaldada por un sólo sujeto (2,4%), y por consiguiente no parece gozar del respaldo de los profesores de la muestra. Entre las opciones consignadas en la categoría «otros», se mencionó que se sugería a los estudiantes que también se valieran de *terceras o cuartas lenguas*, si las tuvieran (4,80%); o bien que anotaran en la *lengua en la que se sintieran más cómodos* o en la que hubieran *automatizado más estructuras, nexos*, etc. (4,80%); aunque también influían otros factores como *el orador, el discurso, o la situación* (4,80%).

Fig. 9.13. Lengua en la que se toman las notas en IC

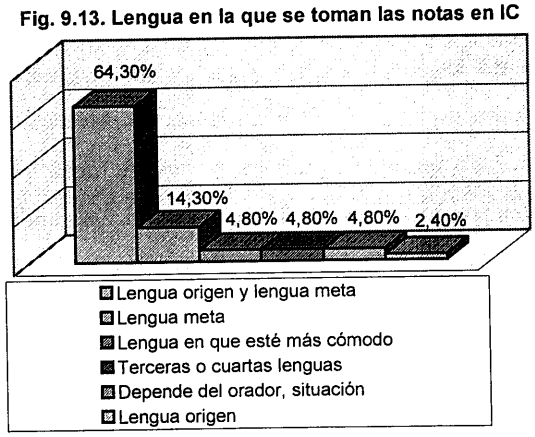


Tabla 9.19.

Lengua en la que se toman las notas en IC		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Combinación de lengua origen y lengua meta	27	64,3	67,5	67,5
	Lengua meta	6	14,3	15,0	82,5
	Terceras o cuartas lenguas	2	4,80	5,0	87,5
	Lengua en que se esté más cómodo	2	4,80	5,0	92,5
	Depende del orador, situación	2	4,80	5,0	97,5
	Lengua origen	1	2,4	2,5	100,0
	Total	40	95,2	100,0	
Perdidos	Sistema	2	4,8		
Total		42	100,0		

Con relación a la ***persona en la que se recomienda interpretar*** en Interpretación Consecutiva, de los 42 sujetos, un 14,3% *se abstuvo de contestar*, y del análisis del resto de los datos se puede observar que el grueso del profesorado (73,8%) respalda mayoritariamente el uso de *la primera persona singular* frente al uso de la *tercera persona singular*, defendida sólo por un 4,80% de los docentes (véase Tabla 9.20.). En la casilla correspondiente a la categoría «otros», se registraron las opciones de dos formadores que explicaron que la elección del tipo de persona resultaba *opcional en función de factores situacionales y personales* (4,80%), y la de un sujeto que señaló que *la tercera persona se enseñaba para excepciones fundadas* (2,40%).

Tabla 9.20.

Primera persona o tercera persona en IC		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Primera persona singular	31	73,8	86,1	86,1
	Tercera persona singular	2	4,8	5,6	91,7
	Otros	3	7,1	8,3	100,0
	Total	36	85,7	100,0	
Perdidos	Sistema	6	14,3		
Total		42	100,0		

9.2.5. El material en la formación de la Interpretación Consecutiva

9.2.5.1. Las fuentes del material de la Interpretación Consecutiva

Al tratarse de una pregunta con opción a respuesta múltiple, los resultados superan con mucho el 100%, ya que los profesores trabajan con todas las ***fuentes de material*** que habíamos

presentado en la respuesta categorizada. Una vez realizada esta observación, presentamos los resultados del análisis, según el cual entre las fuentes más comunes de las que se nutre el profesorado de Interpretación Consecutiva para confeccionar sus discursos encontramos con el mismo peso porcentual los *organismos internacionales* (64,30%) y la *prensa* y las *publicaciones periódicas* (64,30%). Le siguen las *ponencias de congresos y conferencias* que los propios docentes han empleado en su quehacer profesional y que luego adaptan con fines didácticos (52,40%). Estas tres tendencias constituyen las principales fuentes de material, el resto conforma una casuística muy variada, aunque no exenta de interés. Un número bastante considerable de sujetos (45,2%) *no contestó* a la pregunta categorizada, y optó por introducir sus opciones en la casilla de la opción «otros», por lo que pasamos a detallar algunas de las fuentes que los profesores señalaron en este apartado. Un 16,70% de docentes menciona el *vídeo y la T.V.* como fuentes alternativas de donde extraen entrevistas y ruedas de prensa. También se mencionaron los *discursos elaborados por el profesor* (9,40%), así como los que confeccionan los *estudiantes* (9,50%). Con sólo un 2,40% figuran los discursos extraídos del *protocolo internacional*, así como los que presentan los *conferenciantes invitados* a las facultades (2,40%), y los grabados a partir de *emisiones radiofónicas* (2,40%).

Fig.9.14. Fuentes del material de IC

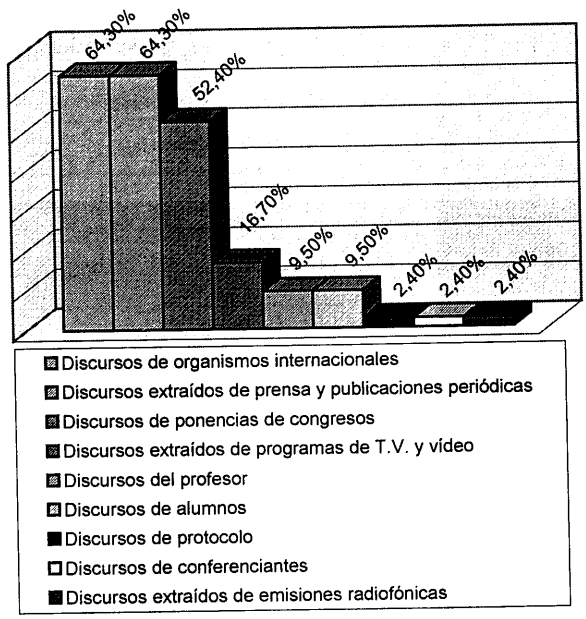


Tabla 9.21.

Fuentes del material de IC*			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Discursos de organismos internacionales	27	64,3
	Discursos extraídos de prensa y publicaciones periódicas	27	64,3
	Discursos de ponencias de congresos	22	52,4
	Discursos extraídos de programas de T..V. y vídeo	7	16,7
	Discursos del profesor	4	9,5
	Discursos de alumnos	4	9,5
	Discursos de protocolo	1	2,4
	Discursos de conferenciantes	1	2,4
	Discursos extraídos de emisiones radiofónicas	1	2,4

*Pregunta de respuesta múltiple N= 42

9.2.5.2. Los discursos: temática, duración, presentación y soportes

Entre los ***temas*** que el profesorado suele abordar en la materia de Interpretación Consecutiva predominan mayoritariamente las *Cuestiones de índole general* (85,7%). A más distancia, y respaldados por más de la mitad del profesorado encontramos temas relacionados con la *Economía* (57,1%), el *Derecho Internacional* y las *Relaciones Internacionales* (52,4%) y, con un peso porcentual ligeramente inferior a la mitad, se mencionaron contenidos de *Ciencia y Tecnología* (47,6%). Por último, la *Medicina* se coloca a bastante distancia de los cuatro anteriores (28,6%). Un número considerable de formadores (33,3%) no encontró acomodo en la respuesta categorizada, y consignó su respuesta en la casilla destinada para la categoría «otros», que hemos desglosado en el gráfico 9.15. y en la Tabla 9.22. respectivamente.

RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIOS DE INTERPRETACIÓN CONSECUTIVA DEL PROFESORADO DE PREGRADO

Fig. 9.15. Temática de los discursos de IC

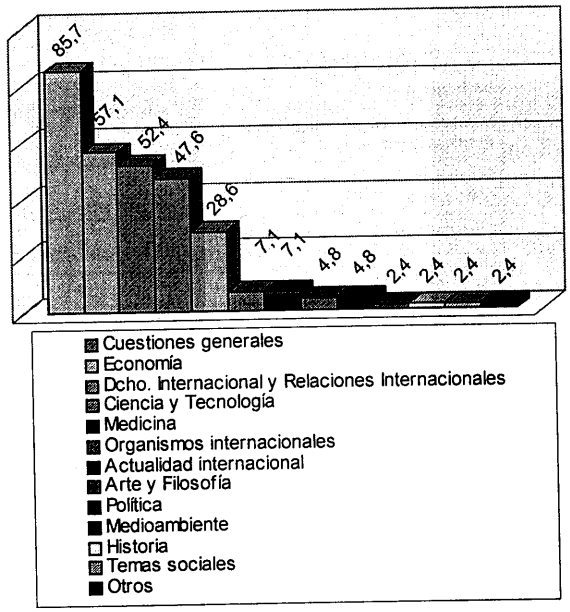


Tabla 9.22

Temática de los discursos de IC		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Cuestiones generales	36	85,7
	Economía	24	57,1
	Dcho. Internacional y Relaciones Internacionales	22	52,4
	Ciencia y Tecnología	20	47,6
	Medicina	12	28,6
	Organismos internacionales	3	7,1
	Actualidad internacional	3	7,1
	Arte y Filosofía	2	4,8
	Política	2	4,8
	Medioambiente	1	2,4
	Historia	1	2,4
	Temas sociales	1	2,4
	Otros	1	2,4

*Pregunta de respuesta múltiple N=42

Relacionada con la cuestión anterior, formulamos una segunda pregunta en la que se recabó la opinión de los formadores sobre si la elección de los temas guardaba ***relación con la demanda de estos contenidos en el mercado*** para la técnica de Interpretación Consecutiva. De los 42 sujetos de la muestra, el 9,5% *no contestó*, y del análisis de los resultados se desprende que el grueso de los formadores (61,9%) *sí* cree que *la temática está vinculada a la demanda.* Sin embargo, no deja de ser destacable que un 28,6% afirmara que el material *no está relacionado con la práctica profesional.* Algunos profesores anotaron en el cuestionario que «*se trataba de un material seleccionado con fines didácticos para la introducción a la Consecutiva, y que por lo tanto no tendría por qué atender a otras necesidades que no fueran las puramente metodológicas*» (4,8%).

Fig. 9.16. Sintonía entre la temática de IC y la demanda de estos contenidos en la profesión

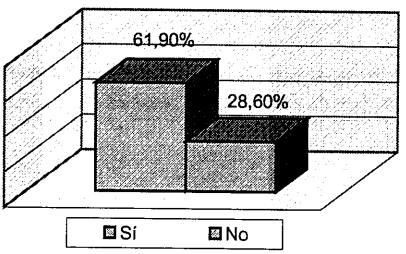


Tabla 9.23.

Sintonía entre la temática de IC y la demanda de estos contenidos en la profesión		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	26	61,9	68,4	68,4
	No	12	28,6	31,6	100,0
	Total	38	90,5	100,0	
Perdidos	Sistema	4	9,5		
Total		42	100,0		

En lo que se refiere a la ***duración de los discursos*** en la formación de Consecutiva, ésta es tan variada en las diferentes facultades, que resulta difícil realizar un análisis que no acabe pareciéndose a una relación de casuística. Para abordar esta dificultad, y poder dibujar una tendencia algo más homogénea se decidió tomar como criterio el parámetro de los discursos *inferiores a 6 minutos,* porque esa variable arrojaba la única tendencia mayoritaria del grupo. Teniendo en cuenta este parámetro se observa que la corriente mayoritaria de los profesores de la muestra opta por discursos de *menos de 6 minutos* de duración para la Interpretación

Consecutiva (54,8%): *un 11,9% de menos de 3 minutos* y un *42,9% de una duración inferior a 6 minutos.* Los discursos de una duración *superior a 6 minutos* no superan el 37,2%, y su desglose se puede observar en detalle en el gráfico (véase Figura 9.17. y Tabla 9.24.). Es preciso señalar que un 7,1% de los sujetos de la muestra *no contestó* a la pregunta.

Fig. 9.17. Duración de los discursos de IC

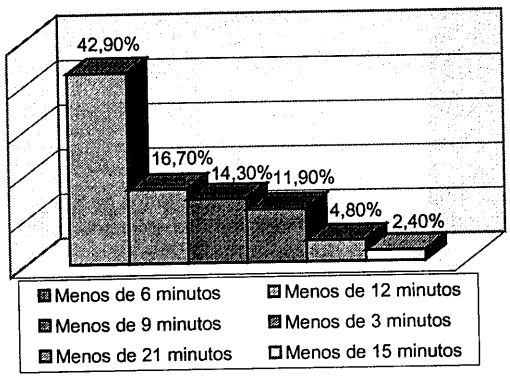


Tabla 9.24.

Duración de los discursos de IC		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	**Menos de 6 minutos**	23	54,8		
	• Menos de 6 minutos	18	42,9	46,2	46,2
	• Menos de 3 minutos	5	11,9	12,8	59,0
	Más de 6 minutos	16	38,1		
	• Menos de 12 minutos	7	16,7	17,9	76,9
	• Menos de 9 minutos	6	14,3	15,4	92,3
	• Menos de 21 minutos	2	4,8	5,1	97,4
	• Menos de 15 minutos	1	2,4	2,6	100,0
	Total	39	92,9	100,0	
Perdidos	**Sistema**	3	7,1		
Total		42	100,0		

Al tratarse de una pregunta abierta, un 33,3% de los formadores especificó la ***duración de los discursos al comienzo del curso***, y otro tanto señaló su duración ***a final del curso*** (40,5%), por lo que presentamos sendos datos desglosados en dos tablas. A juzgar por los datos de la Tabla 9.25., y teniendo en cuenta el bajo número de participación del profesorado en esta pregunta, la duración de los discursos de Consecutiva al comienzo del curso suele oscilar *entre 2 y 3 minutos* en la mayoría de los casos.

Tabla 9.25.

Duración de los discursos de IC al comienzo del curso					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0,5	1	2,4	7,1	7,1
	1,00	1	2,4	7,1	14,3
	2,00	3	7,1	21,4	35,7
	3,00	7	16,7	50,0	85,7
	5,00	2	4,8	14,3	100,0
	Total	14	33,3	100,0	
Perdidos	Sistema	28	66,7		
Total		42	100,0		

En cuanto a la ***duración de los discursos a final de curso***, no se puede establecer un patrón, sino que como se observa en la Tabla 9.26., y teniendo en cuenta que el grueso del profesorado (59,5%) no hizo mención a este particular, los datos que se recogieron apuntan a 5 duraciones diferentes que comprenden *desde los 4 hasta los 10 minutos*. Como se desprende de los datos relativos a la duración, ésta es muy heterogénea tanto al principio del curso como al final del mismo

Tabla 9.26.

Duración de los discursos de IC a final del curso					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	4,00	1	2,4	5,9	5,9
	5,00	4	9,5	23,5	29,4
	6,00	4	9,5	23,5	52,9
	7,00	4	9,5	23,5	76,5
	10,00	4	9,5	23,5	100,0
	Total	17	40,5	100,0	
Perdidos	Sistema	25	59,5		
Total		42	100,0		

En relación con el ***soporte*** en el que se presentan los discursos de Interpretación Consecutiva, la práctica más extendida consiste en la presentación de discursos por parte de sujetos en *tiempo real en vivo y directo* (92,9%), bien *por parte del profesor* (83,3%), bien *por parte de los alumnos* (66,7%), y en menos medida *por parte de conferenciantes* invitados (38,1%). Le sigue la presentación de discursos *en soporte de vídeo* (54,8%), y por último el empleo del *soporte de audio* (40,5%), (véase Figura 9.18. y Tabla 9.27.).

Fig. 9.18. Soporte en que se presentan los discursos de IC

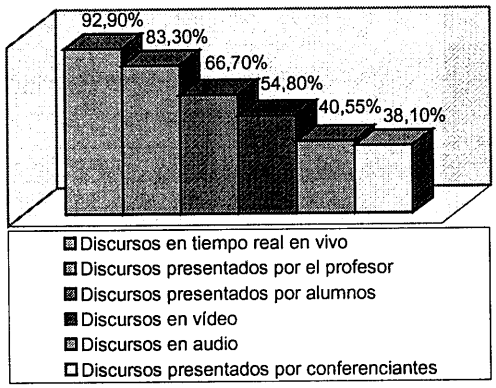


Tabla 9.27.

Soporte en que se presentan los discursos de IC *			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Discursos en tiempo real en vivo	39	92,90
	Discursos presentados por el profesor	35	83,3
	Discursos presentados por alumnos	28	66,7
	Discursos en vídeo	23	54,8
	Discursos en audio	17	40,5
	Discursos presentados por conferenciantes	16	38,1
*Pregunta de respuesta múltiple N=42			

Con respecto a la ***presentación del material***, la tendencia más extendida entre los formadores de la muestra consiste en que los discursos se presenten de forma *semiespontánea* (81,0%), aunque más de la mitad también marcó la opción de discursos *escritos para ser leídos* (54,8%), así como la de *discursos espontáneos* (52,4%). En el apartado destinado a la categoría «otros», varios sujetos confundieron presentación con soporte, por lo que no detallamos el contenido de las opciones que en total suman un 9,5%. Podemos concluir afirmando que la presentación del material es variada y se recurre a estos tres tipos de presentación, aunque mayoritariamente los formadores trabajan preferentemente con material *semiespontáneo* (véase Figura 9.19. y Tabla 9.28.).

Fig. 9.19. Presentación de los discursos de IC

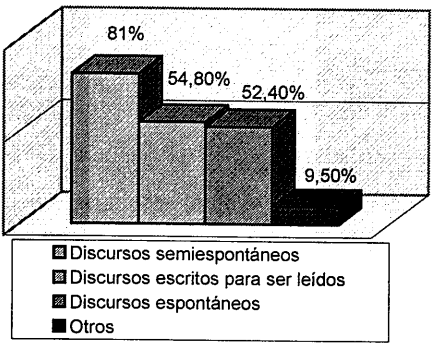


Tabla 9.28.

Presentación de los discursos de IC *			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Discursos semiespontáneos	34	81,0
	Discursos escritos para ser leídos	23	54,8
	Discursos espontáneos	22	52,4
	Otros	4	9,5
*Pregunta de respuesta múltiple N=42			

Con la última pregunta de este bloque relacionado con el material de la Interpretación Consecutiva se intentó recabar información sobre el empleo del ***vídeo como herramienta metodológica*** para grabar la producción de los alumnos en las clases de Consecutiva. De los 42 sujetos de la muestra, un 2,40% *no contestó*, y del análisis de los resultados se observa que más de la mitad (57,1%) *no emplea este elemento didáctico*, sin embargo consideramos representativo destacar que un 40,5% de los formadores sí lo utiliza con esta finalidad (véase Tabla 9.29.). Varios sujetos anotaron en la página del cuestionario que ansiaban poder realizar este ejercicio, pero que desgraciadamente *carecían de medios técnicos para poder llevarlo a cabo* (7,10%).

Tabla 9.29.

Empleo de la grabación en vídeo de la producción del alumno como herramienta didáctica					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	17	40,5%	41,5	41,5
	No	24	57,1%	58,5	100,0
	Total	41	97,6	100,0	
Perdidos	Sistema	1	2,4		
Total		42	100,0		

9.2.5.3. El material de Interpretación Consecutiva y las variedades del inglés no estándar

Ante el avance del inglés como lengua de comunicación internacional y el gran número de ***variedades de inglés no estándar*** en el que se comunican los oradores en los entornos de Interpretación, se preguntó a los formadores si incorporaban al material de Interpretación Consecutiva discursos con variedades de inglés no estándar. De los 28 sujetos de la muestra que imparten esta materia en la combinación de lenguas inglés-español, el 7,1% del profesorado *no respondió a la pregunta*, y del resto de los datos se observa que la tendencia mayoritaria (60,7%) *sí incluye variedades no estándar* de inglés. Sin embargo, debemos destacar que un notable sector del profesorado *no emplea este tipo de material* (32,1%).

Fig. 9.20. Variedades del inglés no estándar en el material de la formación de IC

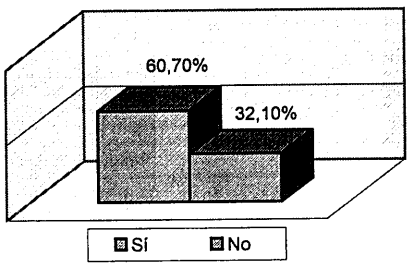


Tabla 9.30.

Variedades de inglés no estándar en el material de la formación de IC					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	17	60,7	65,4	65,4
	No	9	32,1	34,6	100,0
	Total	26	92,9	100,0	
Perdidos	Sistema	2	7,1		
Total		28	100,0		

La tónica general en cuanto al ***peso porcentual*** que se le asigna a este material con respecto del ingles estándar refleja una carga mayoritaria *inferior al 20%* (39,2%).

Tabla 9.31.

Proporción de discursos con variedades de inglés no estándar en el material de IC		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Menos del 20%	11	39,3	68,8	68,8
	Menos del 50%	3	10,7	18,8	87,5
	Menos del 60%	1	3,6	6,3	93,8
	Otros	1	3,6	6,3	100,0
	Total	16	57,1	100,0	
Perdidos	Sistema	12	42,9		
Total		28	100,0		

Al preguntar al profesorado de esta combinación de lenguas si la incorporación de este tipo de variedades no estándar de inglés debería gozar de un carácter ***obligatorio u opcional***, la mayoría de los docentes que ofrece este material (60,7%) (véase Tabla 9.30.) respaldó la opción de la *obligatoriedad* de estos contenidos (60,7%), y del 32,1% que contestó que no los impartía (véase Tabla 9.30.), el 25,0% eligió la vía de la *opcionalidad*, frente a un 3,6% que comentó que «sería interesante [incorporar este material] *si de verdad se formara intérpretes para el mercado*», y un 3,6% que declaró que este tipo de material «*no era necesario*» (véase Tabla 9.32).

Tabla 9. 32

Naturaleza obligatoria u opcional de las variedades del inglés no estándar en el material de IC		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Obligatoria	17	60,7	70,8	70,8
	Opcional	7	25,0	20,8	91,7
	No es necesario	1	3,6	4,2	95,8
	Otros	1	3,6	4,2	100,0
	Total	24	85,7	100,0	
Perdidos	Sistema	4	14,3		
Total		28	100,0		

9.2.6. La evaluación y la Interpretación Consecutiva

Con relación a los ***criterios*** que el profesorado emplea para evaluar la producción de los alumnos de Interpretación Consecutiva en la convocatoria de final de curso, la mayoría de los formadores opta por una *combinación de la evaluación continua y del resultado del examen final* (85,70%), frente a un 11,90% que se inclina por tener en cuenta exclusivamente la *nota del examen final*; y un minoritario 2,40% que atiende preferentemente a la producción del alumno *a lo largo del curso* (véase Figura 9.21.).

Fig. 9.21. Criterios de evaluación en la convocatoria de final de curso de IC

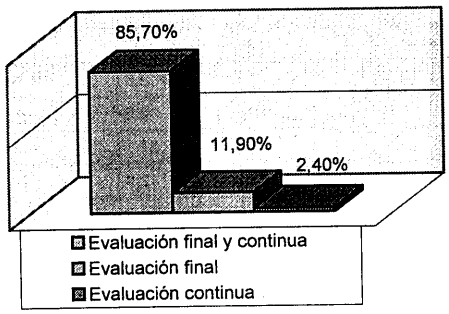


Tabla 9.33.

Los criterios de evaluación en el examen final de IC					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Evaluación final y continua	36	85,7	85,7	85.7
	Evaluación final	5	11,9	11,9	97,6
	Evaluación continua	1	2,4	2,4	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

Los formadores emplean diversos ***sistemas*** para evaluar el examen final de Interpretación Consecutiva, y el mapa que arrojan los resultados es muy heterogéneo: algo más de la mitad se inclina por la *valoración cuantitativa de los parámetros de calidad* (52,4%), frente al 19,0% que prefiere que el examen se realice ante un *tribunal de profesores,* mientras que resulta minoritario el sistema de la *corrección por plantilla* (4,8%). Sin embargo, la *plantilla de corrección* ha sido seleccionada en respuesta múltiple junto con la opción del examen ante *tribunal de profesores* por un 7,10% de los sujetos. También en opción múltiple se ha registrado un 4,80% para la combinación del *tribunal de profesores y la valoración cuantitativa de parámetros de calidad,* y otro 4,80% para el combinado de la *plantilla de corrección y la valoración cuantitativa de parámetros de calidad.* De los comentarios consignados en la casilla destinada para la categoría «otros» (14,3%), varios formadores señalaron que el examen final se celebraba *ante el profesor* que había impartido la asignatura (4,80%), un 2,40% *no especificó* qué sistema empleaba, y otro 2,40% de los comentarios no resultaba pertinente con respecto al contenido de este apartado.

Fig. 9.22. Sistemas de evaluación del examen final de IC

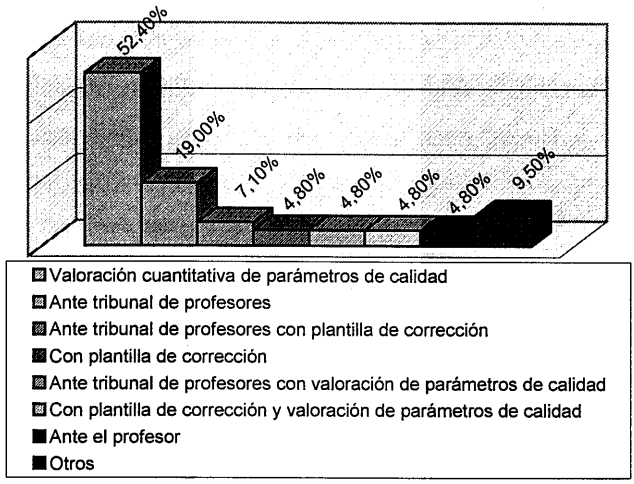


Tabla 9.34

El sistema de evaluación del examen final de IC*			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Valoración cuantitativa de parámetros de calidad	22	52,4
	Ante tribunal de profesores	8	19,0
	Ante tribunal de profesores con plantilla de corrección	3	7,1
	Con plantilla de corrección	2	4,8
	Ante el profesor	2	4,8
	Ante tribunal con valoración de parámetros de calidad	2	4,8
	Con plantilla de corrección y valoración de parámetros de calidad	2	4,8
	Otros	4	9,5
*Pregunta de respuesta múltiple N= 42			

Por último, nos interesaba recabar información relativa a los ***contenidos y duración de los exámenes finales*** de Interpretación Consecutiva de las distintas facultades, y para ello hicimos uso de una pregunta abierta en la que se solicitaban estos datos. Antes de pasar a desglosar los resultados, consideramos necesario advertir que un considerable número de sujetos (19,0%) *no especificó en qué consistía el examen* de Interpretación Consecutiva de la convocatoria de final de curso. La práctica más común dentro de la casuística general a la hora de confeccionar el examen final de Consecutiva consiste en presentar a los alumnos un discurso de entre *5 a 7 minutos de duración* (28,6%), aunque también se han observado casos de exámenes de duración *inferior a 5 minutos* (16,7%), e incluso de *1 minuto* (en directa y en inversa) (2,4%). Sin embargo, también encontramos formadores que prefieren utilizar discursos largos: *15*

minutos (4,8%), y de éstos, un 2,40% lo fragmenta en partes más cortas. Otra tendencia que hemos detectado consiste en presentar un ejercicio adicional al de Consecutiva, por ejemplo: *una Consecutiva y una Interpretación de Enlace* (9,50%), o *una Interpretación Consecutiva y una prueba de Traducción a la Vista* (2,40%). Por último, nos ha parecido significativo que un sujeto *lea el discurso y, a continuación, lo repita para que los alumnos realicen la toma de notas* (2,40%).

Fig. 9.23. Contenidos de los exámenes finales de IC en las facultades de la muestra

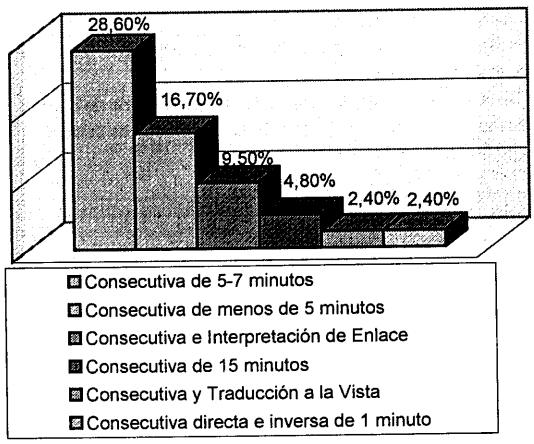


Tabla 9.32

Contenidos del examen final de IC en las facultades de la muestra					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Consecutiva de 5 a 7 minutos	12	28,60	44,4	44,4
	Consecutiva de menos de 5 minutos	7	16,70	25,9	70,4
	Consecutiva e Interpretación de Enlace	4	9,50	14,8	85,2
	Consecutiva de 15 minutos	2	4,80	7,4	92,6
	Consecutiva directa e inversa de 1 minuto	1	2,40	3,7	96,3
	Consecutiva y Traducción a la Vista	1	2,40	3,7	100,0
	Total	27	64,3	100,0	
Perdidos	Perdidos	15	35,7		
Total		42	100,0		

9.3. Discusión

Los resultados muestran que el grueso del profesorado de Interpretación Consecutiva se ayuda de un marco teórico y conceptual a partir del cual orienta la enseñanza de esta técnica de Interpretación, y en concreto el Modelo de Esfuerzos de Gile y, en menor medida, la Teoría del Sentido han concitado el respaldo de la práctica totalidad de los formadores que recurren a estos paradigmas. Asimismo, la mitad de los formadores hace uso de modelos teórico-didácticos para estructurar las clases prácticas, y también en este caso el Modelo de Esfuerzos ha cosechado las mejores valoraciones. También hemos constatado que se emplea de una manera generalizada una didáctica de introducción a la Consecutiva que se inicia mediante una propedéutica específica y prosigue esencialmente con el sistema de toma de notas de Rozan (1956), entre otros. Sin embargo, también se ha confirmado la presencia de un colectivo de formadores que oscila entre el 33,3% y el 45,2% del profesorado— según los casos—, cuyo perfil metodológico difiere notablemente de la mayoría (véase 9.2.1., Fig. 9.6. y Tabla 9.10.). A diferencia del patrón dominante, este grupo se resiste a recurrir a una didáctica respaldada por criterios teóricos, y se guía por las propias convicciones que devienen de la experiencia personal (Gile, 1989a: 27). Como ya hemos mencionado con anterioridad, (véase 8.8.B.), consideramos que la metodología de la enseñanza de la Interpretación en el ámbito universitario debe estar respaldada por la investigación (Pöchhacker, 1994b: 134).

A. ***El número de alumnos en la formación.*** El número de alumnos por clase de Consecutiva llega a alcanzar una media de *más de 20 alumnos* (véase. 9.1.1.), mientras que el número de estudiantes que el profesorado considera «ideal» para impartir esta materia no debería sobrepasar *los 10 o los 15 alumnos* (véase Fig. 9.1. y Tabla 9.2.). Se confirma, por consiguiente, la premisa de que las condiciones en las que los formadores de Consecutiva desarrollan su labor docente no parecen muy satisfactorias, considerando que cuentan con cifras de alumnos que exceden el número considerado óptimo tanto por ellos como por las propias autoridades de las facultades (véase 7.4., Tabla 7.13.). Esta situación podría conducir a una ralentización en el aprendizaje de una materia que, al ser troncal, afectará en especial a los estudiantes que desean cursar la especialidad de Interpretación.

B. ***Los aspectos de la teoría de la Interpretación en la formación.*** El grueso del profesorado de Interpretación Consecutiva de pregrado *parece orientar y fundamentar sus clases a partir de conceptos extraídos de los modelos teóricos de la Interpretación* derivados de la investigación, como es propio del entorno universitario donde se desarrolla la docencia (cf. Pöchhacker, 1994b: 134, Collados, 2000b: 232) (véase 9.2.1.). El componente teórico no sólo aporta la utilidad intrínseca de aclarar y explicar los problemas específicos de Interpretación (Gile, 1985: 46, 1995c: 116, 1995a: 13) que tanto hemos destacado (véanse 9.3. y 8.8.P.), sino que además contribuye a que el alumno fundamente sus propias decisiones con objeto de que éstas sean cada vez más coherentes y menos arbitrarias e intuitivas (Gile, 1992a: 185, 1995a: 13; Collados, 2000b: 232). El empleo de estos modelos por parte de la mayoría del profesorado reforzaría las tesis de los autores que defienden que el alumnado de Interpretación debe adquirir una preparación básica en las habilidades cognitivas para poder afrontar las dificultades específicas de la Interpretación (Gile, 2001c: 383). Sin embargo, tal y como ya anticipábamos en el preámbulo de la discusión (véase 9.3.), hemos observado que un 33,3% del profesorado universitario de Consecutiva no parece aceptar que la práctica didáctica puede ser conceptualizada, y con ello optimizada.

C. ***Los modelos teóricos más extendidos en Interpretación Consecutiva.*** El *Modelo de Esfuerzos aplicado a la Consecutiva* (Gile, 1985: 44, 1992a: 191, 1995c: 108, 1995a: 178) se confirma como el modelo teórico más respaldado por el profesorado español para la formación de esta técnica. Le siguen muy de cerca la *Teoría del Sentido de Seleskovitch* (cf. 1989; cf. Seleskovitch y Lederer, 1989), y la *Teoría Funcionalista aplicada a la Interpretación* (cf. Pöchhacker, 1992, 2003) (véase Fig. 9.5. y Tabla 9.8.). Se ha observado que el profesorado *combina nociones teóricas de diversas corrientes* (véase Tabla 9.9.), incluso de escuelas opuestas, entre las que figuran el *Modelo de Esfuerzos aplicado a la Consecutiva* y la *Teoría del Sentido*, y el *Modelo de Esfuerzos* y la *Teoría Funcionalista.* Resulta destacable que un notable sector de los docentes consignara en esta relación de modelos teóricos la *toma de notas de Rozan* (1956) y el «*modelo del sentido común*» (véase 9.2.1.), con lo que se podría deducir que existe un colectivo de profesores que tiene dificultad diferenciando los conceptos de «metodología» y de «teoría» de la Interpretación.

D. ***Los modelos teórico-didácticos en la formación de la Interpretación Consecutiva y su naturaleza.*** Los resultados apuntan a que la mitad del profesorado *se vale de los*

modelo teórico-didácticos existentes para estructurar la enseñanza de la Interpretación Consecutiva (véase Fig. 9.6. y Tabla 9.10.). Sin embargo, se vuelve a observar la tendencia de un sector del profesorado (45,2% en este caso) que *no recurre a ningún modelo teórico-didáctico*, lo que no implica necesariamente que no se enseñen las técnicas de Consecutiva a los alumnos, sino más bien que no se maximizan las posibilidades de aprendizaje de éstos (véase Fig. 9.6. y Tabla 9.10.). Han trascurrido más de cincuenta años desde que Herbert (1952), y más tarde Rozan (1956) introdujeran las técnicas de la toma de notas, y pareciera que la metodología de la Interpretación Consecutiva no necesitara de más apoyos que los que en su día aportaran estos autores, pues para este colectivo de profesores la didáctica de la Consecutiva *se circunscribe a la enseñanza y práctica de la anotación.* Este planteamiento metodológico se centra en el análisis del producto, *i.e.*, el texto meta, que es valorado y corregido por el profesor, cuando en realidad, el aprendizaje más rápido y menos oneroso para el alumno se debería centrar en el «*processus*» en sus tres vertientes: cognitiva, metodológica y en la dinámica que presente la interpretación del discurso en cuestión (Gile, 2001c: 384). Entre el gran abanico de modelos teórico-didácticos que se pueden aplicar a la enseñanza de esta técnica, algunos autores han llegado a proponer la necesaria incorporación del estudio del Análisis del Discurso y del Texto (Taylor, 1989: 183; Hatim y Mason, 1997: 49), ya que mejora las destrezas del intérprete y le ayudan a recordar lo que el orador transmitió. Por otra parte, en lo que a la naturaleza de ***los modelos teórico-didácticos*** se refiere, se confirma la confianza del profesorado español de la muestra por las recomendaciones metodológicas contenidas en el *Modelo de Esfuerzos* (cf. Gile, 1985, 1992a, 1995c, 1995a), en este caso aplicado a la Interpretación Consecutiva. En bastante menor medida se han consignado valoraciones al *Análisis del Discurso* aplicado a la Consecutiva (Taylor, 1989: 183; Hatim y Mason, 1997: 49), así como a la combinación del *Modelo de Monterey* con el *Modelo de Esfuerzos* (véase Fig. 9.7. y Tabla 9.11.).

E. ***La didáctica de la introducción a la Interpretación Consecutiva.*** El profesorado de esta materia respalda de forma contundente el uso y la eficacia del ejercicio de *Análisis y Síntesis* (véase 9.2.2. Fig. 9.8. y Tabla 9.13.), que debería practicarse y estar consolidado antes de proceder a la enseñanza de la toma de notas (Longley, 1989: 107; Thiéry, 1981: 412; Weber, 1989a: 161; Gringiani, 1990: 42; Ilg y Lambert, 1996: 72;). Asimismo,

fueron secundados los ejercicios de *Atención y memoria* (Thiéry, 1981: 412; Taylor, 1989: 181-182; Gile, 1995c: 177; Ilg y Lambert, 1996: 75) y la *Presentación de discursos* (véase 9.2.2. Fig. 9.8. y Tabla 9.13.). En cuanto a éste último, Ilg y Lambert (1996: 75) lo mencionan en la propedéutica de la Consecutiva, y Thiéry (*apud* Taylor, 1989: 183) hace alusión a la eficacia de la presentación de discursos reestructurados.

F. ***La eficacia de algunos ejercicios controvertidos en la formación de Consecutiva.*** Está muy extendida la creencia de que el ejercicio de Traducción a la Vista resulta de especial eficacia en la enseñanza de la Interpretación Simultánea (Lambert, 1989: 742, 1992a: 28-29; Weber, 1990: 50; Viaggio, 1992c: 33-34). Sin embargo, autores como Ilg y Lambert (1996:73), entre otros, se han prodigado en escribir acerca de las bondades de la aplicación de este ejercicio en la formación de Consecutiva. De acuerdo con los resultados del análisis, prácticamente la mitad del profesorado de la muestra considera este ejercicio como una *herramienta metodológica positiva* aplicada a la enseñanza de esta materia, y como introducción al aprendizaje de la Interpretación en general (Weber, 1990: 51: Viaggio, 1992c; Pöchhacker, 1994b: 127), lo que vendría a reforzar las tesis de los autores que defienden su uso preliminar como introducción a esta materia (véase 9.2.3. Fig. 9.10. y Tabla 9.15.).

G. ***La toma de notas en la formación de Interpretación Consecutiva.*** Autores como Ilg y Lambert (1996: 75) y Thiéry (1981: 413) han advertido del peligro de abusar de la toma de notas, que conduce a una atención desmedida de la forma en detrimento del fondo (Thiéry, 1981: 413). Por esta razón, la mayoría del profesorado de pregrado *emplea una propedéutica* que abre paso a los alumnos por el intrincado camino de estas técnicas mediante unos ejercicios de introducción (Ilg y Lambert, 1996: 75). Pero nuevamente hemos corroborado la existencia de un porcentaje de docentes, del que ya hemos hecho mención (véase 9.3.B. y 9.3.D.) que inicia la enseñanza de la toma de notas *sin preliminares y nada más empezar el curso* (véase 9.2.4. Fig. 9.11. y Tabla 9.16.), a pesar de las recomendaciones de los investigadores por que la toma de notas se retrase lo más posible en el proceso de formación (Ilg y Lambert, 1996: 75). En cuanto a los ***sistemas de anotación*** más extendidos, nos gustaría destacar que la mayoría del profesorado permite que el alumno desarrolle *su propio sistema* a partir de las técnicas de los autores de referencia, siguiendo así las recomendaciones de la mayor parte de los investigadores (Rozan, 1956; Ilg, 1980; Mackintosh, 1995: 125) (véase Fig. 9.12. y Tabla

9.17.). Los modelos de sistemas de toma de notas más extendidos en la formación suelen limitarse a *una combinación de dos* como máximo, siendo Rozan (1956) el más respaldado por los formadores de Consecutiva españoles (véase Fig. 9.12. y Tabla 9.17.). En lo que respecta a ***la lengua*** en la que se debe realizar la anotación, parece existir cierta unanimidad entre los profesores de la muestra acerca de la idoneidad de que la toma de notas se realice en una *combinación de la lengua origen* (Rozan, 1956) *y la lengua meta* (Seleskovitch y Lederer, 1989) (véase Fig. 9.13. y Tabla 9.19.), lo que significa que el profesorado español de Interpretación Consecutiva, en este punto, parece apartarse de los postulados de la Teoría del Sentido cuando sugería que se anotara en la lengua de llegada para que el alumnado evitara la interferencia de formas lingüísticas y se fomentara la retención del sentido (Seleskovitch, 1989: 48).

H. ***El material y la Interpretación Consecutiva.*** Se han encontrado dos patrones recurrentes en cuanto a las fuentes de material de las que se nutre el profesorado de Interpretación Consecutiva de pregrado (véase 9.2.5.1.). El porcentaje mayoritario proviene de los discursos extraídos de los *organismos internacionales y de prensa*, y el menos numeroso procede del *material que los propios formadores interpretan en su vida profesional* (véase Fig. 9.14. y Tabla 9.21.). Habida cuenta que una de las pruebas vinculantes de acceso a los organismos internacionales consiste en un ejercicio de Consecutiva, y que estos organismos constituyen una gran fuente de empleo para intérpretes— junto con el mercado privado—, el material derivado de los organismos internacionales podría considerarse adecuado para la formación de Consecutiva, pues se encuentra vinculado con la realidad profesional y facilitaría las posibilidades de inserción laboral de un sector alumnado, aunque minoritario. Cabe preguntarse, sin embargo, cuál es el mercado al que está orientada la formación en la mayor parte de las facultades. Si la enseñanza de la Interpretación se enfoca hacia los organismos internacionales, se justificaría el uso de un porcentaje tan elevado de este material, de lo contrario parecería recomendable introducir algunos reajustes. La reestructuración del material de Interpretación con respecto a las organizaciones internacionales y, en concreto, las europeas debe realizarse atendiendo también a la situación de saturación que se está experimentando en los servicios de interpretación de la Comisión y el

Parlamento Europeo para ciertos pares de lenguas (Gálvez[1], 2003; Prados[2], 2003) (véase 7.18.D.) que son precisamente los que habla la mayor parte del alumnado de Interpretación español. Teniendo en cuenta el deficiente perfil lingüístico del alumnado español de Interpretación y la precaria oferta de lenguas de las facultades de nuestro país (véase 7.3. y 11.3.4.) cabría preguntarse si no se debería reforzar la presencia de material relacionado con el mercado privado de la Interpretación en la formación en el marco de los estudios españoles.

I. ***La Interpretación Consecutiva y las variedades del inglés no estándar.*** La combinación lingüística inglés-español es la más demandada en el ámbito de los estudios de Traducción e Interpretación, y el inglés se ha consolidado como lengua de comunicación internacional, lo que hace que funcione como sociolecto o vehículo de comunicación en la mediación oral entre hablantes de comunidades especializadas: científica, médica, etc. (Collados, *et al.*, 1998: 302). Desde finales de los años setenta ya se vertían recomendaciones sobre la idoneidad de que el alumnado de Interpretación debería familiarizarse con gran variedad de acentos de hablantes no nativos (Namy, 1978: 28). Hoy en día, con la consolidación del Inglés como *lingua franca*, no sólo es deseable que los alumnos de inglés Lengua B se expongan a los diversos acentos, sino que se deben estudiar y sensibilizar sobre estas variedades (británica, norteamericana, australiana, etc.) además de las que han proliferado en las zonas de la era postcolonial (Snell-Hornby, 1997: 286). Existen además estudios empíricos que han comprobado que en las conferencias internacionales los oradores son en su mayor parte hablantes no nativos de inglés y se expresan en las variedades no estándar menos comunes de esta lengua (Pöchhacker, 1994a). Por este motivo, consideramos que el material de Consecutiva empleado por el profesorado de la muestra *no incorpora un volumen representativo de este tipo de variedades*, considerando que el peso asignado a este material es *muy inferior a lo que la realidad nos muestra* (véase 9.2.5.3. Tabla 9.31).

J. ***La evaluación y la Interpretación Consecutiva.*** Se observa un patrón recurrente en cuanto a los ***criterios de evaluación*** que sigue la mayor parte del profesorado, que se inclina preferentemente por *combinar la calificación obtenida en el examen final con un porcentaje de la evaluación continua* del curso. De esta manera se dan cita dos de las

[1] Comunicación personal por correo electrónico.
[2] Comunicación personal por correo electrónico.

funciones de la evaluación (Snell-Hornby, 1992: 19): la de certificar el grado de conocimiento y aptitud (examen final), así como el control de la progresión y el trabajo a lo largo del curso (evaluación continua) (véase 9.2.6.). Nos preguntamos, sin embargo, si este tipo de evaluación contribuye a que la prestación del alumno se asemeje en términos de presión ambiental a la de una situación profesional. Por este motivo consideramos que el criterio del examen final se adecuaría más y mejor a medir el potencial del alumno en un entorno lo más parecido a la realidad profesional (Snell-Hornby, 1992: 19; Collados, 2000a: 157). En cuanto al ***sistema*** empleado en la convocatoria final, hemos de destacar la existencia de una tendencia mayoritaria entre los formadores que muestran preferencia por la *valoración cuantitativa de parámetros de calidad* (véase 9.22. y Tabla 9.34.). Aunque el sistema del tribunal se emplee en otros marcos de formación (véase 14.3.J.), Gile (2001c: 389) opina que la emisión de una calificación exclusivamente a partir del juicio de los miembros de un tribunal no es suficiente, si tenemos en cuenta que en la práctica profesional muchos errores pasan inadvertidos (Collados, 1998), y recomienda que se complemente con *el contraste entre las dos versiones* (discurso origen y versión interpretada). En este sentido, consideramos que una buena opción de evaluación consistiría en la *combinación del tribunal*, que incorpora el elemento de la presión propio de la situación real y el criterio de calidad profesional *y la valoración cuantitativa de parámetros de calidad,* o bien *el tribunal y la plantilla de corrección* (Schjoldager, 1996: 186).

En lo referente a los criterios que adopta el profesorado sobre la ***duración de los discursos***, llama la atención su diversidad, ya que los discursos de Consecutiva pueden oscilar entre los *5 y los 15 minutos* (véase Tabla 9.26.). Resulta preocupante que en situaciones de examen, estudiantes de distintas facultades tengan que superar la misma materia de Consecutiva en situaciones tan dispares. Quizás sería recomendable acordar unos mínimos y unos máximos de duración entre las facultades españolas.

CAPÍTULO 10

LOS RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIOS DE INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA DEL PROFESORADO DE PREGRADO

LOS RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIOS DE INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA DEL PROFESORADO DE PREGRADO

10. Resultados

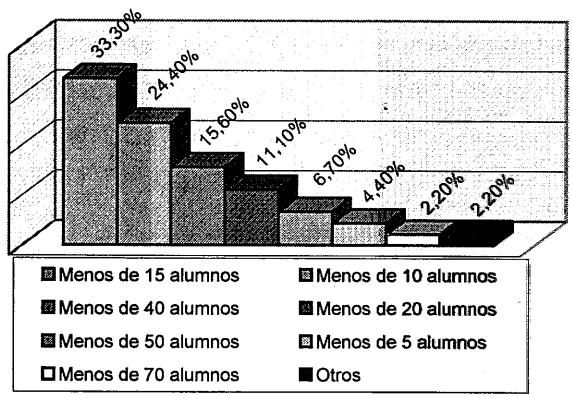
De los 60 profesores de Interpretación que componen la muestra de la presente investigación, 45 imparten la materia de Interpretación Simultánea, por lo que los resultados que se presentan a continuación hacen alusión a estos 45 formadores.

10.1. Los aspectos académicos de la formación de Interpretación Simultánea

10.1.1 El número de alumnos de Interpretación

Como se puede observar en el gráfico (véase Figura 10.1.), en lo que se refiere al **número de estudiantes por clase** de Simultánea, el grueso del profesorado de la muestra trabaja con grupos de *menos de 15 alumnos* (62,2%), desglosados de la siguiente manera: un 33,3% de grupos de *menos de 15*, un 24,4% de grupos de *menos de 10,* y un 4,40% de *menos de 5 alumnos.* El porcentaje conjunto de los valores *por encima de 15 alumnos* es considerablemente inferior y muy heterogéneo (35,6%), con valores que oscilan entre grupos de *menos de 20 alumnos*, a clases con *menos de 70 estudiantes.*

Fig. 10.1. Número de alumnos por clase de IS



LOS RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIOS DE INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA DEL PROFESORADO DE PREGRADO

Tabla 10.1.

Número de alumnos por clase de IS		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Grupos de menos de 15 alumnos	28	62,2		
	• Menos de 5 alumnos	2	4,4	4,4	4,4
	• Menos de 10 alumnos	11	24,4	24,4	28,9
	• Menos de 15 alumnos	15	33,3	33,3	62,2
	Grupos de más de 15 alumnos	17	37,8		
	• Menos de 20 alumnos	5	11,1	11,1	73,3
	• Menos de 40 alumnos	7	15,6	15,6	88.9
	• Menos de 50 alumnos	3	6,7	6,7	95.6
	• Menos de 70 alumnos	2	4,2	4,2	100.0
	Total	45	100,0	100,0	

En cuanto al ***número óptimo de estudiantes*** en la formación de Interpretación Simultánea, dada la gran diversidad de datos con respecto a la relación de alumnos por profesor, se preguntó a los docentes cuál era, en su opinión, el número ideal de estudiantes para garantizar la formación eficaz de esta materia. Del total, un 17,8% *no contestó* a la pregunta, y del 82,2% que respondió, más de la mitad del profesorado (57,8%) prefiere trabajar con un número de alumnos *inferior a 10*, frente a un 17,8% que puede desarrollar su labor docente con un número *superior a 10 alumnos* (con grupos de *menos de 15*). Sin embargo, tal como se aprecia en la tabla (véase Tabla 10.2.), representan una minoría los que impartirían clase a grupos más numerosos de alumnos (2,2%).

Tabla 10.2.

Número óptimo de alumnos por clase de IS		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Menos de 5 alumnos	2	4,4	5,4	5,4
	Menos de 10 alumnos	26	57,8	70,3	75,7
	Menos de 15 alumnos	8	17,8	21,6	97,3
	Menos de 20 alumnos	1	2,2	2,7	100,0
	Total	37	82,2	100,0	
Perdidos	Sistema	8	17,8		
Total		45	100,0		

10.1. 2. Las instalaciones para la formación de Interpretación Simultánea

En lo referente al ***número de cabinas de los laboratorios*** en los que se desarrolla la formación de Interpretación Simultánea, del total de los profesores de la muestra, un 13,3% *no contestó* a esta pregunta. Según los datos aportados por los formadores, resulta mayoritario el número de facultades donde los laboratorios reúnen un número *inferior a 15 cabinas* (64,4%), siendo el volumen total de instalaciones con un número de cabinas *superior a 15* muy heterogéneo y considerablemente inferior (22,2%). Consideramos digno de destacar el hecho de que un 8,9% de los docentes trabaje en un entorno donde se disponga de más de 45 cabinas para la Interpretación (véase Tabla 10.3.).

Tabla 10.3.

Número de cabinas en las instalaciones de IS					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	Menos de 15 cabinas	**29**	**64,4**		
Válidos	• **Menos de 5**	5	11,1	12,8	12,8
	• **Menos de 15**	24	53,3	61,5	74,4
Válidos	**Más de 15 cabinas**	**10**	**22,2**		
	• **Menos de 30**	4	8,9	10,3	84,6
	• **Menos de 45**	2	4,4	5,1	89,7
	• **Más de 45**	4	8,9	10,3	100,0
	Total	39	86,7	100,0	
Perdidos	**Sistema**	6	13,3		
Total		45	100,0		

Adicionalmente, para disponer de una información más completa con respecto a la relación entre el número de alumnos por cabina, se preguntó al profesorado si se trataba de ***cabinas dobles***. Del total de los sujetos, el 40,0% *no contestó* a la pregunta, y del resto de los datos se desprende que las tendencias mayoritarias apuntan a que se trabaja en entornos con *menos de 15 cabinas dobles* (48,9%), aunque de las tres variables más destacadas desde el punto de vista porcentual, la más fuerte (26,7%) refleja que las instalaciones cuentan con *menos de 5 cabinas dobles*. El porcentaje restante (11,0%) pone de manifiesto que la minoría de los formadores trabaja en entornos con un número *superior a 15 cabinas*, y que éstas pueden oscilar entre *20 y más de 25 cabinas dobles*.

Tabla 10.4.

Número de cabinas dobles		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Menos de 5	12	26,7	44,4	44,4
	Menos de 10	5	11,1	18,5	63,0
	Menos de 15	5	11,1	18,5	81,5
	Menos de 20	2	4,4	7,4	88,9
	Menos de 25	1	2,2	3,7	92,6
	Más de 25	2	4,4	7,4	100,0
	Total	27	60,0	100,0	
Perdidos	Sistema	18	40,0		
Total		45	100,0		

Con relación a las ***cabinas individuales***, a continuación se detalla la situación de las instalaciones de Interpretación Simultánea de las facultades de la muestra. El número más significativo de los profesores trabaja con un número *inferior a 20 cabinas individuales* (33,3%) desglosado así: *menos de 20 cabinas individuales* (28,9%) y *menos de 10* (4,4%). Los docentes que imparten Simultánea en instalaciones con números de cabinas individuales *superiores a 20* (8,9%) representan una minoría.

Tabla 10.5.

Número de cabinas individuales		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje válido
Válidos	Menos de 10	2	4,4	10,5	10,5
	Menos de 20	13	28,9	68,4	78,9
	Menos de 30	1	2,2	5,3	84,2
	Más de 30	3	6,7	15,8	100,0
	Total	19	42,2	100,0	
Perdidos	Sistema	26	57,8		
Total		45	100,0		

10.2. Los aspectos de la didáctica de la Interpretación Simultánea: contenidos y metodología

10.2.1. Los aspectos de la teoría de la Interpretación en la formación

Nos interesaba conocer si los profesores de Interpretación Simultánea hacían uso práctico de los paradigmas teóricos de la Interpretación, por lo que solicitamos información sobre su inclinación por servirse de los ***modelos teóricos de la Interpretación*** para fundamentar sus clases. Las respuestas que obtuvimos reflejan que, teniendo en cuenta que un 4,4% del

profesorado *se abstuvo de contestar*, más de la mitad (55,6%) manifestó que *sí recurría a algún modelo teórico* de la Interpretación para orientar sus clases. Sin embargo, también consideramos significativo el número de los docentes que *no sigue ningún modelo*: 37,8%. Entre los comentarios registrados en la casilla para la categoría «otros», un 2,2% anotó que utilizaba *su propio modelo personal.*

Fig. 10.2. Empleo de modelos teóricos en la formación de IS

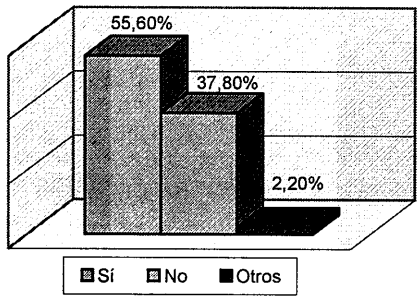


Tabla 10.6.

Empleo de modelos teóricos en la formación de IS					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	25	55,6	58,1	58,1
	No	17	37,8	39,5	97,7
	Otros	1	2,2	2,3	100,0
	Total	43	95,6	100,0	
Perdidos	Sistema	2	4,4		
Total		45	100,0		

Insertamos una pregunta abierta con el fin de que los profesores anotaran cuáles eran los ***modelos teóricos de su preferencia***. Del total, un 17,8% *no contestó* a esta pregunta abierta, y entre los modelos teóricos que inspiran a los docentes en la estructuración de la formación de la Interpretación Simultánea ocupan los primeros puestos el *Modelo de Esfuerzos de Gile* (52,0%), y a gran distancia la *Teoría del Sentido de Seleskovitch* (24,0%), seguida de la *Teoría Funcionalista a la Interpretación de Pöchhacker* (20,0%). En menor medida fueron mencionados los modelos del proceso de la Interpretación que, agrupados, suman un 20,0% (el *Modelo del Procesamiento de la Información de Moser-Mercer*, la *Teoría Cognitiva de Setton*, y el *Modelo de Chernov)*. Asimismo, fueron consignados el *Análisis del Discurso y la Teoría de los Actos del Habla (Pragmática lingüística)* (8,0%) y el *Modelo de la Comprensión de*

Kintsch y Van Dijk (4,0%). Resulta destacable que el 12,0% trabaje con una *combinación de modelos de diferentes corrientes teóricas*, y que un 8,0% afirme seguir su *propio modelo basado en la experiencia profesional.*

Fig. 10.3. Modelos teóricos más extendidos en la formación de IS

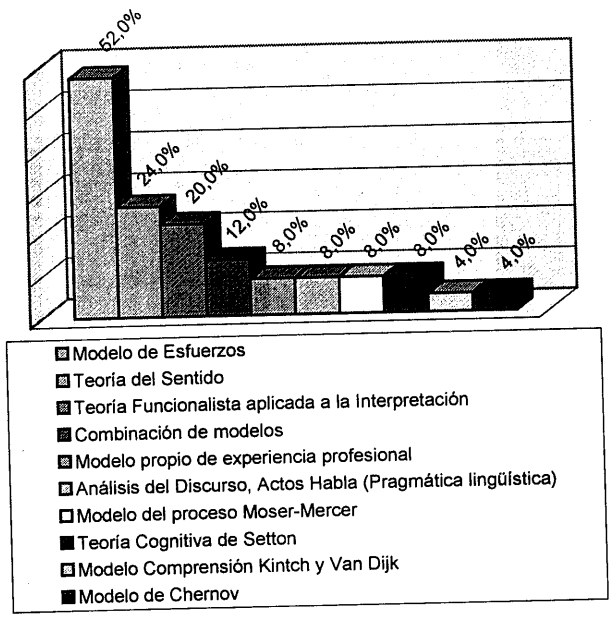


Tabla 10.7.

Modelos teóricos más extendidos en la formación de IS*		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Modelo de Esfuerzos	13	52,0
	Teoría del Sentido	6	24,0
	Teoría Funcionalista aplicada a la Interpretación	5	20,0
	Combinación de modelos	3	12,0
	Análisis Discurso, Actos Habla (Pragmática lingüística)	2	8,0
	Modelo del proceso Moser-Mercer	2	8,0
	Teoría Cognitiva de Setton	2	8,0
	Modelo propio de experiencia profesional	2	8,0
	Modelo Comprensión Kintsch y Van Dijk	1	4,0
	Modelo de Chernov	1	4,0

*Pregunta de repuesta múltiple N=25

LOS RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIOS DE INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA DEL PROFESORADO DE PREGRADO

En lo que concierne a los ***modelos teórico-didácticos*** que sirven para estructurar la metodología de las clases de Interpretación Simultánea, preguntamos a los profesores de esta materia si se valían de alguno. Del total de 45 sujetos, un 4,4% *no contestó* a la pregunta, y más de la mitad *se orienta por modelos teórico-didácticos* (55,6%). Sin embargo, no resulta nada desdeñable el número de profesores que *no recurre a ninguno de estos modelos* (31,1%). En este sentido, los resultados guardan gran parecido con los correspondientes al bloque de modelos teóricos. En la casilla destinada a la opción «otros», se registraron algunos comentarios tales como que se trabaja con: «muchos ejercicios de introducción (*análisis y reformulación de discursos* y *textos de distinta longitud, Interpretación de Enlace, Traducción a la Vista, Shadowing, Clozing*») (4,4%).

Fig.10.4. Empleo de modelos teórico-didácticos en la formación de IS

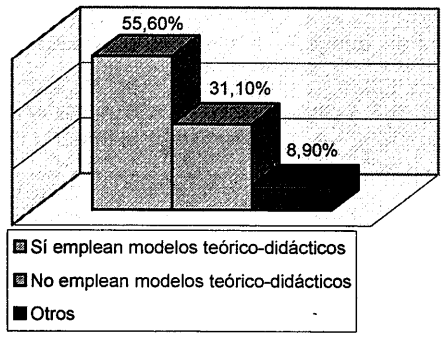


Tabla 10.8.

El empleo de modelos teórico-didácticos en la formación de IS					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje Acumulado
Válidos	Sí emplean modelos teórico-didácticos	25	55,6	58,1	58,1
	No emplean modelos teórico-didácticos	14	31,1	32,6	90,7
	Otros	4	8,9	9,3	100,0
	Total	43	95,6	100,0	
Perdidos	Sistema	2	4,4		
Total		45	100,0		

Preguntados acerca de los ***modelos teórico-didácticos más extendidos*** en la formación de la Simultánea, como se observa en el gráfico (véase Figura 10.5.) en primer lugar y, con gran diferencia respecto a los demás, figura el *Modelo de Esfuerzos de Gile*, que

recibe el respaldo del 60,0% de los formadores. Este modelo aparece también mencionado en combinación con otros (12,0%). El mismo peso porcentual se le asigna al *Modelo de Monterey*, (12,0%) que también se emplea junto con otros moelos, entre ellos el de *Esfuerzos* (12,0%). El resto de las escuelas y autores no sobrepasa esta cuota porcentual. Por otra parte, si sumáramos las veces en las que el Modelo de Esfuerzos aparece combinado con otros modelos y el porcentaje en el que aparece señalado con independencia de los demás (60,0%), *este modelo se situaría en un 72,0%* de las preferencias de los docentes de Interpretación Simultánea. Resaltamos también el hecho de que algunos docentes consignaran en esta pregunta abierta ejercicios como el *Shadowing, Clozing*, la *Traducción a la Vista*, y la *Interpretación de Enlace*, así como el *código deontológico* como modelos teórico-didácticos aplicado a la Interpretación Simultánea (8,0%), así como su *experiencia profesional* (12,0%). El resto de los resultados con valores minoritarios puede consultarse en el gráfico (véase Fig. 10.5.).

Fig. 10.5. Modelos teórico-didácticos más extendidos en la formación de IS

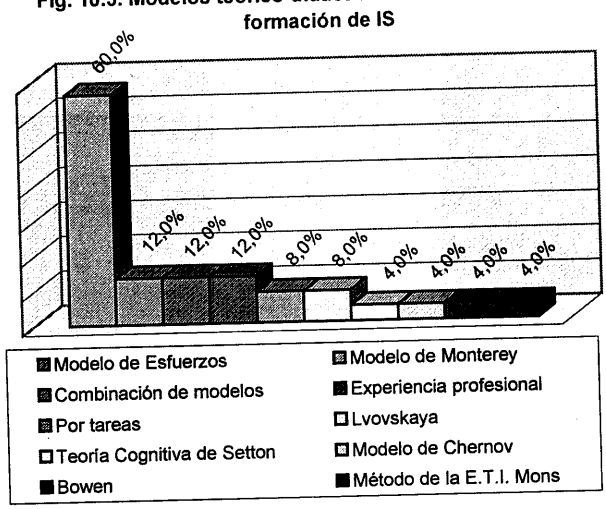


Tabla 10.9.

Modelos teórico-didácticos más extendidos en la formación de IS*			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Modelo de Esfuerzos de Gile	15	60,0
	Modelo de Monterey	3	12,0
	Combinación de modelos	3	12,0
	Experiencia profesional	3	12,0
	Por tareas	2	8,0
	Lvóvskaya	2	8,0
	Teoría Cognitiva de Setton	1	4,0
	Modelo de Chernov	1	4,0
	Bowen	1	4,0
	Metodología de la El.I. Mons	1	4,0
*Pregunta de repuesta múltiple. N=25			

Por otro lado, se preguntó a los sujetos si ***impartían algún contenido de teoría*** aplicada a la Interpretación Simultánea, y del 95,6% que respondió a la pregunta (un 4,4% *no contestó*), los resultados apuntan a que más de la mitad de los formadores (53,30%) *no enseña ningún contenido de teoría*, frente a un nada desdeñable 37,80% que *sí lo hace*, (véase Figura 10.6. y Tabla 10.10.). En la categoría «otros», un 4,40% aclaró que la *teoría se imparte de forma implícita aplicada a la práctica* de la Interpretación.

Fig. 10.6. Enseñanza de contenidos de teoría de la Interpretación aplicada a la IS

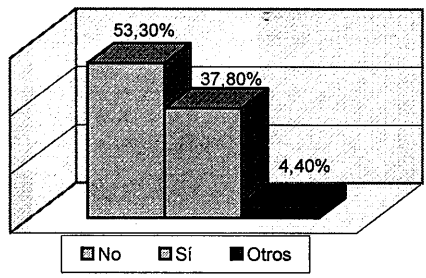


Tabla 10.10.

Enseñanza de contenidos de teoría de la Interpretación aplicada a la IS					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	17	37,8	39,5	39,5
	No	24	53,3	55,8	95,3
	Otros	2	4,4	4,7	100,0
	Total	43	95,6	100,0	
Perdidos	Sistema	2	4,4		
Total		45	100,0		

LOS RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIOS DE INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA DEL PROFESORADO DE PREGRADO

En los casos en los que se obtuvo una respuesta afirmativa, entre las ***nociones teóricas más extendidas y populares*** entre el profesorado de pregrado figura en primer lugar el *Modelo de Esfuerzos de Gile* (52,9%). En segundo lugar y a gran distancia de éste, algunos profesores se inclinan por presentar de manera general el *panorama de los estudios y de los modelos de la Interpretación* (23,5%) y, la *historia de los estudios y de los modelos* (8,0%). En menor medida, se citan los modelos que versan sobre *el proceso o las fases de la Interpretación Simultánea*, cuya suma total arroja un 11,8% (*Teoría del Sentido, Modelo de Moser-Mercer*). Asimismo, se abordan los *diferentes contextos y las modalidades de la Interpretación Simultánea* (5,9%), y un 5,9% de los sujetos subraya que, aunque trata cuestiones teóricas, las *aplica a los ejercicios y a la práctica, pero nunca las imparte de forma aislada.* El resto representa un grupo de casos individuales que hacen referencia a un autor o tendencia específica: *Análisis del Discurso* (5,9%), *Modelo Gravitacional* (5,9%), etc. Nos parece destacable que un sujeto señalara que hacía uso de su *intuición y su experiencia personal* equiparándolas a un modelo teórico (5,9%). En el gráfico se puede completar la relación de modelos teóricos que se enseñan en la formación de la Interpretación (véase Fig. 10.7.).

Fig. 10.7. Modelos teóricos más extendidos en la enseñanza de teoría de la Interpretación en IS

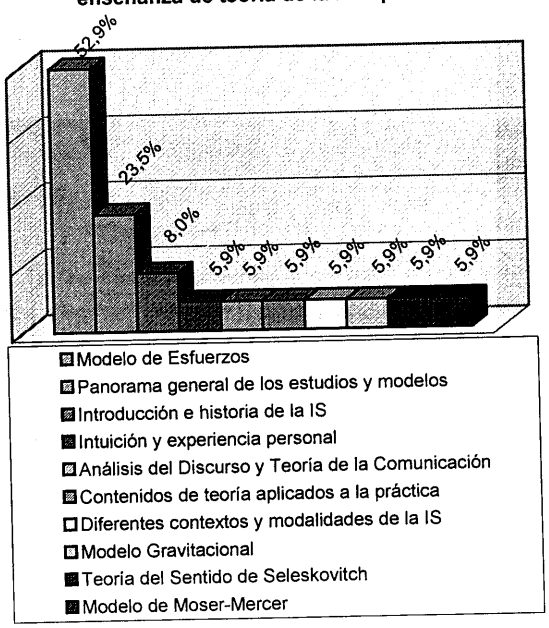


Tabla 10.11.

Modelos teóricos más extendidos en la enseñanza de la teoría de la Interpretación en IS*			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Modelo de Esfuerzos	9	52,9
	Panorama general de los estudios y modelos	4	23,5
	Introducción e historia de la IS	2	11,8
	Intuición y experiencia personal	1	5,9
	Análisis del Discurso y Teoría de la Comunicación	1	5,9
	Contenidos de teoría aplicados a la práctica	1	5,9
	Diferentes contextos y modalidades de la IS	1	5,9
	Modelo Gravitacional	1	5,9
	Teoría del Sentido de Seleskovitch	1	5,9
	Modelo de Moser-Mercer	1	5,9
*Pregunta de respuesta múltiple. N=17			

A pesar de que la enseñanza de los contenidos teóricos puede considerarse escasa en términos porcentuales, cuando se preguntó al profesorado acerca de la conveniencia de que estos contenidos de teoría se impartieran de forma ***obligatoria u opcional*** a través de bloques aplicados a la Interpretación Simultánea, se observa en términos comparativos un mayor interés por que se enseñen estos contenidos, ya que del 88,9% de los formadores que participaron con sus aportaciones (un 11,1% *no contestó* a la pregunta), la opinión de los docentes se reparte en partes iguales entre los que consideran que esta práctica debería *ser obligatoria* (40%), y los que sostienen que debería *ser opcional* (40,0%). Un 8,9% señaló la casilla destinada a la categoría «otros», donde destacamos comentarios como que: «*estos contenidos encuentran su sitio en el momento en el que existan dos itinerarios diferentes*, como curso de orientación para conocer a fondo la profesión» (2,20%). Sin embargo, un sujeto estima que *dada la escasez de créditos prácticos existente* para la Interpretación, aunque estas nociones de teoría resultan muy válidas *siempre que se apliquen a las sesiones prácticas, los docentes y los estudiantes valoran mucho más la práctica en clase* (2,20%). Otro formador la encuentra aconsejable para que los alumnos sepan de qué va a tratar el curso, y para que sean capaces de conocer los procesos de la Interpretación Simultánea, y puedan diagnosticar sus fallos, etc., (2,20%). Sin embargo, para el cuarto sujeto, estas nociones de teoría simplemente *no tienen cabida en la formación* (2,20%).

Fig.10.8. Naturaleza obligatoria u opcional de la enseñanza de teoría de la Interpretación en IS

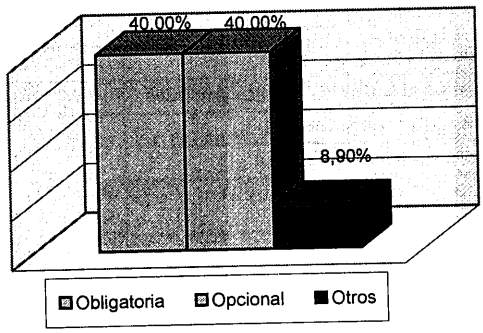


Tabla 10.12.

Naturaleza obligatoria u opcional de la enseñanza de teoría de la Interpretación en IS					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Obligatoria	18	40,0	45,0	45,0
	Opcional	18	40,0	45,0	90,0
	Otros	4	8,9	10,0	100,0
	Total	40	88,9	100,0	
Perdidos	Sistema	5	11,1		
Total		45	100,0		

10.2.2. La didáctica de la introducción a la Interpretación Simultánea

Preguntamos a los docentes de la muestra si empleaban una ***propedéutica para la Interpretación Simultánea***, y de los 45 profesores que imparten esta materia, la práctica totalidad (97,8%) *sí utiliza ejercicios de introducción* a la Interpretación Simultánea, frente a una minoría que *no les encuentra utilidad* (2,2%).

Tabla 10.13.

Uso de ejercicios de introducción a IS					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje valido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	44	97,8	97,8	97,8
	No	1	2,2	2,2	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

Además de la pregunta anterior, presentamos una ***batería de ejercicios*** de introducción a la Interpretación Simultánea con el fin de que los formadores de la muestra evaluaran su eficacia como paso previo para la consolidación de las técnicas de esta materia.

LOS RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIOS DE INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA DEL PROFESORADO DE PREGRADO

En una escala del 0 al 9, donde 0 constituye la calificación más baja y 9 la más alta, el ejercicio más valorado por los sujetos de la muestra ha sido el de *Traducción a la Vista*, que ha recibido una *nota media de 7,7*. Le sigue el ejercicio de *Clozing* con una *calificación de 7,3*, y el de *Shadowing con paráfrasis*, con una *media de 7,2*. A continuación figura el de *Shadowing con clozing oral,* al que le ha sido asignada una calificación *media de 6,8*, seguido del *Shadowing con anticipación con un 6,55*. En cuanto al ejercicio de *Análisis del Discurso*, la media de calificaciones responde al *6,52*. Para el ejercicio de *Improvisación de discursos* la nota media concedida por el profesorado fue de *6,24* y, por último, figura el ejercicio de *Shadowing con ejercicio de escritura simultánea,* al que los formadores le asignan una *nota media de 5,07*. En la casilla destinada para la categoría «otros», se registraron una serie de ejercicios empleados por los profesores en la introducción a la Interpretación Simultánea distintos a los presentados en la relación de la pregunta categorizada, y entre los que se encuentran: el *Shadowing fonémico,* el *Shadowing con cuenta atrás* o *con relato simultáneo de cuento infantil,* los ejercicios de *Atención Dividida,* de *Traducción a la Vista con dificultades y con desdoblamiento de atención, los ejercicios de precisión, y ejercicios de Anticipación del sentido y el verbo.* Sin embargo, ninguno de estos ejercicios fue evaluado, por lo que no se pueden facilitar notas medias. Por último, consideramos digno de ser destacado el comentario de uno de los sujetos para el que los ejercicios de *Shadowing* constituyen una herramienta didáctica *contraproducente* (2,2%).

Fig. 10.9. Notas medias de los ejercicios de introducción a la IS más extendidos

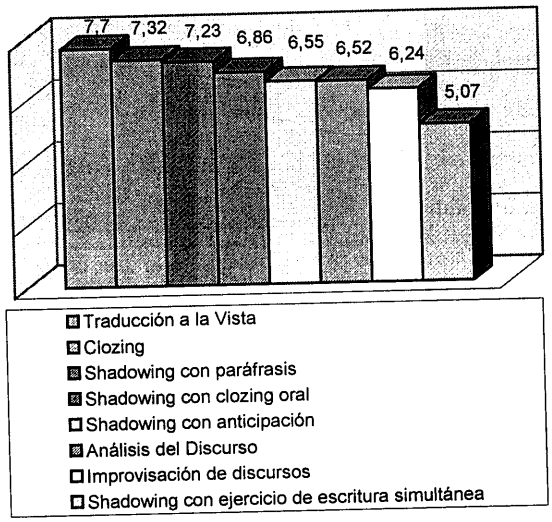


Tabla 10.14.

Notas medias de los ejercicios de introducción a la IS más extendidos									
		Shadowing con paráfrasis	*Shadowing* con anticipación	*Shadowing* con *clozing* oral	*Shadowing* con ejercicio de escritura simultánea	*Clozing*	Improvisación de discursos	Traducción a la Vista	Análisis del discurso
N	Válidos	26	22	22	14	19	21	30	25
	Perdidos	19	23	23	31	26	24	15	20
Media		7,23	6,55	6,86	5,07	7,32	6,24	7,70	6,52
Moda		9	9	9	7(a)	8	7	9	6 (a)

(a) Se han registrado modas múltiples, y se muestra el valor más bajo

Nos gustaría subrayar que un 31% de los docentes ***no evaluó la batería de ejercicios*** que presentamos en la pregunta categorizada del cuestionario, sino que se limitó a marcar los ejercicios que consideró más eficaces. También aquí el ejercicio de *Traducción a la Vista* registró el mayor número de defensores (31,1%), seguido del ejercicio de *Shadowing con paráfrasis* (15,6%), el de *Análisis del Discurso* (15,6%), y del ejercicio de *Improvisación de discursos* (11,1%). El ejercicio de *Shadowing con anticipación* fue seleccionado por el 4,4% del profesorado, y con un 4,4% fue secundado el ejercicio de *Clozing*, mientras que un 2,2% marcó el ejercicio de *Shadowing con clozing oral*, y otro 2,2% registró el de *Shadowing con ejercicio de escritura simultánea*.

Fig.10.10. Calificación de los ejercicios de introducción a la IS de los sujetos que *no evaluaron*

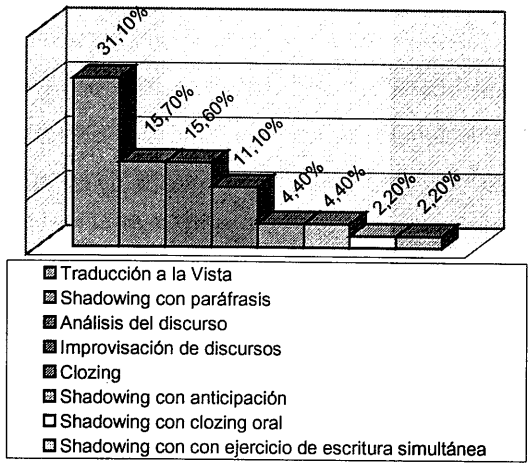


Tabla 10.15.

Calificación de los ejercicios de introducción a la IS de los sujetos que *no evaluaron*									
		***Shadowing* con paráfrasis**	***Shadowing* con anticipación**	***Shadowing* con clozing oral**	***Shadowing* con ejercicio de escritura simultánea**	***Clozing***	**Improvisación de discursos**	**Traducción a la Vista**	**Análisis del discurso**
N	**Válidos**	7	2	1	1	2	5	14	7
	Perdidos	38	43	44	44	43	40	31	38

Por consiguiente, si evaluamos los ejercicios según la ***frecuencia del número de sujetos que los han marcado*** con independencia de la evaluación, en primer lugar figuraría la *Traducción a la Vista* (97,8%), seguida del ejercicio de *Shadowing con paráfrasis* (73,3%), y del *Análisis del Discurso* (71,2%). A más distancia encontramos la *Improvisación de discursos* (57,8%), el *Shadowing con anticipación* (53,3%), y el *Shadowing con clozing oral* (51,1%). Por último, el *Clozing* ocupa el séptimo puesto (46,6%), seguido del ejercicio de *Shadowing con escritura simultánea* (33,3%).

10.2.3. La eficacia del ejercicio de *Shadowing* en la formación de Interpretación Simultánea

Dada la diversidad de opiniones que suscita el empleo de este ejercicio en la didáctica de la Interpretación Simultánea, preguntamos a los profesores de la muestra qué opinión les merecía su ***eficacia en la formación*** de esta materia. De los 45 docentes de la muestra, un 8,9% *no contestó*, y de los que respondieron, más de la mitad (60,0%) lo considera una

herramienta didáctica *positiva* en la formación de la Simultánea, ya que el 46,7% cree que se trata de un ejercicio *eficaz*, y un 13,3% lo encuentra *muy eficaz*. Sin embargo, si sumamos los porcentajes de los valores que mantienen la opinión contraria, nos encontramos con un nada despreciable 31,0% que afirma que este ejercicio resulta *poco eficaz* (24,4%), o *nada eficaz* para la preparación de la Simultánea (2,2%), e incluso se observa un pequeño grupo de formadores que sostiene que esta herramienta metodológica resulta *contraproducente* (4,4%).

Fig. 10.11. Eficacia del ejercicio de *Shadowing* en la formación de IS

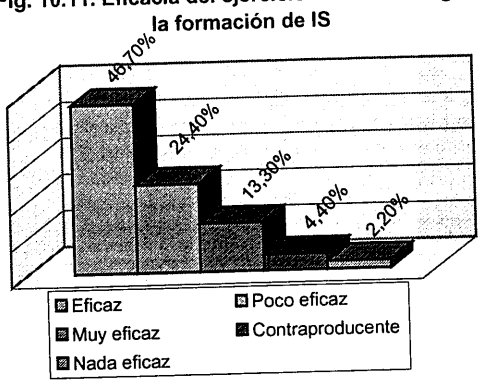


Tabla 10.16.

Eficacia del ejercicio de *Shadowing* en la formación de IS

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	**Ejercicio eficaz**	27	60,0		
	• Muy eficaz	6	13,3	14,6	14,6
	• Eficaz	21	46,7	51,2	65,9
	Ejercicio poco eficaz	14	31,0		
	• Poco eficaz	11	24,4	26,8	92,7
	• Nada eficaz	1	2,2	2,4	95,1
	• Contraproducente	2	4,4	4,9	100,0
	Total	41	91,1	100,0	
Perdidos	**Sistema**	4	8,9		
Total		45	100,0		

10.2.4. La eficacia del ejercicio de la Traducción a la Vista en la formación de Interpretación Simultánea

La Traducción a la Vista constituye otro de los ejercicios respaldados por muchos y denostados por otros tantos en la formación de la Interpretación Simultánea, y por lo tanto su ***eficacia en la formación*** fue objeto de una de las preguntas de la encuesta. Del 97,8% de respuestas obtenidas en esta pregunta, la práctica totalidad (95,6%) lo considera un *elemento metodológico positivo* en la formación: *muy eficaz* para más de la mitad (57,8%), y *eficaz* para un número considerable (37,8%). La *opinión contraria* la sostiene una minoría (2,2%), tal y como se aprecia en la Figura 10.12.

Fig.10.12. Eficacia del ejercicio de Traducción a la Vista en la formación de IS

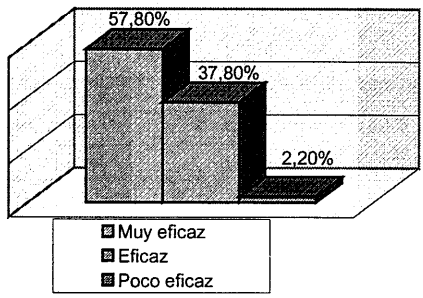


Tabla 10.17.

Eficacia del ejercicio de Traducción a la Vista en la formación de IS					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ejercicio eficaz	43	95,6		
	• Muy eficaz	26	57,8	59,1	59,1
	• Eficaz	17	37,8	38,6	97,7
	Ejercicio poco eficaz	1	2,2		
	• Poco eficaz	1	2,2	2,3	100,0
	Total	44	97,8	100,0	
Perdidos	Sistema	1	2,2		
Total		45	100,0		

10.2.5. La eficacia del ejercicio de Atención Dividida en la formación de Interpretación Simultánea

El ejercicio de ***Atención Dividida o «dual task»*** se emplea como introducción a la Interpretación Simultánea en la metodología de algunas corrientes de la didáctica de la

Interpretación, por lo que se preguntó a los docentes si lo empleaban en la formación de esta materia. Del total de 45 sujetos, un 4,4% *no contestó* a la pregunta, y del análisis del resto de los datos se puede colegir que el número de *detractores* de este ejercicio (51,10%) supera al de sus *defensores* (44,4%), aunque por un escaso margen (6,7%). Nos gustaría destacar que entre los que respaldan este ejercicio, un sujeto anotó que: «*todo el curso es un dual task continuo*» (2,2%).

Fig.10.13. Eficacia del ejercicio de Atención Dividida en la formación de IS

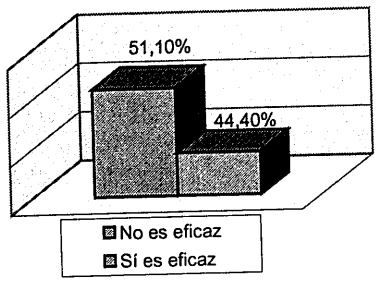


Tabla 10.19.

Eficacia del ejercicio de Atención Dividida en la formación de IS					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No es eficaz	23	51,1	53,5	100,0
	Sí es eficaz	20	44,4	46,5	46,5
	Total	43	95,6	100,0	
Perdidos	Sistema	2	4,4		
Total		45	100,0		

10.2.6. La Interpretación Simultánea con *relais*

La Interpretación Simultánea con *relais* o relé constituye una práctica profesional, y por consiguiente tiene implicaciones en la metodología de la didáctica de la Interpretación Simultánea, por lo que preguntamos a los profesores de la muestra si ***se impartía algún contenido*** relacionado con esta actividad profesional. Del total de sujetos, un 2,2% *no contestó* a la pregunta, y de los datos restantes se desprenden actitudes muy encontradas, ya que la diferencia entre los que *sí* emplean este ejercicio (55,5%) y los que afirmaron *no* practicarlo nunca en clase (42,2%) varía tan sólo en algo más de un 10,0%. En todo caso, habría que aclarar que en aquellos casos en los que los sujetos marcaron la categoría relativa a que sí hacían uso del *relé*, se registraron anotaciones en los márgenes de los cuestionarios

tenerse en cuenta, con lo que *quedaría modificada al alza la categoría relativa a que «no se practica»*.

Fig. 10.14. Práctica de la Interpretación Simultánea con relé en la formación de IS

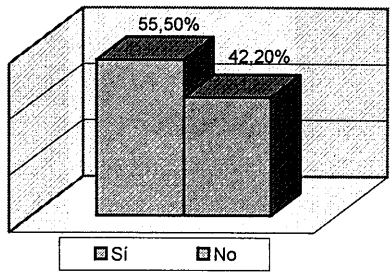


Tabla 10.18.

Práctica de la Interpretación Simultánea con relé en la formación de IS					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	25	55,5	54,5	54,5
	No	19	42,2	43,2	97,7
	Total	44	97,8	100,0	
Perdidos	Sistema	1	2,2		
Total		45	100,0		

10.2.7. Los pares de lenguas y la formación de Interpretación Simultánea

Ante la disparidad de criterios que concurren en la formación de la Interpretación en general, y sobre la Interpretación Simultánea en particular, preguntamos a los profesores de la muestra si se inclinaban por la corriente que enfoca la enseñanza de la Simultánea atendiendo a las ***características lingüísticas del par de lenguas de trabajo***, o por la corriente que entiende que ***se captan mensajes y no palabras***. Del 93,3% de los profesores que registraron su respuesta (el 6,7% *no contestó* a la pregunta) se desprende que los docentes de la muestra refrendan mayoritariamente la corriente que considera importante *atender a la combinación de lenguas* (66,7%), frente a un 24,40% que *no cree necesario tener en cuenta el plano lingüístico.* En la casilla para la opción «otros», se registró una observación cuyo comentario no era pertinente a esta sección de la encuesta (2,20%), (véase Figura 10.15.).

Fig. 10.15. Distintos enfoques didácticos para pares de lenguas específicos en IS

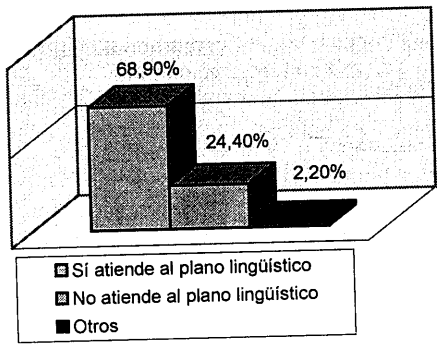


Tabla 10.20.

Distintos enfoques didácticos para pares de lenguas específicos en IS

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí atiende al plano lingüístico	31	68,90	71,4	71,4
	No atiende al plano lingüístico	11	24,40	21,4	92,9
	Otros	1	2,20	7,1	100,0
	Total	42	93,3	100,0	
Perdidos	Sistema	3	6,7		
Total		45	100,0		

10.2.8. El material en la formación de la Interpretación Simultánea

10.2.8.1. Las fuentes del material de Interpretación Simultánea

Se intentó sondear a los profesores en torno a cuáles constituían las ***fuentes del material*** más habituales con las que confeccionaban los discursos de Interpretación Simultánea. De los datos obtenidos se colige que la mayor parte de los formadores emplea el material que utiliza en su quehacer profesional: *ponencias de conferencias y congresos* (88,9%), que reciclan en el aula. Le siguen a corta distancia los *discursos extraídos de las organizaciones internacionales* (77,8%), y los que se obtienen del proceso de adaptación y oralización de fragmentos de *prensa y publicaciones periódicas* (60,0%). En la categoría «otros», se consignaron algunas observaciones entre las que destacamos la que hace alusión a que *los alumnos* constituyen la principal fuente del material de la Simultánea (13,30%), y en menor medida, las emisiones en *vídeo* de grabaciones de programas de televisión (BBC, CNN, etc.) (11,10%), así como de *radio* (2,2%). Asimismo, se menciona al *propio docente* como fuente de elaboración de discursos (6,7%), y otros (4,4%).

Fig.10.16. Fuentes del material de IS

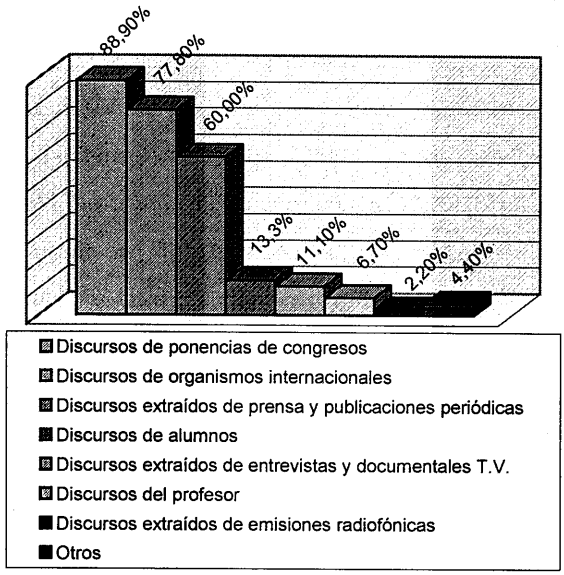


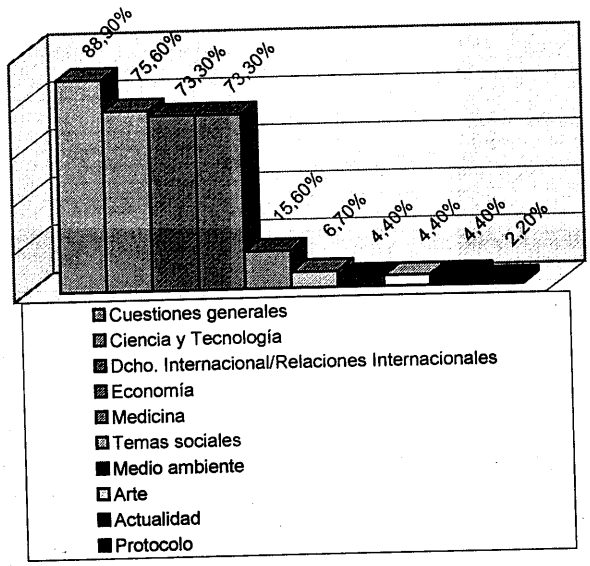
Tabla 10.21.

Fuentes del material de IS*			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Discursos de ponencias de congresos	40	88,9
	Discursos de organismos internacionales	35	77,8
	Discursos extraídos de prensa y publicaciones periódicas	27	60,0
	Discursos de alumnos	6	13,30
	Discursos extraídos de entrevistas y documentales T.V.	5	11,10
	Discursos del profesor	3	6,70
	Discursos extraídos de emisiones radiofónicas	1	2,2
	Otros	2	4,4
*Pregunta de respuesta múltiple N=45			

10.2.8.2. Los discursos: temática, duración, presentación y soportes

En lo que se refiere a la ***temática*** que se suele abordar en los discursos de Interpretación Simultánea de la Licenciatura, los profesores optan en la mayoría de los casos por discursos que tratan *Cuestiones generales* (88,90%) y nociones de *Ciencia y Tecnología,* ambos de carácter divulgativo (75,60%). También en el ámbito semiespecializado se abordan temas relacionados con la *Economía* (73,30%), las *Relaciones Internacionales y* el *Derecho Internacional* (73,30%). En el apartado destinado a la categoría «otros», se registró un 37,8% de observaciones sobre temas adicionales, entre los que detallamos algunos de los más recurrentes: *Medicina* (15,60%), *Temas sociales* (6,70%), *Medio ambiente* (4,40%), *Arte* (4,40%), *Actualidad* (4,40%), y *Protocolo* (2,20%).

Fig. 10.17. Temática de los discursos de IS



LOS RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIOS DE INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA DEL PROFESORADO DE PREGRADO

Tabla 10.22.

Temática de los discursos de IS*			
		Frecuencia	Porcentaje
Validos	Cuestiones generales	40	88,9
	Ciencia y Tecnología	34	75,6
	Dcho. Internacional y Relaciones Internacionales	33	73,3
	Economía	33	73,3
	Medicina	7	15,6
	Temas sociales	3	6,70
	Medio ambiente	2	4,40
	Arte	2	4,40
	Actualidad	2	4,40
	Protocolo	1	2,20
*Pregunta de respuesta múltiple N= 45			

Para tener una idea más concreta sobre el tipo de temática que se aborda en el aula, se insertó una pregunta abierta para que los docentes expusieran cuáles habían sido las ***cuestiones tratadas en clase durante el año académico en curso*** o, en su defecto, en el año académico anterior. Durante el año académico en el que se realizó la investigación, uno de los temas más populares entre el profesorado de Interpretación Simultánea coincidió con el *medio ambiente* y *el desarrollo sostenible* (40,0%), así como las cuestiones relacionadas con la *medicina* (*SIDA y temas afines*, etc.) (40,0%). Le siguieron los discursos en torno a *la Unión Europea* (*ampliación, Parlamento Europeo, moneda única*, etc.) (37,8%), *las grandes crisis políticas y militares*, y *el terrorismo (Afganistán, Oriente Próximo, Sáhara, Kosovo, el 11 de septiembre, etc.)* (22,2%). La temática de índole social, como la *situación de la mujer* (violencia doméstica en Occidente y ablación en África) (13,3%); la *inmigración* (8,9%); la *educación* (4,4%); así como la *deuda del Tercer Mundo* (2,2%) también fueron tratados, aunque con mucho menor peso. Los discursos de carácter *protocolario* fueron cubiertos en un 2,2%, y en un 4,4% los que abarcaron los distintos aspectos de *la globalización*. En torno a la *ONU* y otros organismos internacionales como el *Tribunal Penal Internacional* y *la Organización Mundial del Comercio* hemos hallado un 8,9%. En el grupo misceláneo hemos agrupado discursos sobre *nuevas tecnologías e informática* (2,2%), el *genoma humano* (4,4%), el *islam* (2,2%), las *fuentes de energía* (2,2%), los *países no alineados* (2,2%) y el *arte contemporáneo* (4,4%).

Tabla 10.23.

Temática de los discursos de IS abordada durante el año en curso ,o en el año anterior		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Medio ambiente y desarrollo sostenible	18	40
	Medicina (SIDA y temas afines)	18	40
	Unión Europea (ampliación, Parlamento Europeo, moneda única, etc.)	17	37,8
	Crisis políticas y militares, terrorismo	10	22,2
	Situación de la mujer	6	13,3
	Inmigración	4	8,9
	ONU, OMC; TPI	4	8,9
	Educación	2	4,40
	Globalización	2	4,40
	Genoma humano	2	4,40
	Arte contemporáneo	2	4,40
	Nuevas tecnologías	2	4,40
	Fuentes de energía	1	2,20
	El islam	1	2,20
	Países no alineados	1	2,20
*Pregunta de respuesta múltiple N= 45			

Acerca de la ***idoneidad de la temática*** del material empleado en los discursos de Interpretación Simultánea con respecto de la demanda de contenidos para este tipo de técnica en el ámbito profesional, se preguntó a los profesores si consideraban que el material del que se nutren las clases estaba relacionado con la realidad profesional de la Simultánea. Del total de los docentes de la muestra, un 4,4% *no contestó*, y del análisis de los datos se desprende que, a juzgar por la opinión de los sujetos, *existe una sintonía entre el material que selecciona el profesorado y la demanda de estos contenidos* en el mercado profesional, ya que un 68,9% afirma que la *temática se ajusta a la demanda*, frente al 13,3% de los sujetos que piensa que *no existe sintonía con la demanda.* Consideramos significativo destacar algunos de los comentarios ofrecidos por los sujetos en la casilla destinada para la categoría «otros», en la que explican que *«el material sirve como misión didáctica para introducir la Interpretación Simultánea, ya que: «(...) permite trabajar aspectos concretos»* (4,40%); y *«adaptamos la dificultad de los temas a las posibilidades de los alumnos»* (4,40%).

Fig. 10.18. Sintonía entre la temática de IS y la demanda de esos contenidos en la profesión

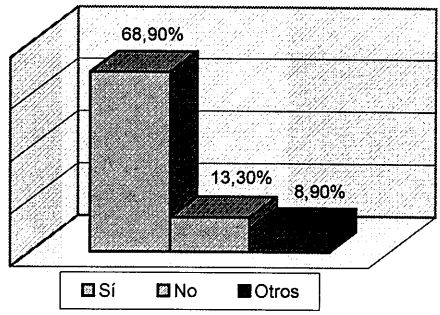


Tabla 10.24.

Sintonía entre la temática de IS y la demanda de estos contenidos en la profesión		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	31	68,9%	72,1	72,1
	No	6	13,3%	14,0	86,0
	Otros	4	8,9%	14,0	100,0
	Total	43	95,6	100,0	
Perdidos	Sistema	2	4,4		
Total		45	100,0		

En lo que se refiere a la ***duración de los discursos***, de los 45 sujetos de la muestra de Simultánea, un 15,6% del profesorado *no contestó* a la pregunta, y del análisis de los datos se puede observar un resultado muy reñido. Por un lado, si sumamos todos los valores de los discursos de una duración *inferior a 15 minutos*— que fue la categoría con los porcentajes más altos—, la duración de los discursos de Simultánea en un 44,4% de los casos *no supera los 15 minutos*. Sin embargo, el porcentaje del material de Simultánea que presenta una duración *superior a 15 minutos* no puede dejar de ser destacado, ya que representa un 39,9%. Resulta significativo que, en comparación con las tendencias mayoritarias, encontremos un 22,2% de los docentes que emplea material que puede durar *más de 25 minutos*, tal y como se puede observar en el gráfico 10.19. y la Tabla 10.25. Por todo ello podemos afirmar que la duración del material de Interpretación Simultánea en el panorama de la formación presenta un perfil muy heterogéneo.

Fig. 10.19. Duración de los discursos de IS

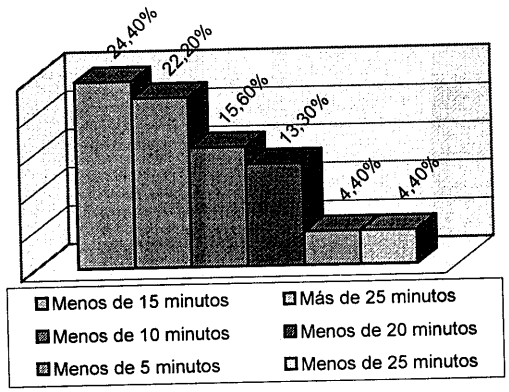


Tabla 10.25.

Duración de los discursos de IS		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	**Menos de 15 minutos**	20	44,4		
	• Menos de 5 minutos	2	4,4	5,3	5,3
	• Menos de 10 minutos	7	15,6	18,4	23,7
	• Menos de 15 minutos	11	24,4	28,9	52,6
	Más de 15 minutos	18	39,9		
	• Menos de 20 minutos	6	13,3	15,8	68,4
	• Menos de 25 minutos	2	4,4	5,3	73,7
	• Más de 25 minutos	10	22,2	26,3	100,0
	Total	38	84,4	100,0	
Perdidos	**Sistema**	7	15,6		
Total		45	100,0		

También se preguntó a los formadores de la muestra en qué ***soporte o soportes*** se presentaban los discursos de Interpretación Simultánea con mayor frecuencia. Como se puede observar en el gráfico (véase Figura 10.20.), en la práctica totalidad de los casos, se trata de discursos en tiempo real en directo *pronunciados por el profesor* (88,9%), y en menor medida en *soporte de audio* (66,7%), así como discursos *presentados por los alumnos de Interpretación* (64,4%). Los soportes de *vídeo* (57,8%) y los discursos presentados por parte de *conferenciantes* (44,4%) representan un peso porcentual inferior.

Fig. 10.20. Soporte en el que se presentan los discursos de IS

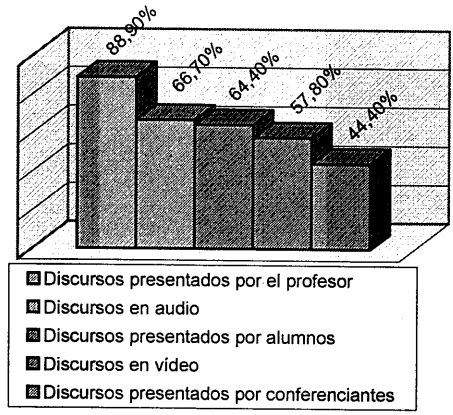


Tabla 10.26.

Soporte en que se presentan los discursos de IS*			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Discursos presentados por el profesor	40	88,9
	Discursos en audio	30	66,7
	Discursos presentados por alumnos	29	64,4
	Discursos en vídeo	26	57,8
	Discursos presentados por conferenciantes	20	44,4
*Pregunta de respuesta múltiple N=45			

En lo referente a la ***presentación*** espontánea o semiespontánea de los discursos, tratamos de sondear si se tiende a que los discursos sean de naturaleza espontánea o si éstos se alternan con otros de carácter semiespontáneo o escritos para ser leídos. A juzgar por los datos, en las clases de Interpretación Simultánea de las 15 facultades priman los discursos presentados de forma *semiespontánea* (86,70%), así como los *escritos para ser leídos* (84,40%), mientras que la presentación *espontánea* representa una tendencia minoritaria con respecto de los anteriores (46,7%). Por otra parte, en la casilla destinada a la opción «otros», se destacó que los *discursos se oralizan a partir de notas escuetas* (2,2%), o se *presentan de forma semiespontánea a partir de una transcripción* (2,2%). Además, un 4,4% de los sujetos confundió el concepto de soporte con la presentación, y consignaron en este apartado observaciones no pertinentes al contenido del mismo (véase Figura 10.21.).

Fig. 10.21. Presentación de los discursos de IS

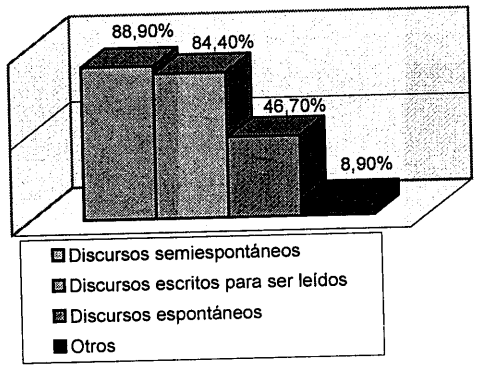


Tabla 10.27.

Presentación de los discursos de IS*			
		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Discursos semiespontáneos	40	88,9
	Discursos escritos para ser leídos	38	84,4
	Discursos espontáneos	21	46,7
	Otros	4	8,9
*Pregunta de respuesta múltiple N= 45			

10.2.8.3. El material de apoyo en la presentación de discursos de Interpretación Simultánea: los «*prompts*»

A menudo los conferenciantes se ayudan de una serie de medios físicos para divulgar los contenidos de sus ponencias, *i.e.* vídeos, transparencias, etc. A este ***material de apoyo***, también conocido en la bibliografía de la Interpretación como «*prompts*», le dedicamos dos preguntas del cuestionario de Interpretación Simultánea. En primer lugar, deseábamos conocer si en las clases de esta materia se realizaban *simulaciones con material de apoyo*. Del total, un 2,2% *no contestó*, y como se puede observar en el gráfico (véase Figura 10.22.), el 62,2% afirmó realizar ejercicios en los que *se empleaba material de apoyo*: (el 57,8% los utiliza de manera *sistemática* y el 4,40% sólo los emplea *a veces*). Sin embargo, un respetable 35,5% de los docentes de la muestra *no emplea este tipo de material*. En la opción «otros» se anotó un comentario cuyo contenido no resultó pertinente a esta sección, por lo que no ha sido desglosado (2,20%).

Fig. 10.22. Empleo de material de apoyo en la presentación de discursos de IS

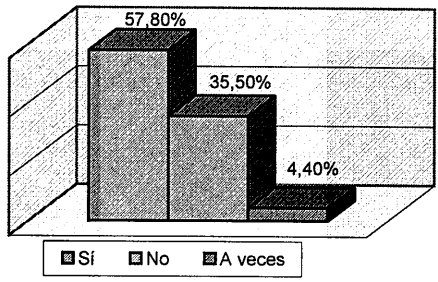


Tabla 10.28.

Empleo de material de apoyo en la presentación de discursos de IS					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	26	57,8	59,1	59,1
	No	16	35,5	36,4	95,5
	A veces	2	4,4	4,4	100,0
	Total	44	97,8	100,0	
Perdidos	Sistema	1	2,2		
Total		45	100,0		

En segundo lugar, deseábamos conocer ***qué tipo de material de apoyo*** se emplea con mayor asiduidad en la presentación de discursos de Simultánea, y los resultados indican que el primer puesto de las preferencias del profesorado lo ocupan por excelencia *las transparencias* (44,40%), seguidas muy de lejos por *las diapositivas* (11,1%), y por una serie de variables que los sujetos consignaron en la casilla destinada a la categoría «otros», y que se ilustran en el gráfico que aparece a continuación (véase Figura 10.23.).

Fig. 10.23. Tipología del material de apoyo en la presentación de discursos de IS

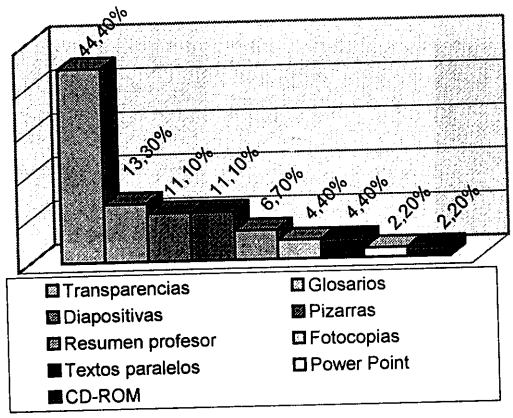


Tabla 10.29.

Tipología del material de apoyo en la presentación de discursos de IS*		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Transparencias	20	44,4
	Diapositivas	5	11,1
	Glosarios	6	13,3
	Pizarras	5	11,1
	Resumen profesor	3	6,7
	Fotocopias	2	4,4
	Textos paralelos	2	4,4
	Power Point	1	2,2
	CD-ROM	1	2,2

*Pregunta de respuesta múltiple N= 45

10.2.8.4. El material de Interpretación Simultánea y las variedades del inglés no estándar

Ante el avance del inglés como lengua de comunicación internacional y el gran número de variedades de inglés no estándar en el que se comunican los oradores en los entornos de la Interpretación, se preguntó a los formadores si incorporaban discursos con ***variedades de inglés no estándar*** en el material de la Interpretación Simultánea. De los 28 sujetos de la muestra que imparten la combinación de lenguas inglés-español, el 7,1% del profesorado *no contestó* a la pregunta, y del 92,9% que sí contestó, el grueso del profesorado (60,7%) *sí incluye variedades no estándar* de inglés en el material de Simultánea, pero debemos destacar que un notable 32,1% de los formadores de este par de lenguas *no emplea este tipo de material.*

Fig. 10.24. Variedades del inglés no estándar en el material de la formación de IS

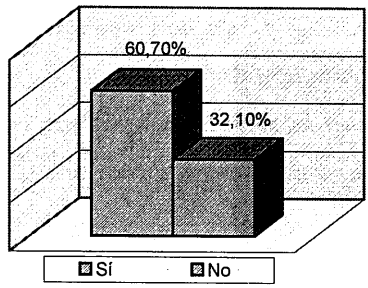


Tabla 10.30.

Variedades de inglés no estándar en el material de la formación de IS					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	17	60,7	65,4	65,4
	No	9	32,1	34,6	100,0
	Total	26	92,9	100,0	
Perdidos	Sistema	2	7,1		
Total		28	100,0		

La tónica general en cuanto al ***peso porcentual*** que se le asigna a este material con respecto del inglés estándar refleja una carga *inferior al 20%* (39,2%) en la mayoría de los casos, mientras que el resto de las variables constituye una minoría que no supera el 15%. Por otra parte, habría que tener en cuenta el bajísimo nivel de participación registrado en esta pregunta (42,9%), a la que *no contestaron* 12 de los 28 formadores que enseñan la combinación inglés-español.

Tabla 10.31.

Proporción de discursos con variedades de inglés no estándar en el material de IS					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Menos del 20%	11	39,3	68,8	68,8
	Menos del 50%	3	10,7	18,8	87,5
	Menos del 60%	1	3,6	6,3	93,8
	Otros	1	3,6	6,3	100,0
	Total	16	57,1	100,0	
Perdidos	Sistema	12	42,9		
Total		28	100,0		

Cuando se preguntó al profesorado de este par de lenguas si la incorporación de este tipo de variedades no estándar de inglés debería gozar de un carácter ***obligatorio u opcional,*** el mismo porcentaje de los docentes que ofrece este material (60,7%) (véase Figura 10.24.) respaldó la opción de la *obligatoriedad* de estos contenidos (60,7%), y del 32,1% que contestó que *no los impartía* (véase Figura 10.24.), el 25,0% eligió la vía de la *opcionalidad*, mientras que un 3,6% comentó este tipo de material «*no era necesario*» para la formación de intérpretes.

Tabla 10.32

Naturaleza obligatoria u opcional de las variedades del inglés no estándar en el material de IS					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Obligatoria	17	60,7	68,0	68,0
	Opcional	7	25,0	28,0	96,0
	No necesaria	1	3,6	4,0	100,0
	Total	25	89,3	100,0	
Perdidos	Sistema	3	10,7		
Total		28	100,0		

10.2.9. La Interpretación Simultánea con Texto en la formación

Nos interesaba conocer si se practicaba la ***Interpretación Simultánea con Texto***, y confirmamos que la gran mayoría de los formadores *la imparte*, ya que del 97,8% de las respuestas obtenidas —un 2,2% *no contestó* a la pregunta—, el grueso del profesorado (86,7%) *la enseña*, aunque un 4,4% anotó en el margen de la página que la practicaba *sólo a veces*.

Fig. 10.25. Práctica de la Interpretación Simultánea con Texto en la formación de IS

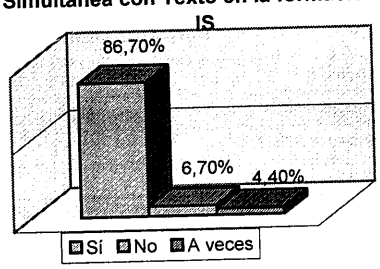


Tabla 10.33

Práctica de la Interpretación Simultánea con Texto en la formación de IS		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	39	86,7	88,6	88,6
	A veces	2	4,4	4,5	93,2
	No	3	6,7	6,8	100,0
	Total	44	97,8	100,0	
Perdidos	Sistema	1	2,2		
Total		45	100,0		

Enlazada con la pregunta anterior, formulamos una segunda en la que se solicitaba que los docentes proporcionaran información sobre la ***entrega de los discursos*** a los estudiantes con anterioridad en caso de que se practicase la Interpretación Simultánea con Texto. Del total de los sujetos, un 6,7% *no contestó*, y la mayoría afirmó *entregar el material con antelación* (75,5%): bien *algunas veces* (64,4%), bien *sistemáticamente* (11,1%). Sin embargo, constituye una minoría el conjunto de sujetos que *no entrega el material con anterioridad* (15,6%). Un sujeto (2,2%) optó por la categoría «otros», donde explicó que la entrega de los discursos *dependía de la fase de aprendizaje* en la que se encontraran los alumnos, así como de *la temática.*

Tabla 10.34.

Acceso del alumno a los discursos de IS en la variante de Simultánea con Texto		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	5	11,1	11,9	11,9
	A veces	29	64,4	69,0	81,0
	No	7	15,6	16,7	97,6
	Otros	1	2,2	2,4	100,0
	Total	42	93,3	100,0	
Perdidos	Sistema	3	6,7		
Total		45	100,0		

En cuanto al ***margen de tiempo*** de que dispone el alumno en el caso de que recibiera el discurso con anterioridad para la variante de Interpretación Simultánea con Texto, en la mayoría de los casos lo suele recibir bien *unos días antes* (48,9%), bien *justo antes de comenzar la interpretación* (46,7%), o antes del comienzo de clase (20,0%). Un 13,3% de los formadores señaló que este extremo *dependía de algunos factores* (8,9%), y algunos sujetos

especificaron que dependía: a) *del fin pedagógico y la fase de aprendizaje* (4,40%), o b) *de la fase de aprendizaje y de la temática del discurso* (4,40%), por lo que podrían variar todas las opciones mencionadas en la tabla que se expone a continuación (véase Tabla 10.35.). En el apartado destinado a la categoría «otros», un 2,2% aclaró en este apartado que variaban entre las distintas opciones, y otro 2,2% de los sujetos detalló que en su caso el margen de tiempo se extendía a un plazo superior a una semana.

Tabla 10.35.

Acceso del alumno a los discursos de IS en la variante de Simultánea con Texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	5	11,1	11,9	11,9
	A veces	29	64,4	69,0	81,0
	No	7	15,6	16,7	97,6
	Otros	1	2,2	2,4	100,0
	Total	42	93,3	100,0	
Perdidos	Sistema	3	6,7		
Total		45	100,0		

10.2.10. La evaluación y la Interpretación Simultánea

En relación con los ***criterios*** que los profesores de Interpretación Simultánea emplean para evaluar esta materia, preguntamos a los docentes de las facultades de la muestra qué tipo de valoración de la producción de sus alumnos realizaban a final de curso. La práctica totalidad del profesorado *combina la evaluación continua con la nota del examen final* (80,0%), mientras que un 17,8% se inclina por que el ejercicio final se asemeje a una situación profesional en la que el intérprete dispone de una única oportunidad en el *examen final* para demostrar sus cualidades. La opción de la *evaluación continua* como criterio de evaluación final puede considerarse minoritaria (2,2%).

Fig. 10.26. Criterios de evaluación a final de curso para IS

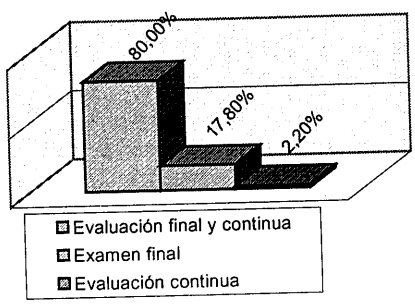


Tabla 10.36.

Criterios de evaluación a final de curso para IS					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Evaluación final y continua	36	80,0	80,0	100,0
	Examen final	8	17,8	17,8	20,0
	Evaluación continua	1	2,2	2,2	2,2
	Total	45	100,0	100,0	

En cuanto al ***sistema de evaluación*** que utilizan los docentes para evaluar el examen final de Interpretación Simultánea, se podría establecer una doble categoría según los sujetos que emplean *dos o más sistemas para evaluar* (24,4%) o *uno sólo* (68,8%), que es el caso del grueso del profesorado de la muestra.

En lo que se refiere al profesorado que emplea un ***único sistema de evaluación***, más de la mitad se guía por la *valoración cuantitativa de parámetros de calidad* (51,10%), que se podría considerar la tendencia mayoritaria, sobre todo si tenemos en cuenta que esta opción ha sido seleccionada junto con otras que pasamos a desglosar más adelante. El recurso de la *evaluación ante tribunal de profesores* fue seleccionado sólo por un 13,3%. También en un peso minoritario se encuentra el uso de la *plantilla de corrección* que sólo es utilizada por un 4,4% del profesorado en la evaluación final. En cuanto a ***sistemas mixtos de evaluación***, la *valoración cuantitativa de parámetros de calidad* se usa conjuntamente con la *plantilla de corrección* en un 11,10% de los casos, y en un 11,10% se combina con el *tribunal de profesores*. En un caso minoritario hemos observado el empleo de las *tres categorías* para el examen final de Simultánea (2,20%). La evaluación ante *tribunal de profesores* se combina también con la *valoración cuantitativa de parámetros de calidad*, y *la plantilla de corrección*, con lo que a la categoría del tribunal combinada se le sumaría el 2,20% adicional de este sujeto. Consideramos destacable el elevado porcentaje de comentarios consignados en la categoría «otros» (13,3%), de los cuales un 6,7% de las observaciones se solapaba con las respuestas categorizadas y, por consiguiente, fueron incorporadas a éstas. Del resto, un 2,20% fue desechado porque su contenido no resultaba pertinente a este apartado, y otro 2,20% hacía alusión a la valoración personal que acompañaba a la emisión de la calificación final después de haber mediado la valoración de los parámetros, la plantilla y el juicio del resto de los profesores. Un sujeto marcó la opción «otros», pero no especificó en qué consistía el sistema alternativo que empleaba.

Fig. 10.27. Sistemas de evaluación del examen final de IS

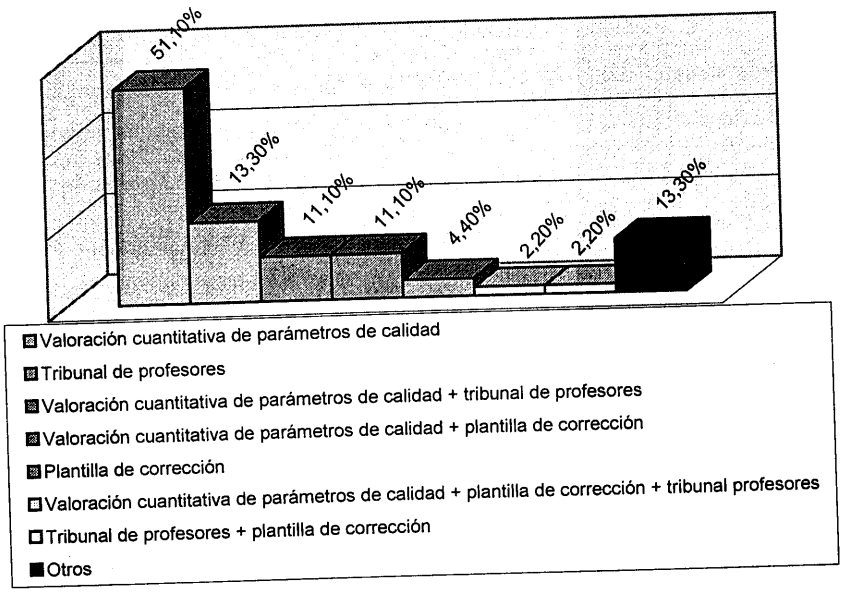


Tabla 10.37

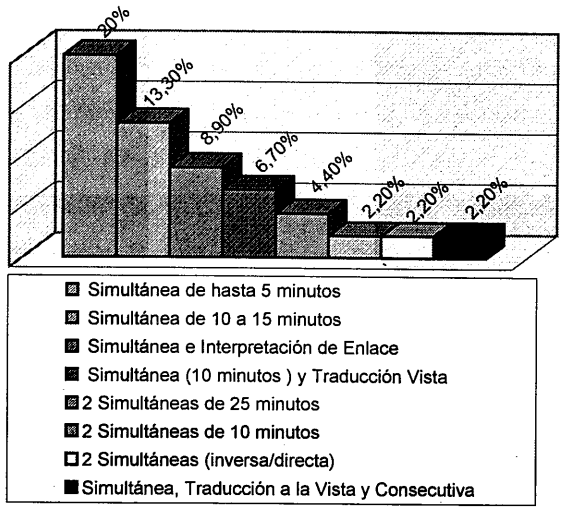
Sistemas de evaluación del examen final de IS*		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Valoración cuantitativa de parámetros de calidad	23	51,10
	Tribunal de profesores	6	13,3
	Valoración cuantitativa de parámetros de calidad + tribunal de profesores	5	11,1
	Valoración cuantitativa de parámetros de calidad + plantilla de corrección	5	11,1
	Plantilla de corrección	2	4,4
	Valoración cuantitativa de parámetros de calidad + plantilla de corrección + tribunal de profesores	1	2,2
	Tribunal de profesores + plantilla de corrección	1	2,2
	Otros	6	13,3

*Pregunta de respuesta múltiple N= 45

Nos interesaba, asimismo, conocer el grado de cohesión de las facultades a la hora de fijar los criterios de ***duración y contenido del examen final*** y, por ello, formulamos una pregunta abierta con el fin de que los sujetos expusieran en qué consistía el examen final de Interpretación Simultánea. En primer lugar, es necesario señalar que un considerable número de sujetos (33,3%) *no contestó* a la pregunta. Por lo demás, no podemos decir que

hayamos encontrado un patrón predominante en cuanto a la duración y planteamientos de los exámenes finales de Simultánea, así que expondremos tendencias generales. Uno de los valores con mayor peso porcentual consiste en presentar un discurso de *Interpretación Simultánea de una duración media de 5 a 6 minutos* (20,0%), aunque en algunos casos la duración puede aumentar hasta los *10 o los 15 minutos* (15,50%), e incluso *hasta 25 minutos* (4,4%). En otros casos, los formadores incluían dos discursos, uno de carácter general y el segundo de carácter técnico semiespecializado (6,60%). Dentro de la casuística, que es muy abundante en este bloque, encontramos que los docentes optan también por incorporar al examen de Interpretación Simultánea *una prueba de Interpretación de Enlace* (8,90%) o de *Traducción a la Vista* (6,70%), e incluso *añaden a una de estas dos pruebas un ejercicio de Interpretación Consecutiva* (2,20%).

Fig. 10.28. Duración y tipos de ejercicios del examen final de IS



LOS RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIOS DE INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA DEL PROFESORADO DE PREGRADO

Tabla 10.38.

Duración y tipos de ejercicios del examen final de IS		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Simultánea de hasta 5 minutos	9	20,0	33,3	33,3
	Simultánea de 10 a 15 minutos	6	13,3	22,2	55,6
	2 Simultáneas de 25 minutos	2	4,4	7,4	63,0
	2 Simultáneas de 10 minutos	1	2,2	3,7	66,7
	Simultánea e Interpretación de Enlace	4	8,9	14,8	81,5
	Simultánea (10 minutos) y Traducción Vista	3	6,7	11,1	92,6
	2 Simultáneas (inversa/directa)	1	2,2	3,7	96,3
	Simultánea, Traducción a la Vista y Consecutiva	1	2,2	3,7	100,0
	Total	27	60,0	100,0	
Perdidos	Sistema	18	40,0		
Total		45	100,0		

10.3. Discusión

Se confirma que el perfil del profesorado de pregrado que reseñábamos en el capítulo 8 (véase 8.8.A. y 8.8.B) se corresponde con las prácticas didácticas que hemos observado en la enseñanza de la Interpretación Simultánea. Más de la mitad de los formadores recurre a los paradigmas teóricos existentes para fundamentar conceptualmente y orientar la formación de Simultánea (Pöchhacker, 1992, 1994a, 2003) (véase 10.2.1.), y un porcentaje ligeramente inferior al 40% transmite al alumnado los conceptos teóricos a modo de herramienta pedagógica para que éste comprenda con mayor claridad los problemas de Interpretación, y pueda adoptar estrategias coherentes sobre lo que hace y por qué lo hace (Gile, 1992a: 185, 1995c: 116, 1995a: 13). En ambos casos los docentes españoles han mostrado su preferencia por el Modelo de Esfuerzos de Gile aplicado a la Simultánea (cf. 1985, 1992a:192, 1995c: 98, 1995a: 169). Asimismo, el profesorado está familiarizado con los modelos teórico-didácticos propuestos por los diversos autores y corrientes metodológicas (véanse Fig. 10.4. y Fig. 10.5.), y nuevamente se confirma la confianza de los docentes españoles de Simultánea por el Modelo de Esfuerzos y las recomendaciones didácticas que contiene (Gile, cf. 1985: 44, 1992: 191, 1995c: 98, 1995a: 169). Sin embargo, también hemos observado, de nuevo, la existencia de un colectivo de aproximadamente 30,0% a 37,8% de docentes de esta materia que presenta un perfil muy diferenciado del resto de los sujetos de la muestra. Éstos últimos se encuentran más vinculados con la práctica profesional y parecen mostrar cierta desconfianza hacia toda práctica metodológica que no provenga directamente de las convicciones personales que se derivan de la experiencia profesional (Gile, 1989a: 27; Viaggio, 1992d: 307, 2003: 28).

A. ***El número de alumnos en la formación.*** Aunque la tendencia mayoritaria imparte Simultánea a un número *inferior a 15 estudiantes*, se ha podido constatar que un grupo del profesorado ligeramente inferior al 40% tiene en sus clases a grupos con *más de 15 alumnos* (véase Tabla 10.1.), que incluso pueden llegar a alcanzar la cifra de *70 estudiantes*, a pesar de que para la práctica totalidad del profesorado de la muestra, el número óptimo de alumnos en el entorno de la formación de Simultánea no debería sobrepasar los 10 (véase Tabla 10.2.). Al igual que en la enseñanza de Interpretación Consecutiva (véase 9.3.A.), la sobrecarga del número de estudiantes podría condicionar

negativamente los objetivos didácticos del profesorado, e incluso podría ocasionar una ralentización en el aprendizaje del alumnado. Esto afectaría a todos los estudiantes, pero en especial y, teniendo en cuenta el carácter troncal de esta asignatura, a aquellos que desean cursar la especialidad de Interpretación.

B. ***La relación entre las instalaciones de Simultánea y el número de alumnos.*** Si el patrón predominante en cuanto al número de alumnos por grupo en las clases de Interpretación Simultánea es *inferior a 15 estudiantes*, se podría decir que para esta tendencia mayoritaria la dotación de cabinas en los laboratorios es *adecuada* y acomoda a la mayor parte del estudiantado, ya que los resultados, para la mayoría de las facultades consultadas, indican que el número de cabinas es *inferior a 15* (véase Tabla 10.3). Sin embargo, el resto de las instalaciones con un número de cabinas *superior a 15* sólo supone un 22,2%, y no parece poder dar cabida a grupos de estudiantes tan numerosos (véase Tabla 10.1.).

C. ***Los aspectos de la teoría de la Interpretación en la formación.*** Como ya anticipábamos en el preámbulo, consideramos muy satisfactorio el patrón de formación que emplea el grupo mayoritario de profesores de Simultánea, avalado por criterios teóricos fruto de la investigación empírica (Pöchhacker, 1994b: 134) (véase 10.2.1. Fig. 10.1. y Tabla 10.6.). Sin embargo, no es nada desdeñable el sector de los formadores que sigue una perspectiva con respecto a la formación completamente diferente: un 37,8% de los docentes parecen guiarse por una práctica desvinculada de los paradigmas teóricos.

D. ***Los modelos teóricos más extendidos en la formación de Simultánea.*** Hemos corroborado que más de la mitad del profesorado *hace uso de modelos teóricos* (véase 10.2.1. Fig. 10.3.), y entre los de empleo más extendido por los formadores de Interpretación Simultánea destaca por encima de los demás el *Modelo de Esfuerzos de Gile aplicado a la Simultánea* (cf. 1985: 44, 1992: 192, 1995c: 98, 1995a: 169), seguido a bastante distancia de la *Teoría del Sentido de Seleskovitch* (1989; cf. Selekovitch y Lederer, 1989), y de la *Teoría Funcionalista aplicada a la Interpretación* (cf. Pöchhacker, 1992; 1994a, 2003) (véase Fig. 10.3. y Tabla. 10.7.). Los docentes también se inclinan por combinar diferentes propuestas teóricas, aunque los modelos del procesamiento han sido consignados en valores minoritarios. Por último, destacamos que un 4,40% de los

sujetos señalara su propio modelo basado en la experiencia profesional en la Simultánea y lo consignara como un «modelo teórico» (véase Tabla 10.7.).

E. ***El empleo de modelos teórico-didácticos y su naturaleza.*** El mismo porcentaje de sujetos que recurría a modelos teóricos (55,6%) (véase Fig. 10.1.) también coincide en hacer uso de *modelos teórico-didácticos* para estructurar la enseñanza de Interpretación Simultánea (55,6%) (véase Fig. 10.4. y Tabla 10.8.), por lo que se confirma que en la mayor parte de la formación de pregrado parece haberse consolidado una metodología basada en la sistemática observación de la realidad y no en intuiciones sobre lo que los intérpretes hacen, es decir, se ha invertido el patrón que predominaba en los años ochenta en opinión de Stenzl (cf. 1989: 24). Sin embargo, se vuelve a confirmar la existencia de ese grupo del profesorado español de Interpretación varias veces mencionado (véase 9.3.B. 9.3.D. 9.3.G. 10.3.C. 10.3.E. etc.) que emplea una práctica didáctica no sistematizada, centrada en ejercicios prácticos (Deslile, 1984: 294; Gile, 1995a: 12), Por último, cierto número de formadores consignó dentro de la categoría «otros» de esta pregunta ejercicios de Análisis, de Reformulación, etc, confundiéndolos con modelos teórico-didácticos, con lo que se desprende que estos sujetos no distinguen con claridad la diferencia entre los conceptos de «metodología» y de «teoría».

En cuanto a la preferencia del profesorado por ***los modelos teórico-didácticos*** existentes, resulta indiscutible que el *Modelo de Esfuerzos aplicado a la Interpretación Simultánea* (Gile, 1985: 44, 1992a: 192, 1995c: 98, 1995a: 169) goza de la confianza de los formadores españoles de esta técnica de la muestra, tanto si se emplea en solitario como en combinación con otros modelos, como el *Modelo de Monterey* (véase Fig. 10.5. y Tabla. 10.9.).

F. ***La enseñanza de nociones de teoría de la Interpretación en la formación.*** La mitad del profesorado que imparte Interpretación Simultánea en pregrado se sirve del caudal de las corrientes teóricas de la Interpretación (véase Fig.10.4. y Tabla 10.8.), pero no llegan a impartir ningún contenido de teoría, mientras que sólo un porcentaje ligeramente inferior al *40,0% los transmite a los estudiantes* (véase Fig.10.6. y Tabla 10.10.). No obstante, consideramos significativo mencionar que el 80% del profesorado considera conveniente que se enseñen estos contenidos de teoría, bien de forma *obligatoria* (40,0%), o bien *opcional* (40,0%). Creemos que este dato se debería tener presente, porque en la actualidad no hay ninguna materia independiente de Teoría y

Práctica de la Interpretación que, sin embargo, sí se imparte para la Traducción. En cuanto a la preferencia del profesorado por ***los modelos teóricos existentes*** a la hora de divulgarlos a los estudiantes, de nuevo sobresale el *Modelo de Esfuerzos de Gile aplicado a la Simultánea* (Gile, 1985: 44, 1992a: 192, 1995c: 98, 1995a: 169) por encima del resto de los contenidos de teoría (véase Fig.10.7. y Tabla 10.11.).

G. ***La didáctica de la introducción a la Interpretación Simultánea.*** Teniendo en cuenta las notas medias asignadas por el profesorado de la muestra a los ejercicios de introducción a esta técnica que presentamos en la pregunta categorizada, se podría afirmar que el ejercicio de ***Traducción a la Vista*** *constituye el más eficaz* para acometer la introducción de la Interpretación Simultánea, ya que recibió la nota media más alta: 7,7 (véase 10.2.2. Fig.10.9.). La validez de la Traducción a la Vista en la preparación de la técnica de Simultánea ha sido ampliamente tratada en la bibliografía de la Interpretación por autores como Lambert (1989: 742, 1992a: 29) quien lo considera un ejercicio muy eficaz como preparación para esta técnica cuando se presenta a la vez como estímulo escrito y oral en la variante de *sight interpretation* (Lambert, 1992a: 28-29). Otros investigadores como Weber (1990: 50) y Viaggio (1992c: 33-34) también han ensalzado las virtudes de este ejercicio en su aplicación a la Simultánea. Sin embargo, Pöchhacker (1994b: 131-132) — y en otro sentido también Viezzi (1989a y 1989b)— ha cuestionado que las tareas cognitivas de la Traducción a la Vista y la Interpretación Simultánea quizá no sean tan similares como se ha pensado hasta ahora, y ha planteado que se le dedique más estudio a la relación entre ambos. El segundo ejercicio más popular entre los formadores ha sido el de ***Clozing***, (véase Fig. 10.9.), que también ha sido respaldado por un gran número de autores por su utilidad, tanto en la propedéutica de la Simultánea como en la selección de candidatos para las pruebas de aptitud (Gerver *et al.*, 1989: 727; Bowen y Bowen, 1989: 116; Lambert, 1992a: 26-28; Viaggio, 1992a: 40-44). Le sigue el ejercicio de ***Shadowing*** en sus más diversas manifestaciones (Moser-Mercer, 1978: 364; Lambert, 1989: 737, 1992b: 20; Schweda-Nicholson, 1990: 33), a pesar de la resistencia de algunas escuelas a emplearlo, por considerarlo contraproducente (Seleskovitch, 1989: 82; Seleskovitch y Lederer, 1989: 168; Déjean Le Féal, 1997: 617). Sin embargo, en cuanto al empleo del ejercicio *Shadowing*, la tendencia mayoritaria del profesorado de pregrado mantiene una postura contraria a la propugnada por la Teoría del Sentido (véase Fig. 10.9.).

H. ***La eficacia de algunos ejercicios controvertidos en la formación de Simultánea.*** Con respecto al ejercicio de ***Shadowing,*** hemos observado en el apartado anterior cómo el profesorado de Simultánea lo utiliza en la propedéutica de esta técnica, y las notas medias que le han sido asignadas (véase Fig. 10.9. y Tabla 10.14.). La mayor parte del profesorado de pregrado lo considera eficaz. Sin embargo, un nada desdeñable 31% sostiene una opinión *muy desfavorable con respecto al Shadowing.* Conocemos los postulados la Escuela de París, según los cuales este ejercicio potenciaría la fijación del estudiante por las estructuras lingüísticas en detrimento del sentido (cf. Seleskovitch, 1989: 82; cf. Seleskovitch y Lederer, 1989: 168; cf. Déjean Le Féal, 1997: 617), por lo que se consideraría contraproducente, y otros autores como Kurz (1992: 248) recientemente han cuestionado su eficacia (véase 3.4.3.1.). En cuanto al ejercicio de ***Traducción a la Vista,*** nos remitirnos al apartado anterior, pues como han constatado las calificaciones otorgadas por los docentes (véase Fig. 10.9.), se trata con toda probabilidad del ejercicio de introducción a la Interpretación Simultánea que goza del *respaldo de la práctica totalidad de los formadores* por su eficacia (véase 10.2.4.), opinión que respaldan las citas consignadas en el apartado anterior (véase 10.3.G.). Sin embargo, con respecto al ejercicio de ***Atención Divida*** o ***«dual task»***, propugnado por investigadoras como Moser-Mercer (1978: 363) o Lambert (1989: 739), a diferencia de los ejercicios anteriores, sólo cuenta con el favor de *menos de la mitad del profesorado* de la muestra (véase 10.2.5.). La práctica de este ejercicio ha suscitado polémica dentro del seno de la corriente metodológica de la Teoría del Sentido, al considerar algunos autores que la Atención Dividida resulta sumamente complicada e introduce destrezas ajenas a las propias de la interpretación Simultánea (Déjean Le Féal, 1997: 617).

I. ***El enfoque didáctico según las combinaciones lingüísticas.*** El grueso del profesorado de Interpretación Simultánea de pregrado (66,7%) refrenda la opción de seguir *enfoques metodológicos diferentes en función de las diversas combinaciones de lenguas* en que se esté trabajando, en la línea de las propuestas de Wills (1978: 350), Stenzl (1989: 24) y Gile (1995c: 198-199, 1995a: 237), entre otros (véase 10.2.7.). Sin embargo, un notable 20,0% de los formadores parecería suscribir la opinión de la Teoría del Sentido de que la trasmisión de mensajes no opera sobre las lenguas, y por tanto: «*l'enseignement de l'interprétation reponse-t-il sur un model unique (...)*» (Seleskovitch, 1981: 345), independiente de las lenguas, por lo que la naturaleza de éstas no sería un aspecto

relevante para el aprendizaje (Seleskovitch, 1981: 345, 1989: 67; Déjean Le Féal, 1989a: 43).

J. ***El material y la Interpretación Simultánea.*** La principal ***fuente*** de la que el profesorado extrae el material para impartir las clases de Interpretación Simultánea procede casi mayoritariamente de las *ponencias que éstos interpretan* en su quehacer profesional (véase 10.2.8.1. Fig. 10.16.). Esto indicaría que en el aula parece que se emplea el mismo tipo de material que se usa en el mercado para la modalidad de Interpretación de Conferencias —tanto del mercado privado como de los organismos internacionales—, aunque éste haya sido adaptado con fines didácticos. En segundo lugar, se encuentra el material procedente de las *organizaciones internacionales* (véase 10.2.8.1. Fig. 10.16.) que, como sabemos, constituyen uno de los principales empleadores de intérpretes. Estos datos nos inclinan a afirmar que las fuentes de material utilizadas por el profesorado de Interpretación Simultánea resultan óptimas para el mercado al que está orientada la formación. En cuanto a la ***temática,*** si tenemos en cuenta que del 75,0% del profesorado que se encuentra en activo, un 68,9% afirma que existe sintonía entre los temas que se abordan en la formación y los que se trabajan en el ámbito profesional para esta misma técnica (véase 10.2.8.2. Fig. 10.18., y Tabla 10.24.), se podría pensar que los alumnos de esta materia están en contacto con discursos vinculados con la realidad profesional. Por lo que se refiere al ***soporte*** en que se presentan los discursos, las *nuevas tecnologías no parece que hayan hecho mella* en la formación de Simultánea, ya que los *profesores y los alumnos siguen pronunciando los discursos*, aunque también se sigue empleando el tradicional soporte de audio (véase Fig.10.20. y Tabla 10.26.). En ese sentido, autores como Straniero (1998b:837) lamentan que sigan siendo los profesores los que se encarguen de la presentación de los discursos, ya que se pierde la sensación del contexto y de la conferencia como macrotexto e hipertexto. Este autor (cf. Straniero, 1998b: 838) y antes que él Kurz (1989: 213) nos invitan a que se reflexione sobre las ventajas del uso de las grabaciones en vídeo para que el alumno se sitúe en un contexto, y se acostumbre a diferentes acentos, a la información no verbal, etc. También Mackintosh (1989: 221) ha hecho alusión a la conveniencia de la introducción del material en soporte de vídeo en la formación, en concreto recomendaba las grabaciones de congresos y conferencias para fines didácticos, o grabaciones de discursos de oradores contratados para este fin.

K. ***El material de apoyo en la presentación de discursos de Simultánea.*** Si bien algo más de la mitad de los formadores de la muestra afirma utilizar material de apoyo (véase 10.2.8.3. Fig. 10.22. y Tabla 10.28.), *no parece que se trate del más extendido en la realidad profesional* de congresos y conferencias, pues se mencionaron los resúmenes y los textos paralelos, que son materiales de apoyo didáctico para el alumno, pero no para los oradores (véase Fig. 10.23. y Tabla 10.29.). En estudios realizados para comprobar el tipo de material de apoyo que emplean los conferenciantes en la modalidad de Interpretación de Conferencias se ha constatado que, cada vez con más frecuencia, los oradores se inclinan por complementar sus discursos con presentaciones de material adicional, como diapositivas, transparencias, etc., que contienen tablas, gráficos (información verbal) (Pöchhacker, 1994d: 171). Parecería, por lo tanto, recomendable introducir este elemento en la formación de Simultánea para familiarizar al estudiante con las destrezas necesarias para sintonizar la Interpretación con la lectura de otras fuentes de material adicional. Creemos que se debería prestar mayor atención a este aspecto de la formación e incorporar el tipo de material de más uso: *transparencias, diapositivas, CD-ROM y Power-Point*, etc., tanto en discursos leídos como no leídos, pues a veces este material es complementario del discurso y a veces forma parte del mismo (Collados *et al.*, 1998: 311).

L. ***La Interpretación Simultánea con Texto.*** Se confirma que esta variante de la Interpretación Simultánea se practica en la formación de pregrado, aunque el profesorado matizara en anotaciones a las encuestas que *se practica «a veces»* (véase 10.2.9. Fig.10.25. y Tabla 10.33.). Esto lo corrobora el uso preferente de la presentación de *discursos escritos para ser leídos* (84,4%) (véase Fig. 10.21. y Tabla 10.27.), que se corresponde a la práctica de este tipo de técnica de Interpretación. La Interpretación Simultánea con Texto constituye una práctica habitual en congresos en los que los oradores leen sus discursos (Gile,1995a: 184), que presentan las características de textos escritos que serán leídos en voz alta (Hatim y Mason, 1997: viii). Dada la dificultad de esta variante de Simultánea, debería ser abordada en la formación de una forma específica y eficaz (Pöchhacker, 1994b: 133; Pearl, 1995: 168), ya que, además, está ganando terreno a medida que se consolida la tendencia entre los oradores de no pronunciar sus discursos de una forma espontánea e improvisada, sino de emplear

características del lenguaje escrito, propiciada quizás por los organizadores de los congresos y reuniones (Pearl, 1995: 177; Déjean Le Féal, 1998b: 364).

M. ***La Interpretación Simultánea y las variedades del inglés no estándar.*** El soporte más ampliamente utilizado por el profesorado de Interpretación Simultánea para la presentación del material consiste en la presentación de discursos *por parte del profesor*, y en mucha menor medida le siguen el *soporte de audio* y el propio *alumnado* (véase Fig. 10.20. y Tabla 10.26.). El soporte de vídeo y los discursos presentados por conferenciantes no son tan representativos, por lo que constatamos que no se dan las condiciones necesarias para que se pueda satisfacer la necesidad de diversificar el número de acentos y variedades de inglés no estándar. Este dato además parecería contrastar con el resultado obtenido en este apartado, según el cual un 60,7% de los profesores introduciría estas variedades del inglés en el material de la formación (véase 10.2.8.4. Fig. 10.24. y Tabla 10.30.). En cualquier caso, el porcentaje asignado a este material resulta *muy exiguo* a tenor de los datos procedentes de estudios que nos confirman que los oradores de los congresos y conferencias internacionales no son hablantes nativos de inglés y que frecuentemente se escuchan las variedades menos habituales del inglés no estándar (cf. Pöchhacker, 1994a) (véase Tabla 10.31.). Como ya hemos comentado en capítulos anteriores (véase 9.3.I. 13.3.I.), coincidimos con Snell-Hornby (1997:279) en señalar la necesidad de emplear un número mayor de variedades de inglés en la formación de la Traducción y la interpretación, y en concreto en Interpretación.

N. ***La evaluación y la Interpretación Simultánea.*** En cuanto a los ***criterios*** que se aplican para evaluar la Interpretación Simultánea a final de curso, se observa un patrón recurrente, pues la práctica totalidad del profesorado *combina la evaluación continua con la nota del examen final* (80,0%) (véase 10.2.10. Fig. 10.26. y Tabla 10.36.) con la consecuente pérdida de la perspectiva de la situación real que debería acompañar al candidato (Snell-Hornby, 1992: 19; Collados, 2000a: 157) (véase 9.3.J.). En lo que se refiere al ***sistema*** utilizado para la convocatoria final, un 20% de los docentes ha mostrado su preferencia por el sistema de *examen mediante tribunal de profesores* (véase 10.2.10. Fig. 10.27. y Tabla 10.37.), y un 53,3% se inclina por utilizar el parámetro de la *valoración cuantitativa de parámetros de calidad.* En el capitulo 9 (véase 9.3.J.) se ha hecho referencia a la valoración que ha realizado Gile (2001c: 389) sobre las desventajas que

puede presentar el uso aislado del tribunal. Nuestras propuestas en este sentido abundan en la necesidad de cotejar el producto del alumno con el discurso original (cf. Gile, 2001c: 389) al tiempo que se emplea alguna herramienta adicional de evaluación como la plantilla de corrección (Schjoldager, 1996: 187) o la valoración cuantitativa de parámetros de calidad. Asimismo, consideramos indispensable concienciar al estudiante a lo largo del curso acerca del concepto de calidad profesional de la Interpretación Simultánea (Pöchhacker, 1994c: 233), ya que éste debe ser el criterio por el que se mida la prestación del alumno en su examen final.

O. ***La duración de los exámenes finales de Interpretación Simultánea en las facultades españolas.*** En primer lugar, consideramos necesario informar que un elevado número de sujetos *no contestó* esta pregunta, aunque probablemente de haber sido respondida por todos los profesores de la muestra el resultado no habría variado sustancialmente: habrían aumentado los datos, pero probablemente seguiría también creciendo la ***diversidad de criterios*** en lo que respecta a la duración de los exámenes de Simultánea (véase Fig. 10.28. y Tabla.10.38.). Esta gran heterogeneidad de la duración y de la estructura y contenidos del examen de Simultánea provoca cierta inquietud y preocupación, pues parecería que no es lo mismo superar esta materia en una facultad mediante una prueba de *5 minutos*, como ocurre en nueve casos, que intentar aprobarla en otra sorteando un examen de *25 minutos* (esto es así en cuatro de los casos citados). En términos generales, y para los exámenes finales creemos que se deberían acordar unos mínimos y unos máximos entre las facultades españolas.

CAPÍTULO 11

RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIOS DE LOS COORDINADORES DE LOS MÁSTER DE INTERPRETACIÓN DE CONFERENCIAS

11. Resultados

Además de las cuatro facultades españolas que extienden la formación de Interpretación de la Licenciatura a un programa de Máster, habría que sumar el curso de posgrado de más raigambre en nuestro país, que no está vinculado a ninguna facultad de Traducción e Interpretación. De estos cinco programas de posgrado, uno cerró el mismo año en el que iniciamos el estudio, y el coordinador de otro curso de posgrado no mostró interés por participar en la investigación, por lo que sólo tres programas de Máster han intervenido en la muestra con sus aportaciones.

11.1. Las razones para la implantación de programas de Máster de Interpretación de Conferencias

En primer lugar, se preguntó a los coordinadores acerca de los ***motivos que les habían llevado a organizar los tres Máster.*** A este respecto, uno de los sujetos argumentó la: «necesidad de formar intérpretes profesionales tanto para España como para numerosos organismos internacionales *ante las deficiencias del Plan de Estudios español de la Licenciatura de Traducción e Interpretación: falta de horas para la Interpretación comparado con los Planes de Estudio extranjeros, falta de prácticas*» (33,3%). A esta justificación se le suma la de otro sujeto que añadió: «*atender a las tendencias del mercado y llegar con un alumnado más moderno y una combinación lingüística más amplia que en la licenciatura*» (33,3%). El tercer sujeto *no contestó* a la pregunta (33,3%).

Tabla 11.1.

Razones para la implantación de programas de Máster en Interpretación de Conferencias					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	• Deficiencias del Plan de Estudios español de TEI • Necesidad de formar intérpretes profesionales	1	33,3	33,3	33,3
	• Tendencias del mercado • Llegar con un alumnado más moderno y con combinaciones lingüísticas más amplias que en la Licenciatura	1	33,3	33,3	66,7
	Perdidos	1	33,3	33,3	100,0
	Total	3	100,0	100,0	

11.2. Los nuevos desafíos y nuevas tendencias que los Máster deben afrontar

A juzgar por el comentario de uno de los sujetos responsables de uno de los cursos de posgrado, el ***reto*** más importantes que estos entornos de formación tienen que desafiar consiste en *paliar los problemas de*: «*un alumnado poco preparado para un mercado exigente, y el intrusismo profesional*» (33,3%). Para otro de los coordinadores, la tarea consistiría más bien en «*proporcionar formación de Interpretación para cantidad de filólogos, lingüistas y especialistas en distintas formas del saber que no pueden aplicar sus conocimientos, así como a estudiantes que quieren completar la Licenciatura de Traducción e Interpretación*» (33,3%). El tercer sujeto participante en la muestra *no contestó* a esta pregunta (33,3%).

Tabla 11.2.

Nuevos desafíos y nuevas tendencias para los Máster		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	• Alumnado poco preparado • Mercado exigente • Intrusismo profesional	1	33,3	50,0	50,0
	• Reciclar a filólogos, lingüista, etc. • Estudiantes que quieren completar la Licenciatura de TEI	1	33,3	50,0	100,0
	Total	2	66,7	100,0	
	Perdidos	1	33,3		
Total		3	100,0		

11.3. Los aspectos académicos y didácticos de la formación de la Interpretación

11.3.1. Las deficiencias observadas en los estudios de pregrado con respecto a la Interpretación

En lo que respecta a ***deficiencias de la formación de la Interpretación*** percibidas por los responsables de la organización de los programas de posgrado, uno de los sujetos encuentra: «*una ausencia de verdaderos pedagogos profesionales en Interpretación Simultánea, así como ausencia de base técnica (logística)*» (33,3%). Por otra parte, se han señalado carencias en cuanto a: « *la falta de selección, insuficientes conocimientos del alumnado y pocas horas en el Plan de Estudios*» (33,3%). El tercer sujeto de la muestra *no contestó* a esta pregunta (33,3%).

11.3.2. El perfil del alumno

Hemos encontrado un patrón recurrente en cuanto al ***tipo de alumno*** que cursa los estudios de Máster de Interpretación. Se trata en su mayor parte de *licenciados en Traducción e Interpretación que desean especializarse en Interpretación* (100%) así como de *licenciados en otras disciplinas que quieren completar sus estudios con los de Interpretación* (100%). La opción de «*intérpretes profesionales sin titulación académica*» no fue marcada por ninguno de los sujetos de la muestra.

Tabla 11.3.

Perfil del alumno del Máster *		
	Frecuencia	Porcentaje
Ldo. en TEI que quiere especializarse en Interpretación	3	100,0
Ldo. de otras disciplinas que quiere completar sus estudios	3	100,0
* Pregunta de respuesta múltiple N= 3		

11.3.3. El mercado al que va dirigida la formación

No deberíamos proseguir con el análisis del resto de los datos de la encuesta sin abordar previamente el ***sector del mercado*** al que se dirige la formación de la Interpretación de los programas de Máster que se imparten en nuestro país. Presentamos esta pregunta a los coordinadores de los programas y, del total, dos sujetos afirmaron que los cursos preparan a intérpretes que podrán trabajar *tanto en el mercado de las organizaciones internacionales como en el mercado privado* (66,7%), mientras que según el tercer sujeto, el curso de posgrado sólo prepara a sus alumnos para trabajar como intérpretes en los *organismos internacionales* (33,3%).

Tabla 11.4.

Mercado para el que se orienta la formación de los Máster					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mercado de las OO II	1	33,3	33,3	33,3
	Mercado de las OO II y mercado privado	2	66,7	66,7	100,0
	Total	3	100,0	100,0	

11.3.4. Las combinaciones de lenguas (Lenguas B)

Con relación a la ***oferta de las primeras lenguas extranjeras*** o Lenguas B que se imparten en los programas de máster, los tres cursos ofrecen los pares de lenguas *inglés y francés con el español* (100,0%), mientras que dos imparten *alemán e italiano con español* (67,3%), y tan sólo uno ofrece estas tres (*inglés, alemán e italiano*) junto con la combinación *neerlandés-español* (33,3%). No obstante, habría que aclarar que los coordinadores especificaron que *la oferta de lenguas varía cada año* según la demanda del alumnado.

Tabla 11.5.

Oferta de Lenguas B*		
	Frecuencia	Porcentaje
Fr/Es; Eng/Es	3	100,0
Fr/Es; Eng/Es; It/Es; De/Es	2	67,3
Fr/Es; Eng/Es; It/Es; De/Es; Ne/Es	1	33,3
* Pregunta de respuesta múltiple N= 3		

11.3.5. Las combinaciones de lenguas (Lenguas C)

En cuanto a la ***oferta de las segundas lenguas extranjeras*** o Lenguas C, *el inglés y el francés* se sitúan a la cabeza, ya que se imparten en los tres programas de máster (100%). Estos *dos idiomas junto con el alemán, el italiano, el portugués y el neerlandés* se imparten en uno de los máster (33,3%), mientras que en el tercero de los programas, según el sujeto encargado de la coordinación, se imparten: «*todos los 11 idiomas de la UE y los PECOs*[1]» (33,3%).

Tabla 11. 6.

Oferta de Lenguas C*			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Fr/Es; Eng/Es	1	33,3
	Fr/Es; Eng/Es, De/Es, It/Es, Port/Es, Ne/Es	1	33,3
	11 idiomas de la UE y PECOs	1	33,3
Pregunta de respuesta múltipe N= 3			

[1] Nomenclatura de la Unión Europea empleada para referirse a los países del Este y Oriente de Europa candidatos a la adhesión a la UE

11.3.6. Las combinaciones de lenguas (las Lenguas A)

En materia de ***Lenguas A***, los coordinadores de los tres programas de Máster sostienen que pueden ofrecen el español como lengua extranjera (100%) *siempre que haya demanda* por parte de alumnos extranjeros con combinaciones de lenguas que los programas puedan ofrecer.

11.3.7. El número de lenguas desde o hacia las que se interpreta

A tenor de los datos analizados, se podría establecer un *mínimo de dos lenguas extranjeras* desde las que se interpreta en los programas de posgrado de Interpretación españoles: bien *una Lengua B y una Lengua C*, o *dos Lenguas C*, según cómo apliquen las recomendaciones de la AIIC en cuanto a la definición de Lengua B y Lengua C.

Tabla 11. 7.

Número de lenguas desde o hacia las que se interpreta					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2 lenguas extranjeras y la Lengua A	1	33,3	33,3	33,3
	2, 3 ó 4 Lenguas C y 1 Lengua A ó 2 Lenguas C, 1 Lengua B y 1 Lengua A, etc.	1	33,3	33,3	66,7
	Mínimo 2 Lenguas C y 1 Lengua A ó 2 Lenguas activas	1	33,3	33,3	100,0
	Total	3	100,0	100,0	

11.3.8. Las lenguas minoritarias

Nos interesaba conocer si los programas de posgrado ofrecían ***Interpretación en combinaciones de lenguas minoritarias*** o de difusión limitada, y de los tres cursos de Máster de la muestra, dos *no las ofrecen* (67,3%), aunque uno de ellos sostiene *haberlas impartido en cursos anteriores*, y el tercero afirma que sí lo hace, y menciona *el neerlandés* (33,3%).

11.3.9. La carga lectiva de las técnicas de la Interpretación

La proporción de la carga lectiva de las diversas técnicas de Interpretación se encuentra estrechamente vinculada al mercado al que se orienta la formación de la Interpretación, por lo que preguntamos la carga lectiva que presentaba en los programas de Máster la

formación de la ***Interpretación Consecutiva***. De los tres Máster, dos la ofrecen en un *porcentaje superior al 50%* (67,3%), y sólo uno la imparte en un porcentaje *inferior al 50%* (33,3%). Pedimos a los sujetos de la muestra que justificasen sus respuestas, y obtuvimos dos comentarios (uno de los sujetos *no contestó* a esta petición) (33,3%). Uno de ellos encuentra que la Interpretación Consecutiva es: «*más formativa, y la base de la Simultánea*», y además comenta que «*constituye un ejercicio eliminatorio en pruebas de organismos internacionales*» (33,3%). El sujeto responsable del programa de Máster que asigna menos carga a la Consecutiva afirma que «*el peso específico de la Interpretación Simultánea es mayor*», pero no aclara los motivos (33,3%). En el caso de la ***Interpretación Simultánea***, observamos una cierta incoherencia en las respuestas, ya que los sujetos que habían asignado más del 50% de la carga lectiva a la Consecutiva, también *afirmaron dotar a la Simultánea con el 50% de las horas del programa*. El sujeto que manifestó que el porcentaje de la Consecutiva era inferior al 50% sostiene que el «*peso porcentual de la Simultánea es mayor que el de la Consecutiva*».

Cuando se pidió a los coordinadores que justificasen su opinión acerca de la proporción de horas de aprendizaje para la Simultánea, uno de ellos especificó que «*en clase se realizan ejercicios de Consecutiva y de Simultánea en paralelo*».

En lo que se refiere a la ***Interpretación de Enlace***, dos de los programas *no la imparten* (67,3%) y sólo *uno* de los cursos la ofrece (33,3%), y en este último el porcentaje de carga lectiva asignado es *inferior al 50%*. El sujeto responsable de la coordinación del mismo justifica la carga otorgada afirmando que no la consideran una técnica relevante para sus objetivos, que se dirigen principalmente a la formación de intérpretes para los organismos internacionales. Los sujetos que coordinan otro de los cursos consignaron en la categoría «otros» *un 0% de carga lectiva para la Interpretación de Enlace*, y lo justificaron afirmando que se trata de «*un Máster dirigido a futuros profesionales de la Interpretación de Conferencias*». Sin embargo, debemos mencionar que la formación de este Máster está enfocada *tanto para el mercado de las instituciones como para el mercado privado*.

A juzgar por los argumentos de los sujetos de la muestra, la ***Traducción a la Vista*** es considerada como un ejercicio al que se le dedica un determinado número de horas de la carga lectiva total, pero *no es percibida como una técnica de Interpretación* ni como una práctica profesional en sí misma, y de hecho, como se puede observar en la Tabla 11.8., los tres programas de formación de Máster ofrecen contenidos de Traducción a la Vista en una

proporción *inferior al 50%*. Los argumentos esgrimidos para fundamentar esta carga varían: el primer sujeto sostiene que *los alumnos ya saben hacer este ejercicio* (33,3%), el segundo mantiene que se trata sólo de *un ejercicio de apoyo para el aprendizaje de la Interpretación Simultánea* (33,3%), y el tercero comenta que tras unas clases de orientación el alumno *puede practicarla fácilmente fuera de las horas lectivas* (33,3%).

Tabla 11. 8.

Porcentaje de la carga lectiva de las técnicas de Interpretación						
			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos		IC más del 50%	2	66,7	66,7	66,7
		IC menos del 50%	1	33,3	33,3	100,0
		Total	3	100,0	100,0	
		IS 50%	2	66,7	66,7	66,7
		IS más del 50%	1	33,3	33,3	100,0
		Total	3	100,0	100,0	
		IE no se imparte	2	66,7	66,7	66,7
		IE menos del 50%	1	33,3	33,3	100,0
		Total	3	100,0	100,0	
		TaV menos del 50%	3	100,0	100,0	100,0
		Total	3	100,0	100,0	

11.3.10. Los criterios para la selección de candidatos

Los coordinadores de todos los programas coinciden en señalar que el mejor filtro para la selección de los candidatos a los programas de posgrado reside en hacer pasar a los estudiantes por una ***prueba de selección*** (66,7%). Sin embargo, en uno de los Máster adicionalmente se exige a los alumnos que acrediten *cierta experiencia* en materia de Interpretación (33,3%).

Tabla 11.9.

Criterios para la selección de candidatos					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Prueba de selección	2	66,7	66,7	66,7
	Prueba de selección y experiencia en Interpretación	1	33,3	33,3	100,0
	Total	3	100,0	100,0	

RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIOS DE LOS COORDINADORES DE LOS MÁSTER DE INTERPRETACIÓN DE CONFERENCIAS

El resultado de la prueba de selección tiene un ***carácter vinculante*** en los tres programas de formación de máster (100%).

Tabla 11. 10.

Carácter vinculante de la prueba de selección					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí es vinculante	3	100,0	100,0	100,0
	Total	3			

En cuanto a los contenidos de las pruebas de selección, los ***ejercicios*** más valorados por los sujetos responsables de la coordinación de los Máster coinciden con el ejercicio de *Escucha y Síntesis de un texto en Lengua B/C* a partir de uno en Lengua A (100%), *la Entrevista sobre actualidad en Lengua A, B y/o C* (100%). Con menor peso porcentual han sido mencionados otros ejercicios que aparecen en la Figura 11.1 y en la Tabla 11.11.

Fig. 11.1. Relación de ejercicios más extendidos en la selección de candidatos

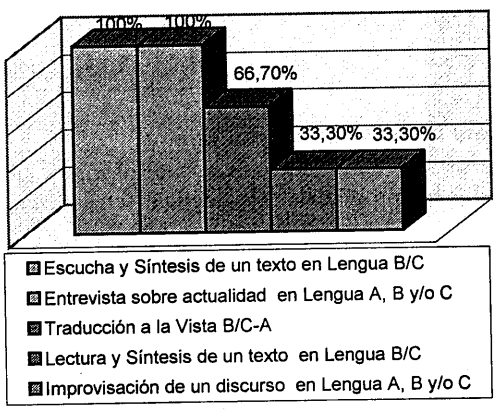


Tabla 11. 11.

Relación de ejercicios más extendidos en la selección de candidatos*			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Escucha y Síntesis de un texto en Lengua B/C	3	100,0
	Entrevista sobre actualidad en Lengua A, B y/o C	3	100,0
	Traducción a la Vista B/C-A	2	66,7
	Lectura y Síntesis de un texto en Lengua B/C	1	33,3
	Improvisación de un discurso en Lengua A, B y/o C	1	33,3

* Pregunta de respuesta múltiple N= 3

11.3.11. La oferta de modalidades de Interpretación distintas de la Interpretación de Conferencias y otros contenidos

El coordinador de uno de los programas afirmó que el curso que dirige ofrece contenidos sobre ***modalidades de Interpretación distintas de la Interpretación de Conferencias*** como la Interpretación de la *Lengua de Signos* (33,3%), la *Interpretación Social* (33,3%), la *Interpretación en la Administración de Justicia* (33,3%). Por otra parte, otros dos sujetos hacen referencia a la enseñanza de contenidos de Interpretación *por videoconferencia* (66,7%) e *Interpretación en los Medios de comunicación* (66,7%), y también en dos de los cursos se ofrecen contenidos sobre el *concepto de calidad en la Interpretación* (66,7%), mientras que las *nuevas tecnologías* y la *informática aplicadas a la Interpretación* se ofrecen en los tres Máster (100%).

Tabla 11. 12.

Relación de modalidades distintas de la Interpretación de Conferencias y otros contenidos*			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Interpretación y Nuevas tecnologías e informática	3	100,0
	Interpretación por videoconferencia	2	66,7
	Interpretación y medios de Comunicación	2	66,7
	Interpretación y calidad	2	66,7
	Interpretación Social	1	33,3
	Interpretación en admón. de Justicia	1	33,3
	Interpretación de la Lengua de Signos	1	33,3
Pregunta de respuesta múltiple N= 3			

11.3.12. El número de alumnos de Interpretación

En dos de los cursos de posgrado el ***número de alumnos por clase*** no rebasa la cifra de *15 estudiantes* (66,7%), mientras que para el tercer Máster, los grupos *no superan los cinco alumnos* (33,3%).

Tabla 11.13.

Número de alumnos por clase					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Menos de 15 alumnos	2	66,7	66,7	66,7
	Menos de 5 alumnos	1	33,3	33,3	100,0
	Total	3	100,0	100,0	

1.3.13. Las prácticas profesionales

Los tres coordinadores de los programas de posgrado afirman facilitar ***prácticas profesionales***: dos las ofrecen *durante el desarrollo del curso* (66,7%), y el tercero las organiza *cuando éste ha finalizado, a través de tutorías* (33,3%). Sólo en uno de los Máster las prácticas tienen un carácter *obligatorio* (33,3%), mientras que en el resto de los programas las actividades profesionales son *opcionales* (66,7%).

Tabla 11. 14.

Acceso a prácticas y naturaleza obligatoria u opcional de las mismas					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Prácticas obligatorias	1	33,3	33,3	33,3
	Prácticas optativas	2	66,7	66,7	100,0
	Total	3	100,0	100,0	

11.4. Los criterios para la contratación del profesorado: las prioridades

Los criterios que prevalecen a la hora de ***contratar al profesorado*** de los Máster resultan de una *combinación de la experiencia profesional y la competencia didáctica* (100%), tal y como se puede observar de forma desglosada en la Tabla 11.16., aunque para los responsables de uno de estos cursos, la condición *sine qua non* que debe cumplir el candidato a formador es que *trabaje de forma activa en el mercado de los organismos internacionales* (33,3%).

Tabla 11.15.

Criterios para la contratación del profesorado de los Máster *			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Experiencia como intérprete profesional en OO II	3	100,0
	Experiencia docente como profesor de Interpretación	3	100,0
	Experiencia como intérprete profesional en el mercado privado	2	66,7
	Estudios de posgrado de Interpretación	1	33,3
	Estar en activo como intérprete en OO II	1	33,3
		Pregunta de respuesta múltiple N= 3	

A la pregunta sobre la ***prioridad en la contratación del profesorado*** que otorgaban los coordinadores, se obtuvieron sólo dos respuestas, pues el tercer sujeto de la muestra *no contestó*. Para uno de los sujetos la *experiencia profesional como intérprete prima sobre el parámetro de la experiencia docente* como formador de Interpretación (33,3%), y para el sujeto responsable del otro programa *ambos parámetros deben concurrir* en el perfil del candidato (33,3%).

Tabla 11. 16.

Prioridad en la contratación del profesorado de los máster					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Experiencia como intérprete profesional	1	33,3	33,3	33,3
	Experiencia profesional y experiencia docente	1	33,3	33,3	66,7
Perdidos	Sistema	1	33,3	33,3	100,0
Total		3	100,0	100,0	

11.5. El perfil del formador

El ***perfil académico*** del formador incide directamente en la enseñanza de la Interpretación, por ello preguntamos a los responsables de los programas de posgrado acerca del tipo de formación que había cursado el profesorado de Interpretación a su cargo. La mayoría son *intérpretes profesionales (100%) con titulación superior (100%)*. Con estudios de *posgrado en Interpretación* se ha encontrado a un 66,7%, y un 33,3% ha obtenido la *Licenciatura en Traducción e Interpretación.*

Tabla 11. 17.

Perfil académico del profesorado *			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Titulación superior	3	100,0
	Posgrado en Interpretación	2	66,7
	Licenciado en TEI	1	33,3
*Pregunta de respuesta múltiple N= 3			

11. 6. Discusión

Los resultados parecen indicar que muchas de las razones esgrimidas por los coordinadores de los Máster para justificar la existencia de estos programas (véase 11.1 Tabla 11.1.) podrían perder fundamento, ya que, en realidad, salvo en algunos aspectos concretos, y con la excepción de uno de los programas de posgrado, en la enseñanza de la Interpretación de estos programas no se llegan a materializar las ofertas que los cursos de posgrado citan como elementos que supuestamente subsanarían las deficiencias de la formación de la Interpretación en el ámbito de pregrado (véase 11.3.1.), ni se llegan a satisfacer los aspectos relacionados con las combinaciones de lenguas y las lenguas minoritarias (véase 11.3.4. Tabla 11.5.) ni tampoco las necesidades de las tendencias del mercado de las que se hizo mención (véase 11.1. Tabla 11.1.).

A. ***Las razones que justifican la existencia de los Máster.*** La mayoría de los responsables de estos programas ***justifica la existencia de los Máster*** de Interpretación españoles «*dadas las limitaciones en el número de horas lectivas de Interpretación de pregrado, así como la necesidad de atender al mercado*» (véase 11.1.). En lo que se refiere al primer objetivo, los programas de posgrado existentes satisfacen la falta de horas de práctica de algunos de los programas de formación del pregrado, sobre todo los que limitan la enseñanza de la Interpretación a la troncalidad (véase 7.9. Fig.7.12. y Tabla 7.24.). En lo que se refiere a atender al mercado, diremos no parecen haber tenido en cuenta el crecimiento exponencial de la demanda de intérpretes en el mercado privado de la Interpretación (Gile, 1989b: 649; Schmitt, 1998b: 5; Wußler, 1999: 34). Por otra parte, se hace alusión a la necesidad de llegar al mercado con «*un alumnado más moderno y con combinaciones lingüísticas más amplias*». Si bien es cierto que en los cursos de posgrado se ofrece un mayor abanico de combinaciones lingüísticas, esta mayor oferta de pares de lenguas se circunscribe sólo a dos de los tres programas (véase 11.3.4. Tabla 11.5.).

B. ***Las deficiencias del pregrado con respecto a la Interpretación.*** Las principales ***deficiencias de la formación del pregrado*** que los coordinadores de los programas de Máster intentan combatir residen en: «*la falta de verdaderos pedagogos profesionales, y la ausencia de base en la técnica, la ausencia de la selección del alumnado y la falta de horas de práctica de Interpretación*». En lo que se refiere a la pedagogía, a tenor de los datos, no

parece observarse que en los criterios de contratación se otorgue especial importancia al aspecto pedagógico del perfil del profesorado (véase 11.4. Tabla 11.15.), dado que la prioridad se concede principalmente a la *experiencia profesional como intérprete.* Sí se observan, sin embargo, diferencias sustanciales en lo que respecta al empleo de *pruebas de selección* (véase 11.3.10. Tabla 11.9.), obligatorias en todos los programas de posgrado, lo que permite disponer de grupos de alumnos con un nivel de competencia lingüística homogéneo dentro del aula (Déjean Le Féal, 1989a:44).

C. ***El mercado al que se orienta la formación de los Máster.*** De los tres programas de posgrado, ***dos abastecen tanto al mercado de las instituciones como al mercado privado*** (véase 11.3.3 Tabla 11.4.), sin embargo, no se observa en los contenidos de los programas de estos dos cursos la presencia de carga lectiva asignada a la *Interpretación Inversa* (véase 12.5.1. Fig. 12.32. y Tabla 12.23.), una práctica profesional habitual (cf. Déjean Le Féal, 1998a: 45; Gran y Snelling, 1998: 1), y en constante crecimiento en este sector, sobre todo hacia el inglés (cf. Schmitt, 1998b: 8). Sería recomendable, por consiguiente, que los cursos de Máster reflexionen acerca de la conveniencia de ampliar las posibilidades de inserción laboral de sus alumnos acercando sus contenidos a las necesidades profesionales del mercado, en este caso, al mercado privado, siempre que concurran las condiciones de competencia lingüística necesarias. En lo que concierne al ***mercado institucional***, con la excepción de uno de los programas, la oferta de ***Lenguas B*** parece superar en número a las que se imparten en la Licenciatura, lo cual justificaría la existencia de dos de los tres programas (véase 11.3.4. Tabla 11.5. y 11.3.5. Tabla 11.6.). En materia de ***Lenguas C***, dos de los programas afirman poder ofrecer un número considerablemente amplio de lenguas, y concretamente uno de ellos llega a sostener que se imparten «*todos los 11 idiomas de la UE y los PECOs*», lo cual implicaría una movilización de recursos económicos muy considerable. Sin embargo, en el caso del tercero de los programas, la *oferta de lenguas es idéntica a la que encontramos en cualquier Licenciatura* para las Lenguas B y para las Lenguas C (véase 11.3.5. Tabla 11.6.). Tampoco deberíamos olvidar que la *Lengua A* español puede ser impartida como lengua extranjera, lo que permite cursar estos programas a estudiantes extranjeros, lo que era el caso en uno de los tres programas. En cuanto a la Interpretación de ***lenguas minoritarias*** (véase 11.3.8.) la situación es preocupante, dado que sólo se imparte una

lengua minoritaria como Lengua B en uno de los programas de Máster (*neerlandés*), pues la oferta de los «11 idiomas de la UE y los PECOs» surte efecto *cuando se materializa la demanda de alguna de esas lenguas*, y este no era el caso. Es necesario aclarar que en el curso de posgrado en el que se desarrolla el Máster Europeo de Interpretación de Conferencias (SCIC, 2001) la oferta de combinaciones de lenguas que se impartió en el curso académico en el que se llevó a cabo la investigación *no es representativa de las lenguas con las que se ha trabajado en el pasado, ni con las que se pueden llegar a ofrecer*, pues este factor depende de la demanda de estudiantes cada año. Se trate de un problema de oferta o de demanda, la enseñanza de Interpretación de lenguas minoritarias no parece muy satisfactoria de cara a las necesidades del mercado de las instituciones europeas, cuyo objetivo con vistas a las nuevas oposiciones reside en contratar intérpretes de español con pares de lenguas de PECOs o de difusión limitada (Gálvez[2], 2003, Prados[3], 2003). Si atendemos además al perfil lingüístico de la mayor parte de los estudiantes de Interpretación españoles, constatamos que el acceso a los organismos de la UE le está prácticamente vedado a la mayoría del estudiantado de Interpretación español (véase 7.18.D.). Para concluir, nos permitimos recordar que al iniciar la investigación uno de los programas de Máster cerraba sus puertas tras un año de andadura, por lo que no pudo participar en el estudio, y al terminar esta investigación, uno de los tres Máster que participaron también se vio abocado a clausurar sus actividades. Ambos se encontraban en la misma Comunidad Autónoma. Creemos que estos datos invitan a la reflexión acerca del futuro de la formación de posgrado en nuestro país.

D. ***El perfil del formador.*** El 100% de los profesores de los Máster *ha tenido contacto con la Interpretación*, y un 84,6% de los docentes se encuentra *en activo* (véase 11.5. Tabla 11.17.). Estos datos satisfacen la condición necesaria que exige que el formador de intérpretes mantenga un vínculo con la profesión. Sin embargo, aunque esta condición sea necesaria, no puede considerarse una condición suficiente (Pöchhacker, 1992: 220), sobre todo si tenemos en cuenta el entorno universitario en el que el profesorado de los Máster enseña Interpretación, donde la didáctica debe impartirse de acuerdo con criterios metodológicos y teóricos (Dodds, 1989: 18) que estén respaldados por la

[2] Comunicación personal por correo electrónico. Rafael Gálvez es jefe de la Cabina española de los Servicios de Interpretación de Lenguas de la Comisión Europea.
[3] Comunicación personal por correo electrónico. Dolores Prados es jefa de la Cabina española en el Parlamento Europeo.

investigación (Pöchhacker, 1994b: 134). El grueso del profesorado de posgrado *no ha recibido formación específica de Interpretación*, y no hablamos sólo de la Licenciatura, sino de *cursos de posgrado de Interpretación o cursos intensivos* (véase 11.5. Tabla 11.17.), y tampoco se encuentra matriculado en *cursos de doctorado* (véase 12.1.1. Tabla 12.3.). Estos datos parecen indicar que sólo se cumpliría una de las condiciones para poder hablar del perfil ideal del formador de intérpretes en el entorno universitario, es decir: un individuo vinculado con la profesión y que tenga además preparación específica en metodología de la Interpretación vinculada a la investigación (cf. Pöchhacker, 1994b: 134).

E. ***La prueba de selección y su contenido.*** A juicio de los responsables de la organización de los cursos de posgrado, las ***pruebas de selección*** constituyen la piedra angular sobre la que descansa la calidad de la formación, considerando que son vinculantes en los tres programas de Máster (véase 11.3.10. Tabla 11.9.). Aunque conocemos la controversia existente en torno al empleo de estas pruebas debido a la falta de estudios (Gerver *et al.*,1989:724; Bowen y Bowen,1989: 10), sobre la idoneidad de los contenidos, a menudo arbitrarios (Gringriani, 1990: 42; Moser-Mercer,1994a: 59), así como la escasez de estudios de seguimiento de estudiantes egresados (Longley, 1989: 108), coincidimos con Déjean Le Féal, (1989a: 44) en la necesidad de que el docente de Interpretación pueda trabajar con grupos de alumnos al menos de niveles de lengua homogéneos.

Entre los ejercicios más valorados para confeccionar las pruebas de selección de los Máster se encuentran (véase 11.3.10. Fig. 11.1. y Tabla 11.11.) los de *Escucha y Síntesis* de un texto en lengua extranjera (Longley, 1989: 107), la *Entrevista sobre actualidad* alternando varios idiomas (Longley, 1989:107), y la *Traducción a la Vista* (Bowen y Bowen, 1989: 109).

F. ***El número de alumnos en la formación.*** El número de alumnos por clase de Interpretación en la formación de posgrado se encuentra en niveles óptimos: *menos de 15 alumnos* (véase 11.3.13. Tabla 11.14.), y coincide con la opinión del grueso del profesorado (véase 13.1.1. Tabla 13.2. y 14.1.1. Tabla 14.2.). En uno de los dos programas la cifra de alumnos incluso se sitúa incluso *por debajo de 10*. En este sentido, el profesorado podría dedicar una atención más individualizada al alumnado, lo cual supone una situación didáctica inmejorable.

G. ***La carga lectiva de Consecutiva y de Simultánea.*** Habida cuenta que dos de los tres programas de Máster orientan la formación también para el ***mercado privado de la Interpretación*** (véase 11.3.9. Tabla 11.8.), parecería poco sintonizada con la realidad profesional que se asigne a la Interpretación Consecutiva un *porcentaje de carga lectiva superior que a la Interpretación Simultánea* (más del 50%). Aunque el ejercicio de Interpretación Consecutiva constituye una parte eliminatoria en las pruebas de acceso a los organismos internacionales, el volumen de trabajo de Interpretación Simultánea es muy superior a la Consecutiva en la modalidad de la Interpretación de Conferencias (Weber, 1989a: 162; Seleskovitch, 1989: 82), y además, hay quienes sostienen que, sobre todo en el mercado de los países de Europa occidental, la Consecutiva parece estar desapareciendo del mercado (Gile, 2001b: 1). Por todo ello, aunque nadie cuestiona su indudable valor pedagógico en el aprendizaje de la Interpretación (Weber, 1989a: 162; Seleskovitch, 1989: 73-74; Ilg y Lambert, 1996: 163; Gile, 2001b: 5) parecería recomendable que se reconsiderara el elevado porcentaje asignado a la Interpretación Consecutiva frente a la Simultánea en la formación. Por otra parte, los resultados muestran cierta incoherencia, ya que los sujetos asignaron *más del 50% a la técnica de Interpretación Consecutiva*, y *un 50% a la Simultánea*, con lo que se excedería el 100% disponible para la carga lectiva total.

H. ***La carga lectiva de Interpretación de Enlace.*** Llama poderosamente la atención que no se aborden contenidos de ***Interpretación de Enlace*** en dos de los tres programas de Máster (véase 11.3.9. Tabla 11.8.), teniendo en cuenta que precisamente en los dos cursos de posgrado en los que *no se ofrece esta técnica*, la formación *se orienta también para el mercado privado*, donde la Interpretación de Enlace está aumentando su cuota de mercado, incluso superando a la modalidad de Conferencias en algunos países europeos (Wußler, 1999: 34). Consideramos que también en la modalidad de la Interpretación de Conferencias son frecuentes las situaciones de Interpretación de Enlace, por ejemplo en ruedas de prensa o al término de las ponencias de un congreso, cuando los participantes formulan preguntas a los ponentes, etc. (Pearl, 1995: 165). Esta resistencia a incorporar la técnica de Interpretación de Enlace a la formación podría deberse a la influencia que el modelo de formación de la AIIC (Mackintosh, 1995: 127) ha ejercido en el profesorado en general, cuyos criterios metodológicos no hacen alusión a esta

técnica, así como la Teoría del Sentido que también la obvia (Seleskovitch, 1989: 73-74, Seleskovitch y Lederer, 1989).

I. ***Otras modalidades de Interpretación.*** Se ha confirmado que, según los coordinadores de los programas de Máster existentes, además de ofrecer formación de Interpretación de Conferencias, dos de los cursos de posgrado ofrecen contenidos de *Videoconferencia,* de *Interpretación en los Medios de Comunicación*, y el director de uno de los programas también afirma que se imparte *Interpretación Social e Interpretación de la Lengua de Signos* (véase 11.3.12. Tabla. 11.12.). Sin embargo, en *ninguno* se dedica carga lectiva a la *Interpretación de Enlace* (véase 11.6.H.). Esto nos sorprende, sobre todo en el caso de la Interpretación Social y la Interpretación de la Lengua de Signos, en los que esta técnica de Interpretación constituye uno de los principales vehículos que articulan la comunicación interlingüística e intercultural en estas situaciones de Interpretación.

CAPÍTULO 12

RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIOS DE CUESTIONES GENERALES DEL PROFESORADO DE POSGRADO

RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIOS DE CUESTIONES GENERALES DEL PROFESORADO DE POSGRADO

12. Resultados

El cuestionario de Cuestiones Generales iba destinado a todos los formadores de los Máster sin distinción de la materia de Interpretación que impartiesen. En nuestro caso esta muestra de profesores está compuesta por un total de 13 sujetos, por lo que los resultados del análisis de datos que aquí se muestran hacen referencia a estos 13 formadores.

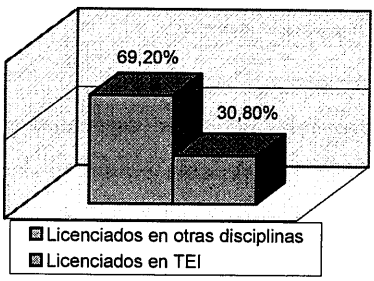
12. 1. El perfil académico y profesional de los formadores

Hemos considerado conveniente comenzar en primer lugar abordando el perfil del profesorado de los Máster, antes de detallar los resultados correspondientes a los aspectos metodológicos, con objeto de que estos datos faciliten al lector la contextualización de la información que se le vaya presentando.

12.1.1. El perfil académico

Como se puede observar en el gráfico (véase Figura 12.1.), en lo que se refiere al ***perfil del profesorado***, el grueso del profesorado de los Máster (69,2%) *no tiene formación específica* en Traducción e Interpretación, frente a un 30,8% que *sí la ha recibido*. Los estudios cursados por ese 69,2% de los docentes de posgrado coinciden mayoritariamente con las *Filologías* (46,2%) en sus más diversas ramas: Filología Inglesa, Italiana, Hispánica, aunque también hemos encontrado licenciados en *Psicología* (7,7%); *Geografía e Historia* (7,7%) y *Biología* (7,7%).

Fig. 12.1. Número de licenciados o diplomados en TEI entre el profesorado de Interpretación



RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIOS DE CUESTIONES GENERALES DEL PROFESORADO DE POSGRADO

Tabla 12.1.

Número de licenciados o diplomados en TEI entre el profesorado de Interpretación					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Licenciados en TEI	4	30,8	30,8	30,8
	Licenciados en otras disciplinas	9	69,2	69,2	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

Nos interesaba, asimismo, conocer la ***vertiente investigadora*** de los docentes, y preguntamos cuántos de los profesores poseían el título de doctor. La práctica totalidad (84,6%) *no tiene esta titulación académica,* y un minoritario 15,4% *sí la ha alcanzado.* A este 15,4% de los sujetos le preguntamos si su tesis versaba sobre Interpretación y el 7,7% respondió que *sí,* frente a otro 7,7% que contestó *negativamente.*

Fig. 12.2. Número de doctores entre el profesorado de Interpertación

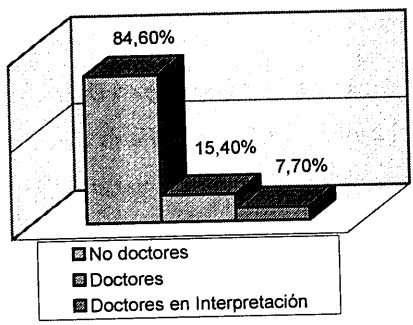


Tabla 12.2.

Número de doctores entre el profesorado de Interpretación					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No doctores	11	84,6	84,6	84,6
	Doctores ▪ Doctores en Interpretación	2 (1)	15,4 (7,7)	15,4	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

Otro dato relativo a la formación académica y a la faceta investigadora del profesorado de posgrado tiene que ver con el número de formadores que se encuentran matriculados en ***cursos de doctorado***, y del 84,6% de los sujetos que no ha obtenido la titulación de doctor, sólo un 15,4% *está matriculado en cursos de doctorado*, frente a un mayoritario 69,3% que *no se ha registrado en los cursos conducentes al doctorado* (véase Tabla 12.3.).

Tabla 12.3.

Investigación y profesorado de Interpretación					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Matriculados en cursos doctorado	2	15,4	20,0	20,0
	No matriculados en cursos doctorado	9	69,3	80,0	100,0
	Total	11	84,7	100,0	
Perdidos	Sistema	2	15,4		
Total		13	100,0		

12.1.2. El perfil profesional

Todos los profesores de la muestra han tenido *contacto con la Interpretación* (100%), y *en activo* en la actualidad se encuentra la práctica mayoría (84,6%), frente a un minoritario 15,4% que en el momento en que se llevó a cabo la investigación *no se encontraba en activo* como intérprete.

Fig. 12.3. Contacto del profesorado con la interpretación profesional

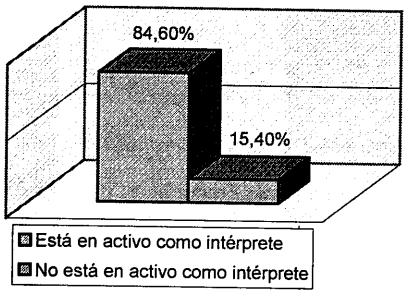


Tabla 12.4.

Contacto del profesorado con la interpretación profesional					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Está en activo como intérprete	11	84,6	84,6	84,6
	No está en activo como intérprete	2	15,4	15,4	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

De entre aquellos que se mantenían en activo, deseábamos conocer especialmente la ***frecuencia del vínculo con la realidad profesional***, así que preguntamos con qué asiduidad practicaban la Interpretación profesional, y del total, el grueso de profesorado (72,7%) mantiene un *vínculo diario con la práctica profesional: habían interpretado hacía unos días*, y para

un 27,3% el contacto con la realidad profesional es *mensual: habían interpretado hacía unos meses.*

Fig. 12.4. Frecuencia del vínculo del profesorado con la interpretación profesional

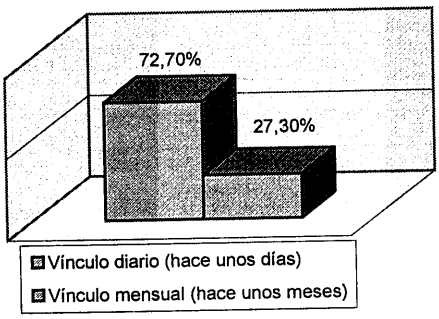


Tabla 12.5.

Frecuencia del vínculo del profesorado con la interpretación profesional					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Vínculo diario (hace unos días)	8	72,7	72,7	72,7
	Vínculo mensual (hace unos meses)	3	27,3	27,3	100,0
	Total	11	100,0	100,0	

La *Interpretación Simultánea* constituye la ***técnica de Interpretación*** en la que profesorado de los Máster trabaja con más frecuencia, y en mayor volumen (90,9%). Existe una gran brecha entre el uso profesional de esta técnica y la *Interpretación Consecutiva* (18,2%). Detrás de estas dos figura la *Interpretación de Enlace* (9,09%), como se puede observar en la Figura 12.5.

Fig.12.5. Técnicas de Interpretación en las que más trabaja el profesorado

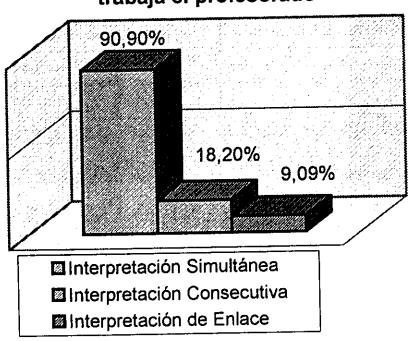


Tabla 12.6.

Técnicas de Interpretación en las que más trabaja el profesorado*			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Interpretación Simultánea	10	90,9
	Interpretación Consecutiva	2	18,2
	Interpretación de Enlace	1	9,1
*Pregunta de respuesta múltiple N= 11			

12.1.3. La experiencia docente de los formadores

La práctica mayoría del profesorado de los programas de Máster de la muestra cuenta con *experiencia docente previa* (92,3%), frente a un solo sujeto que *inauguraba su carrera en la enseñanza* el año en que se realizó la presente investigación (7,7%).

Fig. 12.6. Experiencia docente del profesorado

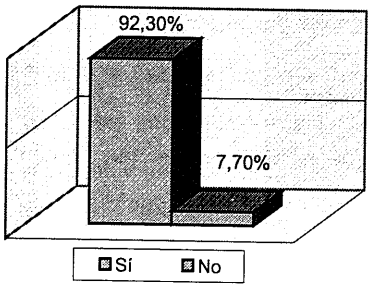


Tabla 12.7.

Experiencia docente del profesorado					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	12	92,3	92,3	92,3
	No	1	7,7	7,7	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

Aunque el grueso del profesorado había tenido experiencia docente previa en el *marco del posgrado* (84,6%), el 46,2% tiene ***experiencia docente*** *tanto en el marco de la Licenciatura como en cursos de máster.*

Fig. 12.7. Experiencia docente y ámbito educativo

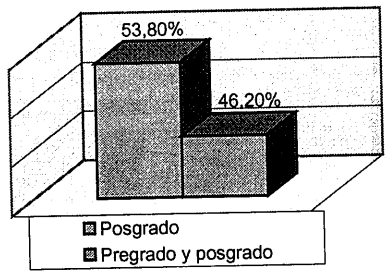


Tabla 12.8.

Experiencia docente y ámbito educativo					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Posgrado	7	53,8	53,8	53,8
	Pregrado y posgrado	6	46,2	46,2	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

12.1.4. El perfil ideal del formador

Entre los atributos y cualidades indispensables que deben concurrir en el perfil del formador de intérpretes es habitual que se mencione el vínculo con la profesión, por lo que se preguntó al profesorado de los Máster si el docente de Interpretación debería ser necesariamente ***intérprete profesional***. Del total de los sujetos de la muestra, el grueso considera que el docente debe cumplir la *condición necesaria de ser intérprete profesional* (76,9%). Sin embargo, un 23,1% *no cree que la práctica profesional deba ser la única condición necesaria* para garantizar una buena formación.

Fig. 12.8. Profesorado necesariamente vinculado a la interpretación profesional

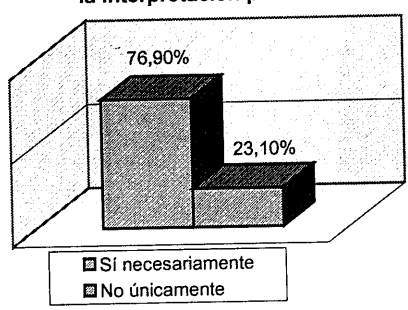


Tabla 12.9.

Profesorado necesariamente vinculado a la interpretación profesional					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí necesariamente	10	76,9	76,9	76,9
	No únicamente	3	23,1	23,1	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

12.1.5. Las condiciones indispensables para ser un buen formador de intérpretes

De entre los diez formadores para los que el ejercicio de la profesión constituía una condición *sine qua non* para garantizar una enseñanza de calidad (76,9%), se les solicitó que especificaran las ***condiciones del vínculo con la profesión***. El grueso de los sujetos (70,0%) considera que la *práctica en activo* de la Interpretación profesional constituye la *única condición indispensable* para garantizar una buena enseñanza de la Interpretación, e incluso llegan a concederle a este parámetro más importancia que a la *combinación de cierta experiencia profesional y la formación específica en Interpretación*, que fue respaldada por un 20,0% del profesorado. El 50,0% de los sujetos que suscribieron que el formador *debería encontrarse en activo* también señalaron la categoría de «otros» para añadir que a esta condición se le debe incorporar necesariamente una *buena disposición hacia la pedagogía*. El resto de los resultados se pueden considerar minoritarios, y aparecen desglosados en la Tabla 12.10. y en la Figura 12.9. respectivamente.

Fig. 12.9. Condiciones indispensables para ser un buen formador si está en activo como intérprete

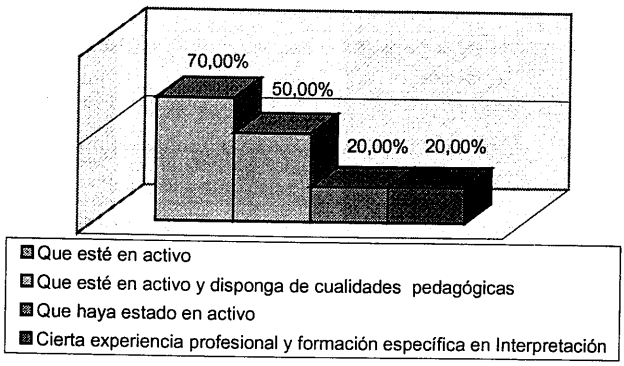


Tabla 12.10.

Condiciones indispensables para ser un buen formador de intérpretes si está en activo como intérprete *			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Que esté en activo	7	70,0
	Que esté en activo y disponga de cualidades pedagógicas	5	50,0
	Que haya estado en activo	2	20,0
	Cierta experiencia profesional y formación específica en Interpretación	2	20,0
*Pregunta de respuesta múltiple N= 10			

Para aquellos que consideran que la ***práctica profesional de la interpretación no constituye necesariamente un elemento indispensable*** con el que se mida la calidad de la enseñanza de esta materia, el 23,1% de los sujetos de los Máster sostiene que una exhaustiva preparación en *la metodología de la didáctica de la Interpretación* puede garantizar igualmente una buena formación en Interpretación (100%). En la categoría «otros», se consignó un comentario en el que se subrayaba la relevancia de que los formadores no intérpretes *tengan sólidos conocimientos de lenguas extranjeras* (33,3%).

Fig. 12.10. Condiciones indispensables para ser un buen formador si no está en activo como intérprete

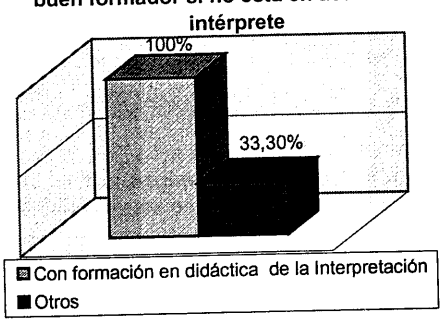


Tabla 12.11.

Condiciones indispensables para ser un buen formador si no está en activo como intérprete			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Con formación en didáctica de la Interpretación	3	100,0
	Otros	1	33,3
*Pregunta de respuesta múltiple N= 3			

12.1.6. Las asociaciones profesionales de intérpretes

Por último, preguntamos a los formadores de la muestra si pertenecían a alguna ***asociación profesional de intérpretes***, nacional o internacional De los 13 sujetos, más de la mitad *no está suscrito a ninguna asociación* (53,8%), sin embargo aunque en proporción algo menor, resulta muy considerable el número de sujetos que *sí lo está* (46,2%).

Fig. 12.11. Vínculo del profesorado con asociaciones profesionales de intérpretes

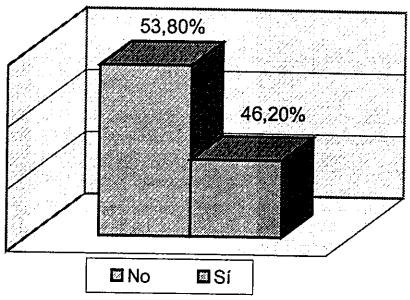


Tabla 12.12.

Vínculo del profesorado con asociaciones profesionales de intérpretes					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	7	53,8	53,8	53,8
	Sí	6	46,2	46,2	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

De entre el 46,2% del profesorado de posgrado que pertenece a alguna ***asociación profesional de intérpretes***, la totalidad de los docentes es miembro de la *Asociación Internacional de Intérpretes de Conferencia (AIIC)* (100%).

12.1.7. La competencia del formador en el desarrollo de su labor docente

En lo que se refiere a la ***aptitud pedagógica de los profesores*** en su quehacer docente, se preguntó a los sujetos de la muestra si en el desarrollo de su labor sentían algunas limitaciones, o por el contrario se encontraban perfectamente capacitados para instruir a futuros intérpretes. Del análisis de los datos se desprende que el grueso de los sujetos (61,5%) *se siente perfectamente capacitado* para enseñar Interpretación. Sin embargo, consideramos relevante destacar que un 38,5% manifestó que *existen limitaciones* que deben ser revisadas.

Fig. 12.12. Competencia del profesorado en el desarrollo de su labor docente

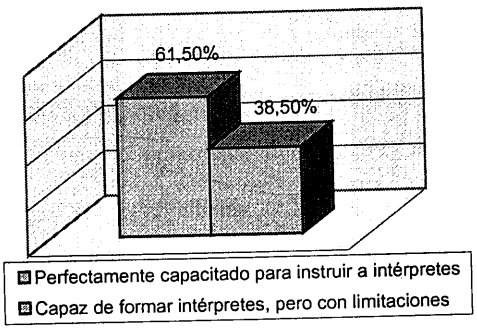


Tabla 12.13.

Competencia del profesorado en el desarrollo de su labor docente					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Perfectamente capacitado para instruir a intérpretes	8	61,5	61,5	61,5
	Capaz de formar interpretes, pero con limitaciones	5	38,5	38,5	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

El grupo de sujetos que afirma encontrarse capacitado para la formación pero observa ***ciertas limitaciones*** en su perfil (38,5%) las localiza mayoritariamente en *el ámbito profesional* y, en bastante menor medida, en *el pedagógico* (20,0%), *el teórico* (20,0%) y *el investigador-científico* (20,0%).

Fig. 12.13. Llimitaciones del profesorado en el desarrollo de su labor docente

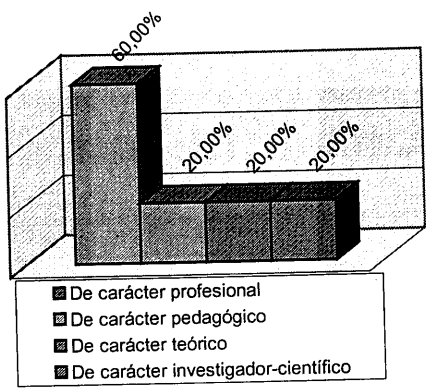


Tabla 12.14.

Limitaciones del profesorado en el desarrollo de su labor docente*			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	De carácter profesional	3	60,00
	De carácter pedagógico	1	20,0
	De carácter teórico	1	20,0
	De carácter investigador-científico	1	20,0

*Pregunta de respuesta múltiple N=5

12.2. Los aspectos académicos de la Interpretación: estructuración y objetivos

12.2.1. La formación de intérpretes generalistas o intérpretes especialistas

A la pregunta de si la formación de Interpretación en posgrado debería ir encaminada hacia la ***especialización o hacia un perfil generalista***, la tendencia mayoritaria, que no alcanza la mitad de los sujetos de la muestra (46,2%), se muestra más proclive a ofrecer una enseñanza para *generalistas*, frente a un minoritario 7,7% que se inclina por la *especialización*. Resulta significativo resaltar en este apartado el elevado número de sujetos que *no contestó*, y que llegó a alcanzar el 46,2%, casi la mitad de la población de la muestra.

Fig. 12.14. Formación de intérpretes generalistas o especialistas

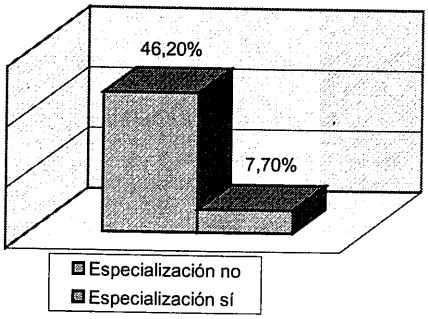


Tabla 12.15

Formación de intérpretes generalistas o especialistas					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Especialización sí	1	7,7	14,3	14,3
	Especialización no	6	46,2	85,7	100,0
	Total	7	53,8	100,0	
Perdidos	Sistema	6	46,2		
Total		13	100,0		

12.2.2. Las diferencias, ventajas e inconvenientes del posgrado frente a la enseñanza de la Interpretación en pregrado

Una vez que contábamos con información acerca de la experiencia docente de los formadores de los cursos de Máster, y sobre cuántos de ellos habían impartido clase de Interpretación en el marco de la Licenciatura de TEI (46,2% del total: seis sujetos), nos encontrábamos en situación de formularles a estos últimos una pregunta abierta en la que les pedíamos que enumeraran las ***diferencias*** más ostensibles que habían afectado a su práctica metodológica en el marco de la formación del Máster. Asimismo, se les pidió que mencionaran las ***ventajas que presenta el posgrado con respecto del pregrado.***

En cuanto a las ***diferencias con el pregrado***, la mayor parte de los sujetos que ha tenido experiencia docente de Interpretación en los dos marcos de formación resaltó que en los programas de Máster se observa un perfil de *alumnos con mejor nivel* (83,3%), y que, por consiguiente, se podía trabajar con *material menos editado y de mayor dificultad* (16,7%).

Fig. 12.15. Diferencias entre la formación en posgrado y en pregrado

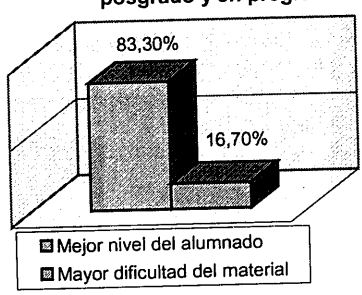


Tabla 12.16.

Diferencias entre la formación en posgrado y en pregrado*			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Mejor nivel del alumnado	5	83,3
	Mayor dificultad del material	1	16,7
	*Pregunta de respuesta múltiple N=6		

En lo que se refiere a las ***ventajas*** de la enseñanza de la Interpretación en los cursos de Máster frente a la enseñanza de la Interpretación en el marco de la Licenciatura, los seis sujetos subrayaron *la mayor madurez intelectual y emocional de los alumnos* (100%), la *mayor especialización de los contenidos* que se pueden abordar en el

posgrado (33,3%), una *mayor carga lectiva* en términos comparativos (16,60%), y una *oferta de pares de lenguas más amplia* (16,60%).

Fig. 12.16. Ventajas del posgrado frente al pregrado

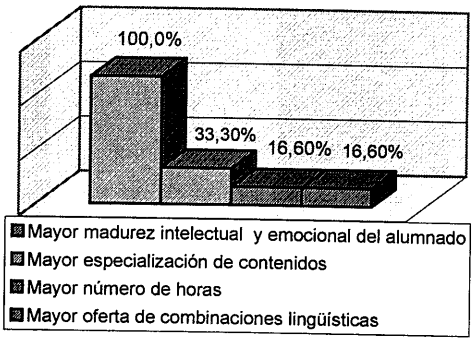


Tabla 12.17.

Ventajas del posgrado frente al pregrado*		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Mayor madurez intelectual y emocional del alumnado	6	100,0
	Mayor especialización de contenidos	2	33,3
	Mayor número de horas	1	16,6
	Mayor oferta de combinaciones lingüísticas	1	16,6

*Pregunta de respuesta múltiple N= 6

12.2.3. La ubicación de la Interpretación: pregrado o posgrado

Algo menos de la mitad del profesorado de posgrado se muestra muy flexible en cuanto al marco de formación en el que se podrían enseñar los contenidos de ***introducción a la Interpretación***, ya que el 46,2% de los sujetos respalda la viabilidad de que la introducción a la Interpretación se aborde en ambos marcos: *tanto en pregrado como en posgrado.* Sin embargo, para un notable 30,8% la *Licenciatura de Traducción e Interpretación* les ofrece más garantías para iniciar a los estudiantes en la disciplina, frente a un 15,3% que apuesta por el *posgrado* como marco donde el alumnado se inicie en la Interpretación.

Fig. 12.17. Ubicación de la introducción a la Interpretación en la formación

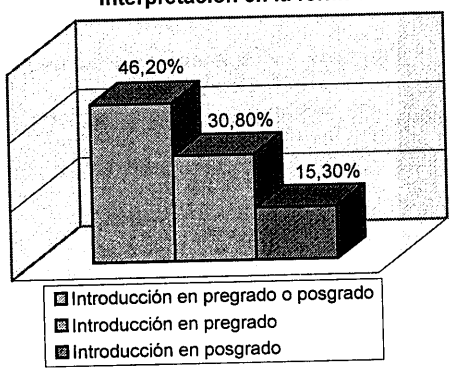


Tabla 12.18.

Ubicación de la introducción a la Interpretación en la formación		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Introducción en pregrado o posgrado	6	46,2	50,0	50,0
	Introducción en pregrado	4	30,8	33,3	83,3
	Introducción en posgrado	2	15,4	16,7	100,0
	Total	12	92,3	100,0	
Perdidos	Sistema	1	7,7		
Total		13	100,0		

En cuanto a la enseñanza de la ***especialidad de la Interpretación***, se observa un patrón bastante similar al que hemos visto para la introducción a la disciplina, ya que aunque más de la mitad del profesorado valora el *posgrado como el mejor marco de formación para ubicar la enseñanza de la especialidad* de la Interpretación (53,8%), sin embargo, un nada desdeñable 23,1% respalda *ambos marcos de formación*, y los considera fórmulas válidas para la enseñanza de la especialidad de la Interpretación. Llama la atención que el restante 15,3% de los profesores de los Máster apueste por la *Licenciatura* para esta fase de la formación de la Interpretación.

Fig. 12.18. Ubicación de la especialidad de la Interpretación en la formación

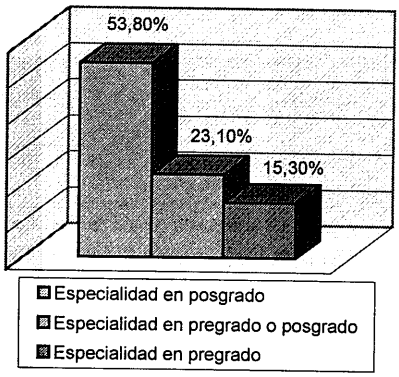


Tabla 12.19.

Ubicación de la especialidad de la Interpretación en la formación					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Especialidad en posgrado	7	53,8	58,3	58,3
	Especialidad en pregrado o posgrado	3	23,1	25,0	83,3
	Especialidad en pregrado	2	15,3	16,7	100,0
	Total	12	92,3	100,0	
Perdidos	Sistema	1	7,7		
Total		13	100,0		

12.2.4. La Interpretación y su ubicación con respecto de la Traducción

Aunque sólo un 30,8% de los profesores de Interpretación de los Máster ha recibido formación específica de Traducción e Interpretación, la experiencia del restante 46,2% como formadores en la Licenciatura de TEI les ofrece el contacto suficiente con esta materia para pronunciarse acerca de la ***relación entre Traducción e Interpretación*** en la formación, y su ubicación más idónea e eficaz. Un 38,4% de los sujetos de la muestra *no contestó* a la pregunta, y el resultado que arroja el análisis refleja una situación muy reñida entre los que consideran que los contenidos de Traducción deberían ofrecerse *en el primer ciclo como introducción, siguiendo el Modelo «Y»* (30,80%), y los que sostienen que sería más eficaz que el alumno *completara la especialidad de Traducción,* y más adelante se iniciara en la Interpretación (30,80%).

Fig. 12.19. Ubicación de la Interpretación con respecto de la Traducción

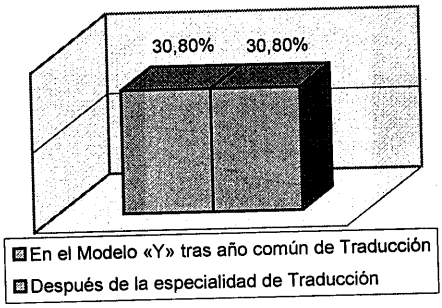


Tabla 12.20.

Ubicación de la Interpretación con respecto de la Traducción		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En el Modelo «Y» tras año común de Traducción	4	30,8	50,0	50,0
	Después de la especialidad de Traducción	4	30,8	50,0	100,0
	Total	8	61,5	100,0	
Perdidos	Sistema	5	38,5		
Total		13	100,0		

12.2. 5. Las pruebas de aptitud

La totalidad del profesorado de la muestra declaró que sus programas de formación disponen de ***pruebas de aptitud obligatorias*** que funcionan como un dispositivo de selección del alumnado (100%).

Tabla 12.21.

Naturaleza obligatoria u orientativa de las pruebas de aptitud en los programas de los Máster		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Prueba obligatoria	13	100	100	100
	Total	13			

Preguntamos a los docentes si estas pruebas deberían mantener el ***carácter vinculante*** que hoy tienen, y la totalidad de los formadores respaldó la opción de la *obligatoriedad* de estas pruebas que deben seguir siendo *vinculantes* (100%).

En cuanto a los ***ejercicios*** que el profesorado de posgrado considera más eficaces para la selección de candidatos que desean cursar los programas de Máster, hemos consignado en este apartado las *notas medias* que los formadores asignaron a una batería de

ejercicios extraídos de la bibliografía de la didáctica de la Interpretación y que presentamos en una pregunta categorizada, (véase Figura 12.20.). Los ejercicios más valorados por el profesorado han sido la *Traducción a la Vista*, con *nota media de 7,0*; el ejercicio de *Síntesis en Lengua A de un discurso en Lengua B/C y viceversa,* con *media de 6,71*; la *Entrevista en Lengua A*, al que se le asignó una *media de 6,57;* seguido de la *Entrevista en Lengua B,* con *6,50 de media.* Las notas medias para el resto de los ejercicios aparecen desglosadas en la Figura 12.20. y en la Tabla 12.22.

Fig. 12.20. Notas medias de los ejercicios más populares para la selección de candidatos

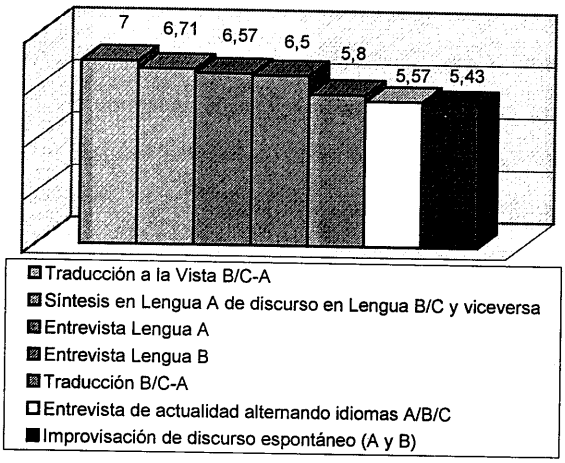


Tabla 12.22.

Notas medias de los ejercicios más populares para la selección de los candidatos				
		Frecuencia	Media	Moda
Válidos	Traducción a la Vista B/C-A	8	7,00	8
	Síntesis en Lengua A de discurso en Lengua B/C y viceversa	7	6,71	5(a)
	Entrevista Lengua A	7	6,57	9
	Entrevista Lengua B	8	6,50	9
	Traducción B/C-A	5	5,80	7
	Entrevista de actualidad alternando idiomas A/B/C	7	5,57	6
	Improvisación de discurso espontáneo (A y B)	7	5,43	8

12.2. 6. La secuencia de aparición de las materias de Interpretación

Preguntamos al profesorado de los programas de Máster con qué ***orden de aparición*** se deberían presentar al alumnado las materias de Interpretación en su progresión didáctica. La tendencia mayoritaria, que cuenta con el respaldo de algo menos de la mitad de los sujetos de la muestra (46,1%), se inclina por *comenzar la formación con la Interpretación Consecutiva, y proseguir con la Traducción a la Vista* antes de avanzar hacia la *Interpretación Simultánea.* En términos porcentuales muy inferiores, un 15,3% también se muestra partidario de iniciar la enseñanza de la Interpretación con *la Traducción a la Vista, seguir con la Interpretación de Enlace, e impartir a continuación las técnicas de Consecutiva y, a continuación, las técnicas de Simultánea.* Otro 15,3% propone otra fórmula de progresión según la cual el alumno comenzaría con la *Interpretación de Enlace, proseguiría con la Traducción a la Vista y, a continuación, se iniciaría en primer lugar con la Consecutiva, y después con la Simultánea.* El resto de las propuestas pueden considerarse minoritarias, y se exponen conjuntamente con las anteriores en la Figura 12.21.

Fig.12.21. Secuencia de aparición de las materias de Interpretación más eficaz

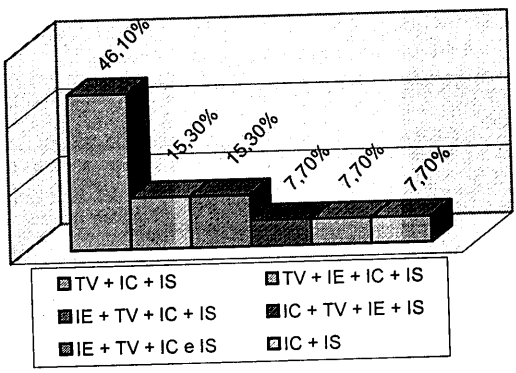


Tabla 12.23.

Secuencia de aparición de las materias de Interpretación más eficaz		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	TV + IC + IS	6	46,1	46,1	46,2
	TV + IE + IC + IS	2	15,3	15,3	61,5
	IE + TV + IC + IS	2	15,3	15,3	76,9
	IC + TV + IE + IS	1	7,7	7,7	84,6
	IE + TV + IC e IS	1	7,7	7,7	92,3
	IC + IS	1	7,7	7,7	100,0
	Total	13	100,0	100,0	100,0

12.2.7. La secuencia de aparición de la Interpretación Simultánea con respecto de la Consecutiva

En lo que se refiere a la debatida cuestión de la secuencia de aparición de la ***Interpretación Simultánea con respecto de la Consecutiva***, para la práctica totalidad del profesorado de la muestra (84,6%), la Interpretación Simultánea debería impartirse *después de que se haya consolidado la técnica de Consecutiva*, sin embargo, para un significativo 46,1% de los sujetos *ambas técnicas se pueden impartir en paralelo*, aunque de ese porcentaje un 38,4% las *enseña al mismo tiempo una vez que el alumno haya consolidado los conocimientos básicos de Interpretación Consecutiva* (hacia la segunda mitad del curso). Sólo un minoritario 7,7% optó por que la *Simultánea se ofreciera antes que la Consecutiva.* Al tratarse de una respuesta de opción múltiple los resultados superan el 100%.

Fig. 12.22. Secuencia de aparición de la Simultánea con respecto de la Consecutiva

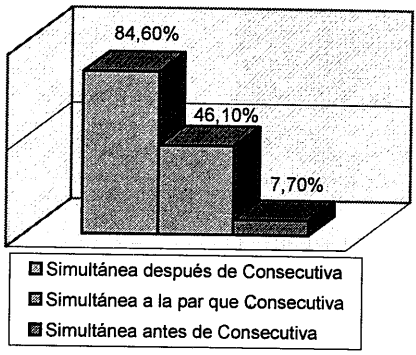


Tabla 12.24.

Secuencia de aparición de la Simultánea con respecto de la Consecutiva*		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Simultánea después de Consecutiva	11	84,6
	Simultánea a la par que Consecutiva	6	46,1
	Simultánea antes de Consecutiva	1	7,7

*Pregunta de respuesta múltiple N= 13

Solicitamos a los profesores que proporcionaran un ***breve comentario argumentando su opinión***, y a continuación exponemos las tesis más representativas. Los argumentos que los sujetos de la muestra han esgrimido para ***justificar la opinión A***: la secuencia «Simultánea después de Consecutiva» van desde que la *Consecutiva es la base de la*

Interpretación Simultánea (38,4%), a que la *Interpretación Consecutiva sienta las bases para el análisis de la información, la síntesis y la reformulación que luego se aplican en la Simultánea* (23,1%). Para los sujetos que ***justifican opinión B***: la viabilidad de que «*ambas materias se impartan en paralelo*», uno de los argumentos a favor de esta fórmula alude a la *falta de horas lectivas para ambas técnicas en los Planes de Estudios* (7,7%). Asimismo, otro 7,7% del profesorado sostiene que la Interpretación Simultánea se podría ofrecer *con anterioridad a la Consecutiva: «porque es más sencilla, y por ello, una introducción a la Interpretación Consecutiva».*

12.2.8. Las prácticas profesionales

En cuanto al ***modo*** en que llevan a cabo las prácticas profesionales en el ámbito del posgrado, *la práctica con cabina muda* (61,5%) y las prácticas que se realizan en *situaciones reales tuteladas por un intérprete* (61,5%) constituyen las más frecuentes, y además se dan en igual proporción. En mucha menor medida se sitúan las *simulaciones* que se realizan en el entorno de la formación (15,3%), como se puede observar en la Figura 12.23.

Fig. 12.23. Modalidades de prácticas profesionales

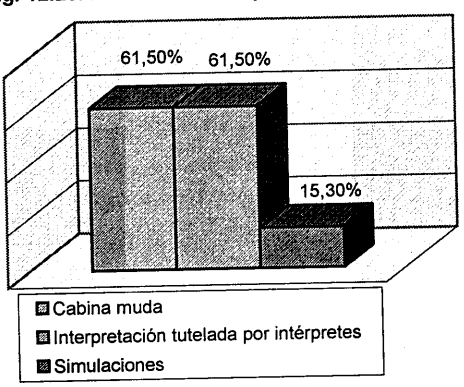


Tabla 12.25.

Modalidades de prácticas profesionales*		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Cabina muda	8	61,5
	Interpretación tutelada por intérpretes	8	61,5
	Simulaciones	2	15,3

Pregunta de respuesta múltiple N= 13

RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIOS DE CUESTIONES GENERALES DEL PROFESORADO DE POSGRADO

Los ***entornos*** donde más frecuentemente se realizan las prácticas profesionales, según los datos extraídos de los cuestionarios del profesorado de los Máster, son los *stages* en *organismos oficiales,* que representan más de la mitad del conjunto de las prácticas (53,8%), y entre los que destacan algunos en el ámbito de las instituciones —entre ellas la *Comisión Europea* (38,4%)—, seguidos de *las instituciones públicas* (46,1%), así como el *propio entorno universitario* donde son frecuentes las conferencias y reuniones multilingües (30,7%). En menor medida se han observado prácticas gestionadas por *agencias* (23,1%), así como las que organizan los coordinadores en *el mercado privado* (15,3%).

Fig. 12.24. Prácticas profesionales y entornos más habituales

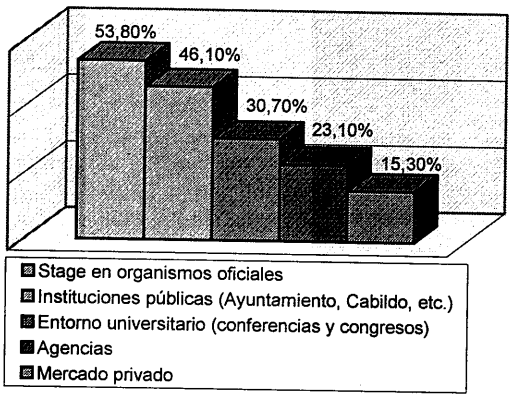


Tabla 12.26.

Prácticas profesionales y entornos más habituales *			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	*Stage* en organismos oficiales	7	53,8
	Instituciones públicas (Ayuntamiento, Cabildo, etc.)	6	46,1
	Entorno universitario (conferencias y congresos)	4	30,7
	Agencias	3	23,1
	Mercado privado	2	15,3

*Pregunta de respuesta múltiple N= 13

Las ***técnicas de Interpretación*** en las que los alumnos de los Máster realizan las prácticas con más frecuencia son, en primer lugar, *la Interpretación Simultánea* con una mayoría de participación según opinión de los formadores (100%), y a una considerable

distancia le sigue la *Interpretación Consecutiva,* con menos de la mitad de los registros (38,5%), y la *Interpretación de Enlace,* con un 30,7%. El resto de las técnicas de Interpretación que se emplean en las prácticas profesionales se utiliza en mucha menor proporción (véase Figura 12.25.).

Fig. 12.25. Técnicas de Interpretación empleadas con más frecuencia en las prácticas profesionales

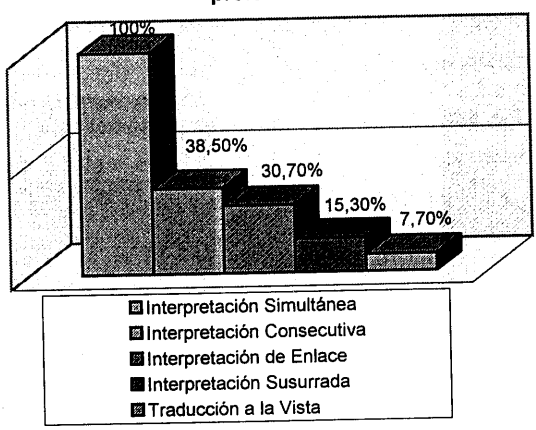


Tabla 12.27.

Técnicas de Interpretación empleadas con más frecuencia en las prácticas profesionales*			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Interpretación Simultánea	13	100,0
	Interpretación Consecutiva	5	38,5
	Interpretación de Enlace	4	30,7
	Interpretación Susurrada	2	15,3
	Traducción a la Vista	1	7,7

*Pregunta de respuesta múltiple N= 13

12.3. Los aspectos positivos de la formación de la Interpretación

12.3.1. Los Planes de Estudio

Cuando se preguntó al profesorado de los Máster acerca de los ***puntos fuertes de los Planes de Estudios*** que presentaba la situación de la Interpretación en el entorno nacional, obviamente las respuestas no podían hacer alusión a otro marco curricular que al de la Licenciatura de TEI. Del total de los sujetos de la muestra de posgrado, tan sólo tres

formadores mencionaron ventajas de la presente estructuración académica de la Interpretación en España. En este sentido se deberá tener en cuenta la opinión especialmente contrastada del 46,2% del profesorado de posgrado que también imparte Interpretación en pregrado. Un 23,1% se encuentra satisfecho con *el número de asignaturas* que se han incorporado a la Interpretación con las reformas a los Planes de Estudios, y un minoritario 7,7% se muestra optimista en cuanto *al número de créditos* obtenidos para la disciplina en general.

Fig. 12.26. Aspectos positivos de la formación de la Interpretación: los Planes de Estudio

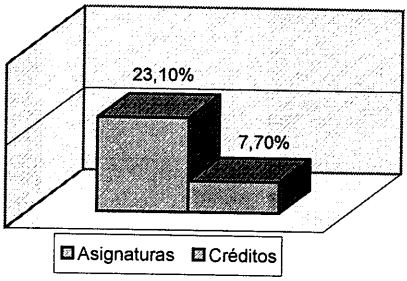


Tabla 12.28.

Aspectos positivos de la formación de la Interpretación: los Planes de Estudios *			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Asignaturas	3	23,1
	Créditos	1	7,7
*Pregunta de respuesta múltiple N= 13			

12.3.2. El profesorado

Como en otras secciones de este bloque de preguntas sobre los aspectos positivos de la formación en los que no aparecen elementos que puedan referirse al marco de la Licenciatura, las respuestas de los docentes de los Máster hacen alusión al ***perfil del formador de posgrado***. El ámbito del profesorado es precisamente el apartado en el que los formadores de los Máster han encontrado más aspectos positivos, sobre todo en cuanto a la *especialización del perfil del docente* (53,8%). Sin embargo, en lo relativo a la *preparación pedagógica* tan sólo se consignó un registro (7,7%), por lo que este aspecto que en principio ha recibido una valoración favorable, al ser ésta tan escasa, se convertiría más bien en un aspecto negativo de la formación. Por otra parte, no se registró valoración alguna para la categoría: «*suficiente número de doctores*».

Fig. 12.27. Aspectos positivos de la formación de la Interpretación: el profesorado

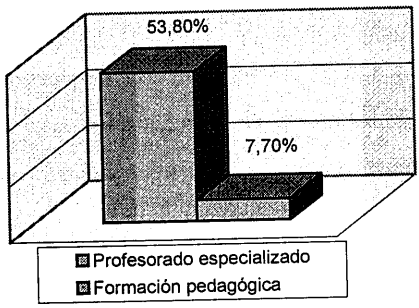


Tabla 12.29.

Aspectos positivos de la formación de la Interpretación: el profesorado*			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Profesorado especializado	7	53,8
	Formación pedagógica	1	7,7

*Pregunta de respuesta múltiple N= 13

12.3.3. El alumnado

También los aspectos de la enseñanza relacionados con el ***alumnado*** despiertan sentimientos positivos entre el profesorado del posgrado, ya que un 46,2% se encuentra satisfecho de que la *proporción de estudiantes por grupo* mantenga unos límites que contribuyan a garantizar la eficacia didáctica. Por otra parte, un 23,1% valora el nivel de *competencia lingüística del alumnado*, y un 15,3% la *madurez intelectual* de los estudiantes. De nuevo en esta sección, el profesorado de los Máster *ha evaluado el perfil del alumnado de los programas de posgrado.*

Fig. 12.28. Aspectos positivos de la formación de la Interpretación: el alumnado

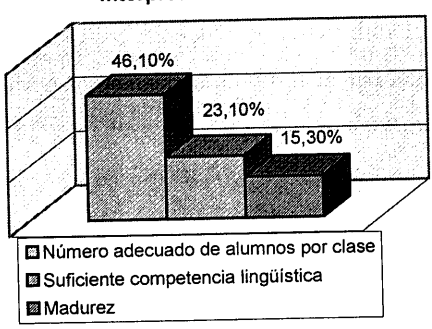


Tabla 12.30.

Aspectos positivos de la formación de la Interpretación: el alumnado*			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Número adecuado de alumnos por clase	6	46,1
	Suficiente competencia lingüística	3	23,1
	Madurez	2	15,3
*Pregunta de respuesta múltiple N= 13			

12.3.4. Las prácticas profesionales

En lo que se refiere a las ***prácticas profesionales***, los registros consignados han sido relativamente escasos, dado que de 13 sujetos sólo 4 (30,7%) han valorado positivamente el *número de actividades* relacionadas con las prácticas organizadas por los coordinadores de los Máster. En la categoría «otros», se consignó un comentario que resaltaba la utilidad de las prácticas como instrumento «*muy útil para capear el miedo y afrontar la falta de confianza del alumno*» (7,7%).

Fig. 12.29. Aspectos positivos de la formación de la Interpretación: las prácticas profesionales

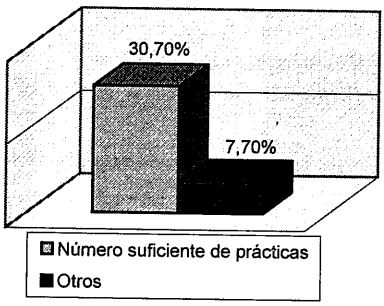


Tabla 12.31.

Aspectos positivos de la formación de la Interpretación: las prácticas profesionales*			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Número suficiente de prácticas	4	30,7
	Otros	1	7,7
*Pregunta de respuesta múltiple N= 13			

12.3. 5. La infraestructura

En el ámbito de ***las instalaciones y los medios físicos*** con los que cuenta el profesorado de la muestra para ejercer su tarea docente en posgrado, se han registrado un considerable número de valoraciones positivas para el conjunto de la infraestructura. En lo que respecta a los laboratorios específicos de Interpretación Simultánea, un 38,5% de los sujetos considera que cuenta con *un número de laboratorios específicos suficiente* con respecto al número de alumnos. Además, para un 23,1% de los formadores el equipo de *medios audiovisuales* es más que suficiente para lograr los fines didácticos que se persiguen. Para terminar, un 15,3% se encuentra satisfecho con el *apoyo técnico* del personal de laboratorio en las tareas de mantenimiento y grabación de material necesarios.

Fig. 12.30. Aspectos positivos de la formación de la Intepretación: la infraestructura

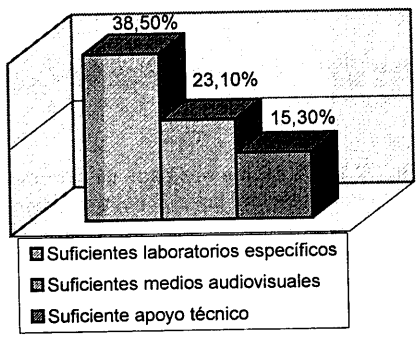


Tabla 12.32.

Aspectos positivos de la formación de la Interpretación: la infraestructura*			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Suficientes laboratorios específicos	5	38,5
	Suficientes medios audiovisuales	3	23,1
	Suficiente apoyo técnico	2	15,3

*Pregunta de respuesta múltiple N= 13

12.3. 6. El apoyo institucional

En cuanto al ***apoyo institucional***, resultan destacables las valoraciones realizadas por el profesorado sobre el número de *personal docente especializado en Interpretación* que se encuentra contratado (23,1%), así como el número *de profesorado de la Interpretación contratado*

en general (23,1%). Menos significativo ha resultado el registro de la categoría relativa al número de *lectores de lengua extranjera* que sólo alcanzó el 15,3%.

Fig. 12.31. Aspectos positivos de la formación de la Interpretación: el apoyo institucional

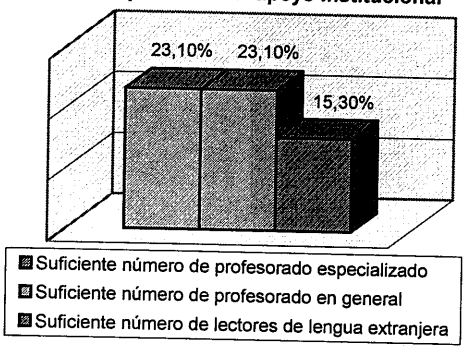


Tabla 12.33.

Aspectos positivos de la formación de la Interpretación: el apoyo institucional*			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Suficiente número de profesorado especializado	3	23,1
	Suficiente número de profesorado en general	3	23,1
	Suficiente número de lectores de lengua extranjera	2	15,3

*Pregunta de respuesta múltiple N= 13

12.4. Los aspectos negativos de la formación de la Interpretación

12.4.1. Los Planes de Estudios

En lo que respecta a la ***estructura curricular*** de la Licenciatura de TEI española, al profesorado de los Máster le preocupan especialmente el sistema de la *doble titulación* (61,5%), y a un 46,1% también le inquieta la *falta de créditos* para esta materia en comparación con la Traducción, así como la *escasez de asignaturas* relacionadas con ella (38,5%). Asimismo, en la categoría destinada a «otros», se registraron cinco comentarios (38,5%) en los que se subrayaba la necesidad de implantar *pruebas de acceso vinculantes a los estudios.*

Fig. 12.32. Aspectos negativos de la formación de la Interpretación: los Planes de Estudios

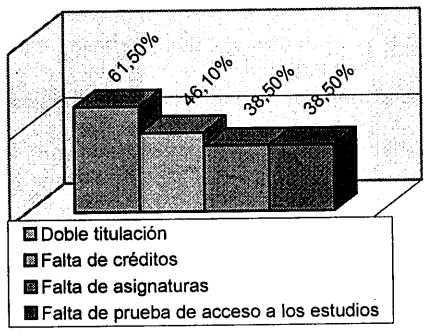


Tabla 12.34.

Aspectos negativos de la formación de la Interpretación: los Planes de Estudios*		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Doble titulación	8	61,5
	Falta de créditos	6	46,1
	Falta de asignaturas	5	38,5
	Falta de prueba de acceso a los estudios	5	38,5

*Pregunta de respuesta múltiple N= 13

12.4.2. El profesorado

Por lo que se desprende del análisis de los datos, la única crítica relevante de los formadores de los cursos de Máster con respecto del ***profesorado*** de Interpretación en el entorno nacional de pregrado estriba en que, a su juicio, escasea el doble perfil de *profesor que sea a la vez intérprete profesional* (53,8%). Esta valoración se registró en la opción «otros», mientras que en las categorías de la pregunta categorizada presentada, los valores registrados fueron relativamente bajos: un 15,3% valoró negativamente la *aptitud pedagógica* de los formadores, otro tanto lo hizo con la falta *especialización de Interpretación* (15,3%), y el restante se puede considerar anecdótico (véase Figura 12.33.).

Fig. 12.33. Aspectos negativos de la formación de la Interpretación: el profesorado

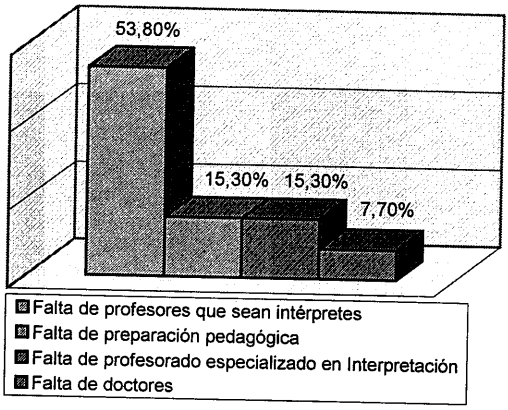


Tabla 12.35.

Aspectos negativos de la formación de la Interpretación: el profesorado*			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Falta de profesores que sean intérpretes	7	53,8
	Falta de preparación pedagógica	2	15,3
	Falta de profesorado especializado en Interpretación	2	15,3
	Falta de doctores	1	7,7

*Pregunta de respuesta múltiple N= 13

12.4.3. El alumnado

A juzgar por los datos extraídos y analizados en este apartado, se podría decir que los aspectos de la enseñanza de la Interpretación relacionados con el ***alumnado*** son los que presentan las valoraciones más negativas. El grueso del profesorado de posgrado (76,9%) coincide en subrayar que la *falta de madurez intelectual* del estudiantado constituye un grave obstáculo para la labor del formador. Más de la mitad del cuerpo docente de los Máster (61,5%) ha observado *falta de homogeneidad en el nivel de lengua* del alumno, lo que ralentiza considerablemente la progresión didáctica de los grupos. Asimismo, un número superior a la mitad (53,8%) no se encuentra satisfecho con la *competencia lingüística* de los alumnos de Interpretación en general.

Fig. 12.34. Aspectos negativos de la formación de la Interpretación: el alumnado

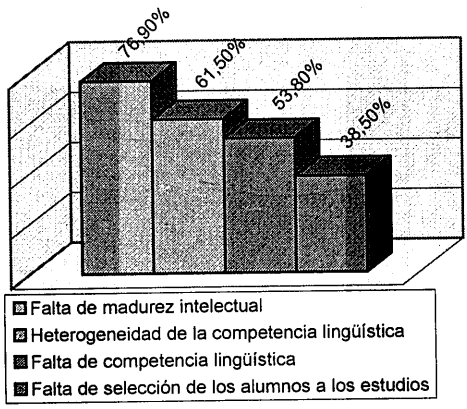


Tabla 12.36.

Aspectos negativos de la formación de la Interpretación: el alumnado*		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Falta de madurez intelectual	10	76,9
	Heterogeneidad de la competencia lingüística	8	61,5
	Falta de competencia lingüística	7	53,8
	Falta de selección de los alumnos a los estudios	5	38,5

*Pregunta de respuesta múltiple N= 13

12.4.4. Las prácticas profesionales

En lo que concierne a las ***prácticas profesionales***, las valoraciones negativas del profesorado de los Máster no han sido muy notables. En todo caso, lo más destacable lo constituye el hecho de que se eche en falta la existencia de una *infraestructura* destinada para la gestión de las prácticas profesionales de posgrado (23,1%), así como el *número insuficiente* de las mismas (15,3%).

Fig. 12.35. Aspectos negativos de la formación de la Interpretación: las prácticas profesionales

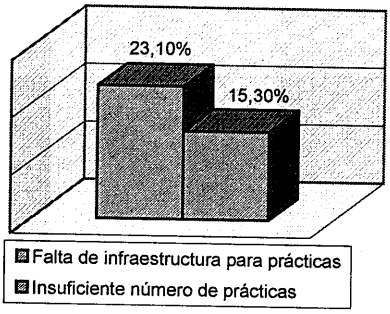


Tabla 12.37.

Aspectos negativos de la formación de la Interpretación: las prácticas profesionales*			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Falta de infraestructura para prácticas	3	23,1
	Insuficiente número de prácticas	2	15,3

*Pregunta de respuesta múltiple N= 13

12.4.5. La infraestructura

En términos comparativos, tampoco este bloque de aspectos sobre ***infraestructura*** despierta excesivas quejas por parte del profesorado de los Máster. Quizá merezca ser destacada la *falta de laboratorios específicos* para impartir la materia de Interpretación Simultánea en el ámbito de posgrado (23,1%). Por otro lado, un 15,3% mencionó la *falta de medios audiovisuales*, y otro tanto echa en falta mayor *apoyo técnico* por parte de personal de laboratorio (15,3%).

Fig. 12.36. Aspectos negativos de la formación de la Interpretación: la infraestructura

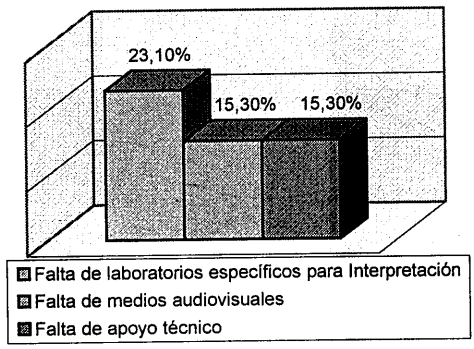


Tabla 12.38.

Aspectos negativos de la formación de la Interpretación: la infraestructura*		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Falta de laboratorios específicos para Interpretación	3	23,1
	Falta de medios audiovisuales	2	15,3
	Falta de apoyo técnico	2	15,3

*Pregunta de respuesta múltiple N= 13

12.4.6. El apoyo institucional

El único aspecto destacable de esta sección del bloque de aspectos deficientes de la formación imputables a las ***instituciones*** lo constituye la *falta de profesorado especializado en Interpretación,* que fue valorado negativamente por un 15,3% de los formadores de los programas de Máster. En lo que respecta al profesorado de posgrado, en la categoría «otros», se registró un comentario en el que se criticaba «*la falta de perspectiva de los Máster, que están demasiado orientados al mercado de las OO. II., cuando habría que formar también para el mercado privado de la Interpretación*» (7,7%).

Fig. 12.37. Aspectos negativos de la formación de la Interpretación: el apoyo institucional

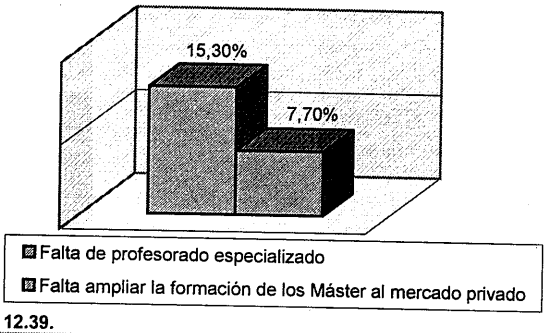


Tabla 12.39.

Aspectos negativos de la formación de la Interpretación: el apoyo institucional*			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Falta de profesorado especializado	2	15,3
	Falta de perspectivas del programa de máster	1	7,7

*Pregunta de respuesta múltiple N= 13

12.5. Los aspectos didácticos de la Interpretación: contenidos y objetivos

12.5.1. La Interpretación Inversa

De los 13 sujetos que imparten Interpretación en los tres programas de Máster, el grueso del profesorado (69,2%) afirmó ofrecer contenidos de Inversa *a veces*, y de este porcentaje un 38,5% mencionó hacerlo *si el retour del alumno lo permite*, es decir si, de acuerdo con los criterios de la AIIC, su competencia lingüística en la Lengua B se equipara a una Lengua B. Por último, la *formación sistemática de la Interpretación Inversa* se lleva a cabo en un 30,8% de los casos.

Fig. 12.38. Interpretación Inversa y formación

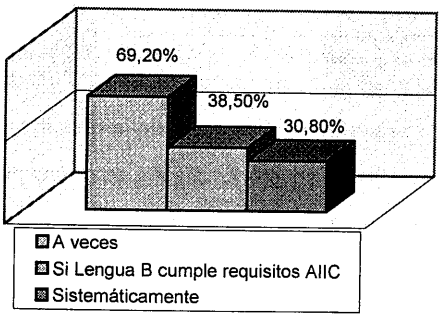


Tabla 12.40.

Interpretación Inversa y formación*			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	A veces ▪ Si Lengua B cumple requisitos AIIC	9 (5)	69,2 (38,5)
	Sistemáticamente	4	30,8
	Total	13	100,0

En lo que se refiere al ***material con el que se trabaja en Inversa***, en los casos en los que se imparte la Interpretación Inversa, ésta se trabaja mayoritariamente *con todo tipo de discursos* (92,3%), sin embargo un reducido número de sujetos también emplea la Inversa con un fin distinto al ejercicio profesional de la misma, es decir, se utiliza *como refuerzo de la lengua extranjera (Lengua B)* (7,7%).

Fig. 12.39. Interpretación Inversa: material y finalidad didáctica

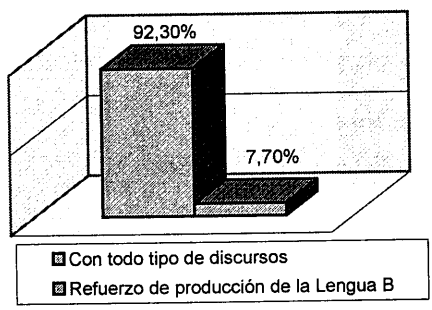


Tabla 12.41.

Interpretación Inversa: material y finalidad didáctica					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Con todo tipo de discursos	12	92,3	92,3	92,3
	Refuerzo de producción de la Lengua B	1	7,7	7,7	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

Según los datos del análisis sobre las ***técnicas de Interpretación*** en las que se practica la Inversa, más de la mitad del profesorado de la muestra afirma impartir el *retour* tanto en *Interpretación Simultánea* como en *Interpretación Consecutiva* (61,5%), mientras que un 30,8% de los docentes sólo ofrece contenidos de Inversa en *Interpretación Consecutiva.* El número de sujetos que enseña contenidos de Inversa en la técnica de *Simultánea* se circunscribe a un solo sujeto (7,7%) (véase Figura 12.40.).

Fig. 12.40. Técnicas de Interpretación en las se imparte la Interpretación Inversa

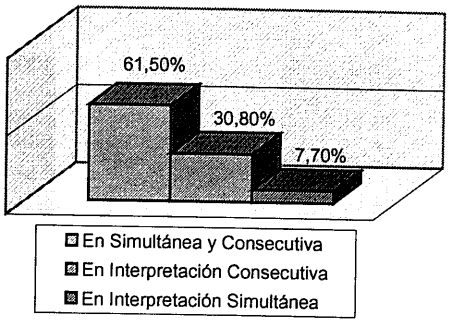


Tabla 12.42.

Técnicas de Interpretación en las que se imparte Interpretación Inversa				
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	En Simultánea y Consecutiva	8	61,5	61,5
	En Interpretación Consecutiva	4	30,8	30,8
	En Interpretación Simultánea	1	7,7	7,7
	*Pregunta de respuesta múltiple N= 13			

Nos interesaba conocer si la Interpretación Inversa se impartía en todas las ***Lenguas B*** de los programas de Máster, por lo que formulamos esta pregunta al profesorado. Del análisis de los datos se desprende que la práctica totalidad de los formadores (84,6%) afirma enseñar el *retour* en *todas las primeras lenguas extranjeras*, sin embargo, es preciso recordar que la Inversa se ofrece de forma habitual por parte de un 30,8% del profesorado, mientras que *de forma ocasional lo imparte un 69,2%*. Por otra parte, habría que hacer una salvedad, ya que de ese 84,6% de docentes que sostiene extender la formación de la Inversa a todas las primeras lenguas extranjeras, un 38,5% aclaró que el *retour* sólo se imparte a las Lenguas B *si la competencia del alumno se adecua a la clasificación de la AIIC*, y una vez ha superado los requisitos para situarse en esta categoría. Sólo un minoritario 15,4% respondió que la oferta de la Inversa *no se extendía a todas las Lenguas B* del programa.

Fig. 12.41. Interpretación Inversa en todas las Lenguas B

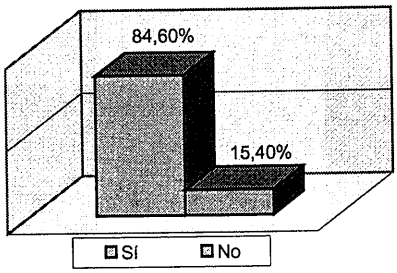


Tabla 12.43.

Interpretación Inversa en todas las Lenguas B					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	11	84,6	84,6	84,6
	No	2	15,4	15,4	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

La situación de la Interpretación Inversa para las ***Lenguas C*** no podía ser más diferente de su homóloga para las Lenguas B. La práctica totalidad del profesorado de los Máster (84,6%) afirma que la Inversa *no se ofrece para las segundas lenguas extranjeras*, y sólo un 15,4% sostiene que el *retour sí se imparte en las Lenguas C.*

Fig. 12.42. Interpretación Inversa en todas las Lenguas C

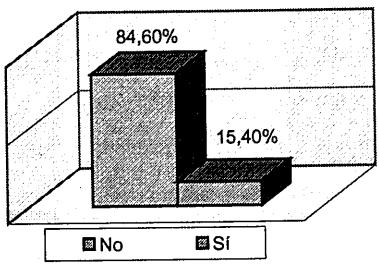


Tabla 12.44.

Interpretación Inversa en todas las Lenguas C					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	11	84,6	84,6	84,6
	Sí	2	15,4	15,4	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

12.5.2. Los aspectos de teoría de la Interpretación en la formación

Preguntamos al profesorado de la muestra de posgrado si se impartían contenidos de ***teoría de la Interpretación***. Del total de los sujetos, un 7,7% *no contestó* a la pregunta, y el resultado final arroja *un empate* entre los profesores que imparten nociones de teoría de la Interpretación en sus clases (46,2%) y los que no lo hacen (46,2%).

Fig. 12.43. Enseñanza de contenidos de teoría de la Interpretación en la formación

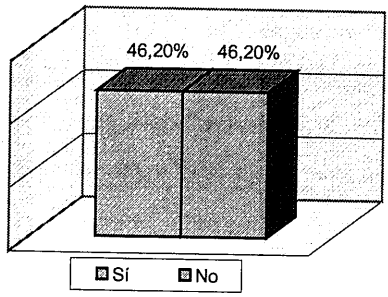


Tabla 12.45.

Enseñanza de contenidos de teoría de la Interpretación en la formación		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	6	46,2	50,0	50,0
	No	6	46,2	50,0	100,0
	Total	12	92,3	100,0	
Perdidos	Sistema	1	7,7		
Total		13	100,0		

A continuación, presentamos a los sujetos una pregunta abierta con objeto de que especificasen los ***modelos y teorías de la Interpretación*** más extendidos en la didáctica de la teoría de la Interpretación, y como se puede observar en la Tabla (12.46.), esta pregunta registró un *bajísimo nivel de participación*. De los sujetos que contestaron, un 83,3% indicó que impartía en clase nociones de teoría relativas a la *metodología del SCIC*, de la *Historia de la Interpretación* y sobre cuestiones relacionadas con el *código deontológico*. Sólo un 16,6% anotó aspectos relacionados propiamente con la teoría al citar a la *Escuela de Moscú* o Escuela Rusa.

Tabla 12.46.

Modelos más extendidos en la enseñanza de la de la teoría de la Interpretación*		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	• Metodología del SCIC • Historia de la Interpretación • Código deontológico	5	83,3
	• Teoría de la Interpretación de la Escuela Rusa	1	16,6
	*Pregunta de respuesta múltiple N= 6		

En cuanto a la conveniencia de que los contenidos de teoría adoptaran un carácter ***obligatorio u opcional***, más de la mitad de los profesores de los Máster, incluso cuando no imparten nociones de teoría, considera que estos contenidos deberían adquirir un estatus *obligatorio* (61,5%), frente a un 30,8% que sostiene que la teoría debería adoptar un carácter *opcional*.

Fig. 12.44. Naturaleza obligatoria u opcional de los contenidos de teoría de la Interpretación

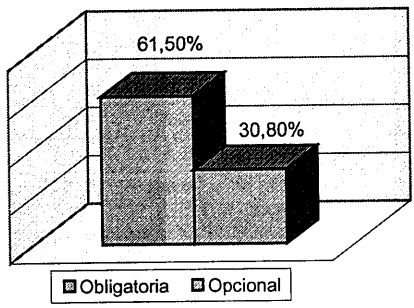


Tabla 12.47.

Naturaleza obligatoria u opcional de los contenidos de teoría de la Interpretación		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Obligatoria	8	61,5	66,7	66,7
	Opcional	4	30,8	33,3	100,0
	Total	12	92,3	100,0	
Perdidos	Sistema	1	7,7		
Total		13	100,0		

12.5.3. Los aspectos de la profesión en la formación

En lo que respecta a la introducción de contenidos ***relacionados con la realidad profesional*** de la Interpretación, la totalidad de los profesores de los programas de Máster

Fig. 12.45. Enseñanza de aspectos de la profesión en la formación

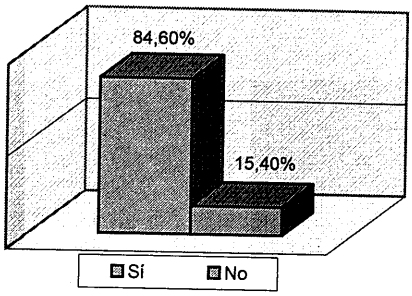


Tabla 12.48.

Enseñanza de aspectos de la profesión en la formación		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	11	84,6	84,6	84,6
	No	2	15,4	15,4	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

Al preguntar al profesorado de la muestra acerca de los ***contenidos relacionados con la profesión*** que se imparten a los alumnos éstos mencionaron entre los más frecuentes y extendidos las nociones sobre *ética profesional y código deontológico* (100%), el *trabajo en equipo* (81,8%) y las *organizaciones internacionales* (72,7%). El resto, menos representativo en términos comparativos, se puede consultar en la Figura 12.46 y en la Tabla 12.49. respectivamente. En la categoría «otros», se registraron dos opciones adicionales a las respuestas categorizadas (18,2%): un 9,10% valoró la importancia de que *el alumno aprendiera a diferenciar los ámbitos profesionales, es decir, el mercado privado* y *el institucional.* Por otra parte, el restante 9,10% considera *muy importante la aportación de su experiencia profesional.*

Fig. 12.46. Contenidos sobre la profesión que se imparten en la formación

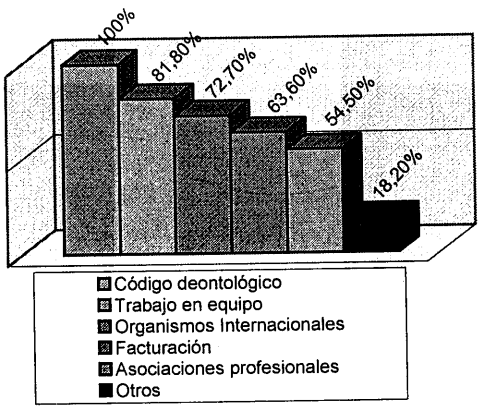


Tabla 12.49.

Contenidos sobre la profesión que se imparten en la formación*			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Código deontológico	11	100,0
	Trabajo en equipo	9	81,8
	Organismos Internacionales	8	72,7
	Facturación	7	63,6
	Asociaciones profesionales	6	54,5
	Otros	2	18,2

*Pregunta de respuesta múltiple N= 13

Preguntados acerca de la conveniencia de que los contenidos relacionados con la profesión estuviesen dotados de un carácter ***obligatorio u opcional***, el 100% optó por que las nociones relacionadas con estos aspectos profesionales adquiriesen un *estatus obligatorio.*

12.5.4. Los aspectos de la investigación de la Interpretación en la formación

Resulta aplastante el resultado del análisis sobre la presencia de contenidos o bloques para introducir al alumnado en la ***metodología de la investigación de la Interpretación***, ya que la práctica totalidad de los docentes (92,3%) *no ofrece ningún contenido* relacionado con la investigación, frente a un minoritario 7,7% que *sí lo hace.*

Fig. 12.47. Enseñanza de contenidos de metodología de la investigación sobre Interpretación

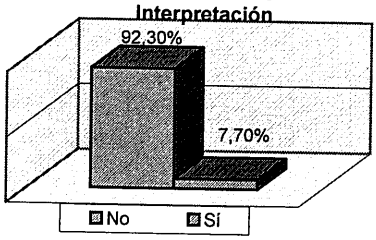


Tabla 12.50.

Enseñanza de contenidos de metodología de la investigación sobre Interpretación					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	12	92,3	92,3	92,3
	Sí	1	7,7	7,7	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

También resultó rotundo (véase Tabla 12.51.) el resultado del análisis de la pregunta sobre la conveniencia de que los contenidos sobre metodología de la investigación fuesen dotados de un carácter ***obligatorio u opcional***, con una clara y mayoritaria inclinación hacia *la optatividad* (92,3%) frente a un minoritario 7,7% que defendió la necesidad de que estas nociones de investigación fueran *obligatorias*.

Tabla 12.51.

Naturaleza obligatoria u opcional de los contenidos de metodología de la investigación					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Obligatoria	1	7,7	7,7	7,7
	Opcional	12	92,3	92,3	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

Cuando solicitamos que el profesorado citara cuál sería la ***ubicación más idónea*** para situar la introducción a la metodología de la investigación de la Interpretación, el grueso de los sujetos *no contestó* (76,9%), y sólo un 7,7% se mostró favorable a que dichas nociones se ofrecieran *en cursos de posgrado*. En la categoría «otros», se registraron dos comentarios (15,4%): uno de ellos hace alusión a la conveniencia de que la metodología de la investigación encuentre su acomodo en los *cursos de doctorado* (7,70%), y el segundo recomienda que ésta se incorpore al principio del *segundo ciclo de la Licenciatura* (7,70%).

Fig. 12.48. Sugerencias para la ubicación de un bloque de metodología de investigación

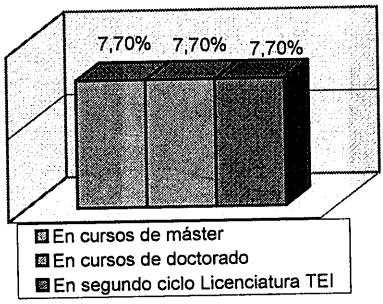


Tabla 12.51.

Sugerencias para la ubicación de un bloque de metodología de investigación					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En cursos de máster	1	7,7	33,3	33,3
	En cursos de doctorado	1	7,7	33,3	66,7
	En segundo ciclo Licenciatura TEI	1	7,7	33,3	100,0
	Total	3	23,0	100,0	
Perdidos	Sistema	10	76,9		
Total		13	100,0		

12.5.5. Los aspectos del lenguaje no verbal y el paralenguaje en la formación

A juzgar por el resultado que se desprende del análisis de los datos, el grueso del profesorado de la muestra *ofrece contenidos* relacionados con la ***comunicación no verbal*** (76,9%), frente a un 23,1% que *no lo hace.*

Fig. 12.49. Enseñanza de contenidos sobre lenguaje no verbal y paralenguaje

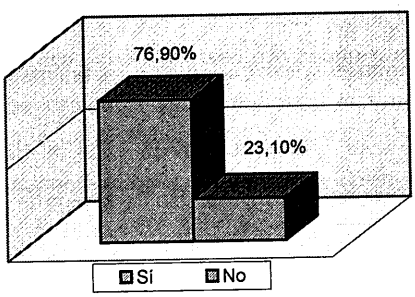


Tabla 12.52.

Enseñanza de contenidos sobre lenguaje no verbal y paralenguaje		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	10	76,9	76,9	76,9
	No	3	23,1	23,1	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

En cuanto a la idoneidad de que estos contenidos se impartan de una forma ***obligatoria u opcional***, también los resultados arrojan un deseo mayoritario por que la comunicación no verbal adquiera un *estatus obligatorio* dentro de la formación de la Interpretación (76,9%), frente a un minoritario 15,4% que se inclina por que estas nociones sean *opcionales* (véase Tabla 12.53.).

Tabla 12.53.

Naturaleza obligatoria u opcional de los contenidos de lenguaje no verbal y paralenguaje		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Obligatoria	10	76,9	83,3	83,3
	Opcional	2	15,4	16,7	100,0
	Total	12	92,3	100,0	
Perdidos	Sistema	1	7,7		
Total		13	100,0		

12.5.6. Los aspectos de terminología específicos para intérpretes en la formación

En relación con la presencia de nociones sobre ***necesidades terminológicas específicas*** para intérpretes, se preguntó a los formadores de la muestra de los Máster si se impartían este tipo de contenidos. Del total de los profesores, prácticamente la totalidad afirma *ofrecer estas nociones* (84,6%), mientras que un 15,4% *no lo hace.*

Fig. 12.50. Enseñanza de contenidos sobre terminología específicos para intérpretes

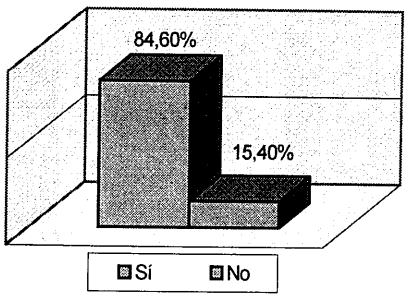


Tabla 12.54.

Enseñanza de contenidos sobre terminología específicos para intérpretes		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	11	84,6	84,6	84,6
	No	2	15,4	15,4	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

Acerca de posibilidad de que estos contenidos adquieran una naturaleza ***obligatoria u opcional***, como se puede observar en la Tabla 12.50., para la mayoría del profesorado (84,6%), estos contenidos deberían ser *obligatorios*, y sólo dos sujetos (15,4%) consideran que estas nociones deben impartirse de forma *opcional*.

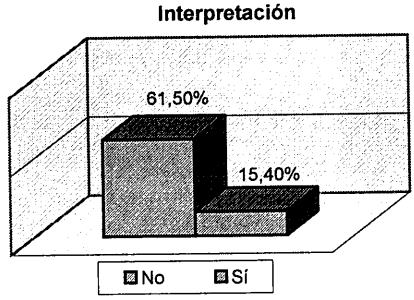
Tabla 12.55.

Naturaleza obligatoria u opcional de los contenidos sobre terminología para intérpretes		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Obligatoria	11	84,6	84,6	84,6
	Opcional	2	15,4	15,4	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

12.5.7. El metalenguaje de la Interpretación

Nos interesaba conocer la opinión del profesorado de la muestra de posgrado sobre la ***uniformidad del metalenguaje de la Interpretación***. Resulta destacable subrayar que, del total del profesorado, un 23,1% *no contestó* a la pregunta, y el resto de los docentes respondió mayoritariamente que el metalenguaje de la disciplina *no se encuentra uniformado*, frente a un minoritario 15,4% que encuentra que *sí existe uniformidad*.

Fig . 12.51. Uniformidad del metalenguaje de la Interpretación



RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIOS DE CUESTIONES GENERALES DEL PROFESORADO DE POSGRADO

Tabla 12.56.

Uniformidad del metalenguaje de la Interpretación					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	2	15,4	20,0	20,0
	No	8	61,5	80,0	100,0
	Total	10	76,9	100,0	
Perdidos	Sistema	3	23,1		
Total		13	100,0		

En el apartado en el que sondeamos la opinión del profesorado de posgrado sobre la idoneidad de que el metalenguaje de la Interpretación ***se uniformice***, de entre los profesores que opinaron que éste se hallaba carente de armonía, fue unánime el respaldo de los sujetos para que éste *se uniformice* para facilitar la comunicación y la eficacia didáctica (100%).

Tabla 12.57.

Conveniencia de que el metalenguaje de la Interpretación se uniformice					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	8	100,0	100,0	100,0
	Total	8			

12.6. Discusión

Se confirma una de nuestras premisas de partida de que, salvo en lo relativo a la mayor oferta de combinaciones de lenguas, el reducido número de alumnos por clase y el refuerzo del número de horas de práctica que supone el año adicional del posgrado (véase 11.6.C. 11.6.F. y 11.6.A.), en la mayoría de los programas de Máster, la formación de la Interpretación no parece ofrecer contenidos que se diferencien sustancialmente de la enseñanza del pregrado. Sin embargo, sí parecen existir divergencias en la metodología de la didáctica, así como en el perfil del profesorado, ya que los datos parecen indicar que al tratarse de profesionales más vinculados con la profesión que con el mundo académico, guían mayoritariamente la práctica metodológica a partir de sus propias convicciones personales extraídas de la experiencia profesional (Gile, 1989a: 27), así como de la observación de la práctica de los intérpretes (Stenzl, 1989: 24). Consideramos que, como ya mencionamos, si bien la experiencia profesional constituye una herramienta útil y necesaria para la formación de la Interpretación, en el entorno universitario ésta no puede ni debe sustituir una didáctica que se oriente por criterios metodológicos y teóricos (cf. Dodds, 1989: 18), respaldados por la investigación (cf. Pöchhacker, 1994b: 134).

A. **El *perfil del formador del máster.*** El 84,6% del profesorado de los Máster se encuentra *en activo como intérprete profesional* (véase 12.1.2. Fig.12.3. y Tabla 12.4.), lo cual contribuiría a garantizar una enseñanza de calidad. Sin embargo, aunque la práctica profesional constituye por consenso una condición necesaria para formar a futuros intérpretes (AIIC, 1993; Seleskovitch, 1999: 60; Longley, 1989: 106) a menudo, muchos de los docentes que emplean este argumento suelen obviar el aspecto académico, complementario e indisociable, que se relaciona con la preparación teórica, metodológica y pedagógica del profesorado. Entre los intérpretes profesionales con dedicación parcial a la formación, que en este caso conforman el grueso del profesorado de los Máster, puede que siga extendida la creencia de que no se necesita formación académica que vaya más allá de la competencia lingüística y las técnicas y estrategias para poder interpretar (Labrun, 1997). Esto podría deberse a que, por razones sociológicas, tanto fuera como dentro de nuestras fronteras, el acceso a la profesión se realizó mediante la práctica, sin que mediara la formación (Fernández,

1999), lo que explicaría este patrón recurrente que se refleja en la ausencia de un método didáctico que, por otra parte, el profesorado de este entorno no puede seguir eludiendo (véase 12.5.2. Fig. 12.43. y Tabla 12.45.).

B. ***El perfil ideal del formador y las condiciones necesarias para serlo.*** Se confirma que para la totalidad del profesorado de los Máster ***el mejor aval*** para impartir Interpretación reside en encontrarse *en activo como intérprete profesional* (AIIC,1993; Mackintosh,1995: 124; Seleskovitch, 1989: 84, 1999: 60; Weber, 1989a: 17) (véase 12.1.4. Fig. 12.8. y Tabla 12.9.). Entre todas las condiciones necesarias para enseñar la disciplina que se presentaron en la pregunta categorizada, al vínculo activo con la interpretación profesional *se le concedió prioridad absoluta*, incluso por encima de la *combinación de cierta experiencia profesional y formación específica de Interpretación, i.e.*, preparación metodológica de Interpretación guiada por criterios teóricos (Dodds, 1989: 17; Pöchhacker, 1992: 219, 2003: 107; Gile, 1992a: 185, 1995c: 116-117, 1995a: 13, 1997) (véase 12.1.5. Fig. 12.9. y Tabla 12.10.). De este 90,0% de los formadores que otorgaron prioridad absoluta al vínculo activo con la profesión— fuera éste presente o pasado—, un 50,0% añadió a esta condición una «*necesaria capacidad pedagógica*», sin embargo, no explicaron de dónde proviene o cómo se adquiere (véase Fig. 12.9. y Tabla 12.10.), ya que el 69,2% de los formadores de esta muestra *ni ha recibido formación específica de Interpretación*—Licenciatura, cursos de posgrado, cursos de experto—, ni de Pedagogía, ni está matriculado en cursos de doctorado (véase 12.1.1. Fig. 12.1. y Tabla 12.1. y Tabla 12.3.).

C. ***La competencia didáctica del formador.*** A pesar de lo dicho anteriormente, el grueso del profesorado del ámbito de los Máster se *siente perfectamente capacitado para instruir a futuros intérpretes* (véase 12.1.7. Fig. 12.12. y Tabla 12.13.). Sin embargo, ninguno de los sujetos de la muestra manifiesta sentir limitaciones de carácter *pedagógico* o *teórico*, Sólo el 38,5% de los docentes que admitió sentir algunas carencias marcó aquellas relacionadas con la *profesión* y la *experiencia profesional* (véase 12.1.7. Fig. 12.13. y Tabla 12. 14.), que como ya hemos visto, constituyen los aspectos fundamentales en torno a los que gira la didáctica de la Interpretación para los formadores de este ámbito educativo.

D. ***La técnica de Interpretación en la que más trabaja el profesorado.*** Nos gustaría señalar que la técnica de Interpretación en la que más trabaja el profesorado de la

muestra de posgrado es la *Interpretación Simultánea*, a gran distancia de la *Consecutiva*, que se sitúa en un peso porcentual casi minoritario (véase 12.1.2. Fig. 12.5. y Tabla 12.6.). Este dato representa a los 13 sujetos de la muestra de posgrado, que sumados a los 60 formadores del pregrado, que también interpretan principalmente en *Simultánea* (véase 8.1.2. Fig. 8.7. y 8.8.D.), puede aportar información de primera mano al debate abierto sobre la necesidad de reestructurar el papel de la Interpretación Consecutiva en la formación (Gile, 2001a: 4). Creemos que, a tenor de lo que parece ser un retroceso de la demanda de Interpretación Consecutiva en el mercado occidental de la Interpretación (Gile, 2001: 1), parecería ser el momento idóneo para plantear si esta materia debería impartirse en una carga lectiva tan considerable, y en detrimento de la Interpretación Simultánea para la modalidad de Interpretación de Conferencias.

E. ***Las ventajas de la formación de posgrado frente al pregrado.*** Para el cuerpo docente de los cursos de Máster las ***diferencias de la formación de Interpretación en posgrado*** residen en enseñar a un alumnado con *mejor competencia de lenguas* (83,3%), con lo que aumentan las posibilidades de *trabajar con material más auténtico, más difícil, y menos adaptado* (16,7%) (véase 12.2.2. Fig. 12.15. y Tabla 12.16.). Sin embargo, esta opinión contradice la valoración que realizaron los profesores acerca del perfil del alumno en el bloque de aspectos negativos de la formación (véase 12.4.3. Fig. 12.34. y Tabla 12.36.), en el que se apreciaba que más de la mitad de los estudiantes *presenta graves deficiencias de conocimiento de lenguas* (53,8%). Otro de los aspectos observados tiene que ver con diferentes perspectivas de apreciación en cuanto a las ***diferencias*** y ***ventajas del posgrado***, dado que las marcadas por el profesorado (véase 12.2.2. Fig. 12.15. y Tabla 12.16 y Fig. 12.16. y Tabla 12.17): a) *mejor nivel de lenguas del alumno*; b) *mayor dificultad del material;* c) *mayor madurez intelectual*; d) *mayor especialización de contenidos*; e) *mayor número de horas,* y f) *mayor oferta de lenguas*, no coinciden con las resaltadas por los coordinadores de los programas (véase 11.1. Tabla 11.1.): a) *subsanar las deficiencias de Plan de Estudios en cuanto a escasez de horas de prácticas*; b) *orientar la formación atendiendo al mercado*; c) *alumnado más moderno con combinaciones de lenguas más amplias.*

F. ***La formación de la Interpretación: pregrado o posgrado.*** Resulta paradójico que los profesores de los programas de Máster respalden por igual y, en algunos casos incluso más, la *formación de la Interpretación en el ámbito del pregrado* (Cosson, 1989: 209; Renfer,

1992: 183; Collados, 2000a: 7; Martin, 2000a: 192), que la *formación en posgrado* (Seleskovitch, 1989, 1999: 63; AIIC 1993; Mackintosh, 1995: 123) (véase 12.2.3. Fig. 12.17. y Tabla 12.18.), especialmente si se trata de la enseñanza de la *introducción a la Interpretación* y, en menor medida, en el caso de la *especialidad* (véase Fig. 12.18. y Tabla 12.19.). Quizá debamos recordar aquí que *un 46,2% de los docentes de los programas de Máster imparte también Interpretación en la Licenciatura*, y conoce a fondo ambos marcos educativos (véase 12.1.3. Fig. 12.7. y Tabla 12.8.). Por otro lado, las afirmaciones de estos profesores parecen contravenir los planteamientos de la AIIC (1993), Mackintosh (1995: 122), Longley (1978: 47, 1989: 106), etc., para los que resulta mucho más ventajoso cursar cualquier otra disciplina antes que los estudios de Traducción e Interpretación. Estos resultados también apuntan a que en España, considerando el perfil del alumnado en cuanto a competencia de lenguas extranjeras, y en opinión de los formadores de posgrado, podrían y deberían convivir los estudios de pregrado y los de posgrado.

G. ***El papel de la Traducción en la formación de la Interpretación.*** Tratándose de un colectivo de docentes que en su mayor parte no ha cursado los estudios de Traducción e Interpretación (véase Fig. 12.1. y Tabla 12.1.), resulta significativo que la mayoría le otorgue un papel tan destacado a la *Traducción en la enseñanza de la Interpretación* (véase 12.2.4. Fig. 12.19 y Tabla 12.20.). Es importante recordar nuevamente en esta sección que un porcentaje ligeramente inferior a la mitad de los formadores imparte o ha impartido clase en el marco de la Licenciatura, lo que les permite apreciar las ventajas del perfil del alumno que ha sido expuesto a la Traducción frente al que no (Renfer, 1992: 179).

H. ***Las pruebas de aptitud y los ejercicios más extendidos.*** Habida cuenta del perfil lingüístico del alumnado de Interpretación en nuestro país, que arrastra desde la educación secundaria un evidente déficit en lenguas extranjeras, la totalidad del profesorado de los Máster suscribe la necesidad de mantener ***pruebas de acceso vinculantes*** para garantizar un nivel óptimo y homogéneo del nivel de lenguas de los grupos, y poder trabajar así con un material de cierta dificultad (Déjean Le Féal, 1998a: 43) (véase 12.2.5. Tabla 12.21.). Aunque, como ya se ha comentado con anterioridad (véase 8.8.H. y 11.6.E.), este aspecto de la formación no se encuentra suficientemente estudiado (cf. Gerver *et al.*,1989: 724; cf. Bowen y Bowen, 1989: 10) y habría que evitar

el elemento arbitrario en el contenido de la mismas (cf. Gringiani,1990: 42; cf. Moser-Mercer, 1994a: 59). Hasta que no se avance en la investigación sobre la selección de alumnos a nuestros estudios, los docentes de Interpretación necesitamos algún tipo de mecanismo de selección para poder trabajar con grupos homogéneos (cf. Déjean Le Féal, 1998a: 43) que permitan el desarrollo del programa didáctico. En cuanto al ***contenido de las pruebas***, los ejercicios más populares son: *Traducción a la Vista* (Bowen y Bowen, 1989: 116); *Síntesis en Lengua A de un discurso en Lengua B/C y viceversa* (Taylor, 1989: 182; Longley, 1989: 107; Bowen y Bowen, 1989: 116, y Gringiani, 1990: 42), así como la *Entrevista en Lengua A* y la *Entrevista en Lengua B* (Longley, 1989: 105).

I. ***La formación de intérpretes generalistas o intérpretes especialistas.*** A diferencia de la mayoría de los programas de Máster de otras disciplinas, donde el alumnado acude a especializarse, el profesorado de los Máster de Interpretación se inclina por que el estudiante adquiera una *enseñanza de generalistas* en estos cursos (véase 12.2.1. Fig. 12.14. y Tabla 12.15.). Autores como Snell-Hornby (1992: 15) y Mayoral (2001: 3) suscriben la teoría de que el perfil profesional del futuro tenderá a aglutinar las destrezas y competencias que hoy se ofrecen por separado, y que la especialización tradicional en un solo campo dará paso a «*multifaceted expertise*» (Snell-Hornby, 1992: 15). Sin embargo, no se observan en los contenidos de los programas de posgrado contenidos adicionales, *ni especialización temática*, ni de tramos de modalidades diferentes a la de Conferencias que contribuyan a favorecer este perfil polifacético o de «multitareas», ya que principalmente la formación se centra en la práctica de *las técnicas de la Interpretación — Consecutiva y Simultánea*—, mientras que el mercado, en cambio, va diversificando la demanda cada vez más hacia el mediador lingüístico, la Interpretación Social, la Interpretación en los Medios de Comunicación, etc.

J. ***La Interpretación Inversa y la formación.*** La Interpretación Inversa ***no se encuentra institucionalizada en la formación*** de posgrado. El grueso del profesorado afirmó impartirla «*a veces*» (véase 12.5.1. Fig. 12.38. y Tabla 12.40.) y, por lo general, siempre que el alumno cumpliese unos requisitos con respecto al *retour* de su lengua B muy específicos (criterios de Lengua B del AIIC). Asimismo, *no se ofrece Inversa en la segunda lengua extranjera* en casi ningún curso (véase Fig. 12.42. y Tabla 12.44.). También se ha constatado que, cuando se ofrece, a veces sólo tiene la finalidad de *reforzar la producción en lengua extranjera* (Lengua B) (véase Fig. 12.39. y Tabla 12.41.). Si tenemos en cuenta

lo aprendido acerca de la consolidación de la práctica profesional de las cabinas mixtas en el mercado privado (véase 8.8.N.) (cf. Déjean Le Féal, 1998a: 45; cf. Gran y Snelling, 1998b: 1, Schmitt, 1998b: 8), y su tendencia a seguir aumentando sobre todo hacia el inglés (cf. Schmitt, 1998b: 8), los resultados podrían sugerir que los coordinadores de los dos programas que afirmaron orientar la formación también hacia el mercado libre (véase 11.3.3. Tabla 11.4.) para ampliar así las oportunidades laborales del mayor número de alumnos posible, no parecen haber planificado los contenidos del curso de acuerdo con las necesidades más imperiosas de este sector.

K. ***La secuencia de aparición de las materias de Interpretación.*** Llama la atención que, a pesar de la *inexistencia de contenidos de Interpretación de Enlace* en dos de los tres programas de Máster (véase 11.3.9. Tabla 11.8.), un número muy considerable de profesores *incorpore esta técnica* en la secuencia de aparición de las materias de Interpretación (véase 12.2.6. Fig.12.21. y Tabla 12.23.). Sin embargo, *la tendencia mayoritaria prescinde de ella* en el aprendizaje de la Interpretación, y se limita a la enseñanza de las técnicas de Interpretación Consecutiva e Interpretación Simultánea (AIIC, Mackintosh, 1995: 127; Seleskovitch, 1989: 73-74), en este orden. En lo que se refiere a la debatida cuestión de la aparición de la ***Simultánea con respecto de la Consecutiva***, el profesorado de estos programas suscribe mayoritariamente la conveniencia de que la Interpretación *Simultánea se imparta tras la Consecutiva* (84,6%). (véase Fig. 12.22. y Tabla 12.24.), como propugnó la ESIT (Mackintosh, 1999: 70; Seleskovich, 1989: 73-74; Weber, 1989a: 165), y como han argumentado algunos autores por su gran valor como herramienta de introducción al aprendizaje de la Interpretación (Gile, 19995a: 237, 2001b: 4). Destacamos, no obstante, el número de aquellos que siguen este planteamiento y una *vez consolidada la técnica de Consecutiva y la de Simultánea, las entrenan en paralelo* (46,1%) (véase Fig. 12.22. y Tabla 12.24.). También es una práctica habitual que ambas materias se impartan en paralelo (Longley, 1978: 51). Este criterio metodológico se sigue en la ETI de Ginebra (AIIC, 1979: 25-26 *apud* Gile, 1993: 178) y ha sido suscrito por un número bastante considerable de formadores (véase argumentos desglosados en 8.4.7.). En el marco español, si consideramos la escasez de horas lectivas, un considerable sector del profesorado de Interpretación ha optado por la *enseñanza en paralelo, siempre que los alumnos hayan consolidado antes las técnicas de Consecutiva.* Se trata de maximizar la producción del alumnado combinando

ambas técnicas en el aula. Tras una detenida lectura de la bibliografía de la didáctica de la Interpretación se observa que la tradicional secuencia: Consecutiva + Simultánea se ha ido transmitiendo generación tras generación sin que se haya cuestionado su validez ni se haya comprobado científicamente su eficacia antes de la Simultánea (Gile, 1995c: 178).

L. ***La enseñanza de la teoría de la Interpretación.*** Se confirma que la práctica mayoría del profesorado de los Máster muestra ***una fuerte resistencia hacia el empleo de la teoría de la Interpretación*** como herramienta didáctica, pues *no imparte contenidos* relacionados con modelos teóricos en la formación (véase 12.5.2. Fig. 12.43. y Tabla 12.45. y Tabla 12.46.). Autores como Mackintosh (1999: 73) creen que las razones a las que estas reticencias pueden obedecer se derivan del modo de aprendizaje de estas generaciones de intérpretes, que se formaron «*on the job*» (1997: 73), sin recurrir a ninguna otra herramienta de reflexión, por lo que no consideran que la teoría les vaya a ser de utilidad. Otros investigadores consideran que la raíz del problema se encuentra en la dicotomía que plantea el hecho de que la Interpretación sea a la vez una profesión y una disciplina académica (Straniero, 1998b: 835).

M. ***Las prácticas profesionales.*** En el entorno de los Máster, los resultados parecen indicar que *abundan las prácticas profesionales* en situaciones reales: bien en cabina muda, bien en contacto directo con usuarios de la Interpretación, tal y como recomiendan las aportaciones sobre metodología de la Interpretación más recientes (*RCE*, 1998; POSI, 1999; Mossop, 2001) (véase 12.2.8. Fig.12.24. y Tabla 12.26.), mientras que son minoritarias las *simulaciones* en el aula (Altman, 1989: 237; Kurz, 1989: 213). Sin embargo, cuando el profesorado de los Máster valoró el número de prácticas que se desarrollaba en los programas en el bloque sobre aspectos positivos de la formación de la Interpretación, este apartado sólo recibió el respaldo de cuatro sujetos de un total de 13 (30,7%) (véase 12.3.4. Fig.12.29. y Tabla 12.31.), por lo que se puede deducir que, aunque estas actividades se desarrollan, *no parece que el profesorado se muestre muy satisfecho* con este aspecto de la formación. Por otra parte, nos gustaría destacar que la ***técnica de Interpretación*** más extendida en lo que se refiere a prácticas profesionales es sin duda y con gran diferencia la *Interpretación Simultánea* (véase 12.2.8. Fig. 12.25. y Tabla 12.27.).

RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIOS DE CUESTIONES GENERALES DEL PROFESORADO DE POSGRADO

N. ***Los aspectos positivos de la formación de la Interpretación.*** Los docentes de posgrado *no se han prodigado en valoraciones* sobre los ***Planes de Estudios*** que estructuran la enseñanza de la Interpretación en el ciclo de pregrado (véase 12.3.1. Fig. 12.26. y Tabla 12.28.), aunque sí han resaltado aspectos positivos del ***alumnado*** relacionados con el *reducido número de estudiantes* por aula (46,1%) (véase 12.3.3. Fig. 12.28. y Tabla 12.30.), que es una de las características distintivas de los cursos de Máster y proporciona un marco didáctico muy satisfactorio. En cuanto a la *competencia lingüística de los alumnos*, a pesar de la existencia de pruebas de aptitud de carácter vinculante en los tres programas (véase 11.3.11. Tabla 11.10.), y aunque se consignaran registros favorables (véase 12.3.3. Fig.12.28. y Tabla 12.30.), resulta relativamente *escasa* la valoración del nivel de conocimiento de las lenguas (23,1%), y *muy baja la apreciación sobre la madurez* de los mismos (15,3%), sobre todo si tenemos en cuenta que estas dos características fueron citadas por los formadores como elementos diferenciadores frente a la Licenciatura (mejor nivel del alumno: 83,3%: véase 12.2.2. Fig. 12.15. y Tabla 12.16. y mayor madurez intelectual: 100%: véase 12.2.2. Fig. 12.16. y Tabla 12.17.). El apartado relacionado con el ***profesorado*** constituye el bloque que más valoraciones positivas ha cosechado entre los docentes (véase 12.3.2. Fig. 12.27. y Tabla 12.29.), y entre éstas destaca la *especialización del perfil del profesorado* de posgrado. Con respecto a las ***prácticas profesionales***, los registros favorables sobre el *número de prácticas* han sido tan exiguos (véase 12.2.4. Fig. 12.29. y Tabla 12.31.), que se podrían interpretar como deficientes. En cuanto a la ***infraestructura***, aunque se puede considerar junto con el profesorado el segundo aspecto más valorado, los registros no superan en ningún caso *el 50% de los sujetos* de la muestra: sólo un número ligeramente inferior al 40% se encuentra satisfecho con el *número de laboratorios específicos* y el 23,1% no está descontento con los *medios audiovisuales* disponibles (véase 12.2.5. Fig. 12.30. y Tabla 12.32.). Para terminar, los registros consignados para el ***apoyo institucional*** fueron sensiblemente inferiores a los bloques anteriores, por lo que este bloque se puede considerar un aspecto más *deficitario* que positivo (véase 12.2.6. Fig. 12.31. y Tabla 12.33.).

O. ***Los aspectos negativos de la formación de la Interpretación.*** Llama la atención el *gran número de registros con valoración negativa* consignados en el apartado del ***Plan de Estudios*** de la Licenciatura (véase 12.4.1. Fig. 12.32. y Tabla 12.34.). Entre las

deficiencias más destacadas por los docentes de los Máster figuran el sistema de la *doble titulación*, la *falta de asignaturas y créditos* para la Interpretación, así como la *ausencia de una prueba de acceso vinculante* a los estudios. Estos datos refuerzan nuestra premisa de partida de que los Planes de Estudios constituyen uno de los principales aspectos que inciden en el déficit de la formación de la Interpretación, y de que las carencias de la estructura curricular de pregrado son percibidas y alcanzan a la formación del ámbito de posgrado. En lo que respecta al ***profesorado***, los docentes de los Máster parecen *satisfechos con su perfil de formador* de intérpretes, al tiempo que sostiene una opinión particularmente negativa de los instructores de Interpretación en general cuando afirma que «*faltan profesores que sean intérpretes*» (véase 12.4.2. Fig. 12.33. y Tabla 12.35.). Creemos que en el ámbito de la formación de posgrado persisten ciertos mitos sobre el pregrado que se resisten a ser contrastados con la realidad (75,0% de profesorado de la Licenciatura en activo, etc.) (véase 8.1.2. Fig. 8.5. y Tabla 8.6.). El aspecto de la enseñanza de la Interpretación relacionado con el ***alumnado*** constituye uno de los más deficientes, y ha sido uno de los más castigados por el profesorado (véase 12.4.3. Fig. 12.34. y Tabla 12.36.). Factores como la *falta de madurez intelectual*, amén de las *limitaciones de la competencia lingüística*, junto con el problema de la *diversidad de niveles de lengua dentro de un mismo grupo* de estudiantes suponen un obstáculo al desarrollo del programa didáctico y frenan el avance del aprendizaje. También en este apartado (véase 12.6.G.) hemos observado que estos datos contrastan con las valoraciones realizadas por los formadores acerca del perfil del alumnado en las preguntas sobre diferencias y ventajas de la enseñanza de posgrado frente al pregrado en los que se ensalzaban precisamente las deficiencias que aquí se subrayan (véase 12.2.2. Fig. 12.15. y Fig. 12.16.). La *falta de laboratorios específicos de Interpretación* merece ser destacada en la sección relativa a la ***infraestructura*** (véase 12.4.5. Fig. 12.36. y Tabla 12.38.). Aunque sólo fuera registrado por un 7,70% del profesorado de posgrado, consideramos significativo que en la sección correspondiente al ***apoyo institucional***, se mencionara la necesidad de *orientar la formación teniendo en cuenta cada vez más el mercado privado* (véase 12.4.6. Fig. 12.37. y Tabla 12.39.). Por último, señalaremos que los aspectos negativos de la formación de la Interpretación superan con mucho a los aspectos positivos consignados por los sujetos de la muestra (véase 12.4.).

CAPÍTULO 13

LOS RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIOS DE INTERPRETACIÓN CONSECUTIVA DEL PROFESORADO DE POSGRADO

RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIOS DE INTERPRETACIÓN CONSECUTIVA DEL PROFESORADO DE POSGRADO

13. Resultados

De los 13 sujetos que componen la muestra del profesorado de los Máster, 12 formadores imparten la materia de Interpretación Consecutiva, por lo que los resultados que se exponen a continuación se refieren a estos 12 sujetos.

13.1. Los aspectos académicos de la formación de Interpretación Consecutiva

13.1.1. El número de alumnos de Interpretación

Del análisis de los datos se desprende que en los programas de Máster y en la práctica totalidad de los casos (83,3%), el ***número de alumnos por clase*** de Interpretación Consecutiva *no supera los 10 estudiantes por grupo*. El resto de los registros puede considerarse minoritarios (véase Tabla 13.1.).

Tabla 13.1.

Número de alumnos por clase de Interpretación Consecutiva					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Menos de 10 alumnos	10	83,3	83,3	83,3
	Menos de 15 alumnos	1	8,3	8,3	91,7
	Menos de 20 alumnos	1	8,3	8,3	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

En cuanto al ***número óptimo de alumnos*** por grupo o clase, el profesorado de Consecutiva considera que el número ideal *no debería sobrepasar los 10 alumnos* (75,0%) (véase Tabla 13.2.).

Tabla 13.2.

Número óptimo de alumnos por clase de Interpretación Consecutiva					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Hasta 5 alumnos	1	8,3	9,1	9,1
	Hasta 10 alumnos	9	75,0	81,8	90,9
	Hasta 15 alumnos	1	8,3	9,1	100,0
	Total	11	91,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	8,3		
Total		12	100,0		

13.1.2. Las instalaciones para la formación de Interpretación Consecutiva

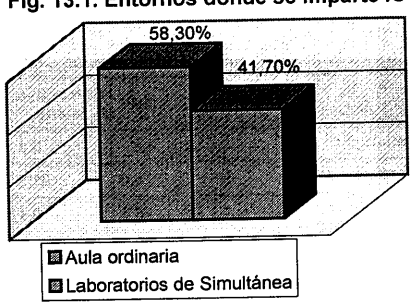
En lo que se refiere al ***número de cabinas*** de las instalaciones donde se enseña la Interpretación Consecutiva, en uno de los centros donde se imparte el Máster, el laboratorio está dotado de *6 cabinas* (41,6%), en el segundo curso de posgrado, y según los profesores, los alumnos dispondrían de *8 cabinas* (24,9%), y en lo que concierne al tercer programa de Máster, si bien la mayoría de los profesores *no contestó* a la pregunta (24,9%), un sujeto comentó que el alumnado disponía de *15 cabinas* (8,3%).

Tabla 13.3.

Número de cabinas empleadas en la formación de IC					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Hasta 6 cabinas	5	41,6	75,0	75,0
	Hasta 8 cabinas	3	24,9	25,0	100,0
	Hasta 15 cabinas	1	8,3	8,3	100,0
	Total	8	66,7	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	3	24,9	100,0	100,0
Total		12	100,0		

En lo que se refiere al ***entorno*** físico más extendido donde se suele enseñar la Consecutiva, más de la mitad del profesorado coincide en señalar un *aula ordinaria* (58,3%), aunque para un número ligeramente inferior a la mitad de los formadores (41,7%) la didáctica de la Interpretación Consecutiva se aborda en el *laboratorio de Interpretación Simultánea.*

Fig. 13.1. Entornos donde se imparte IC



RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIOS DE INTERPRETACIÓN CONSECUTIVA DEL PROFESORADO DE POSGRADO

Tabla 13.4.

Entornos donde se imparte IC					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Aula ordinaria	7	58,3	58,3	58,3
	Laboratorios de Simultánea	5	41,7	41,7	100,0
Total		12	100,0	100,0	

Preguntamos a los profesores de la muestra cuál consideraba el ***entorno más idóneo*** para la enseñanza de la Consecutiva, y observamos que, en la totalidad de los casos en los que se empleaba el *aula ordinaria* (58,3%), el profesorado la considera el entorno más eficaz para el desarrollo de la tarea docente. En cuanto al 41,7% de los formadores que impartían la Consecutiva en los laboratorios de Simultánea, optarían por el *aula ordinaria* como entorno más idóneo siempre que estuviera habilitada con *una mesa grande y sillas dispuestas a su alrededor*, de forma que adquiriese la apariencia de una sala de reuniones.

Fig. 13.2. Entorno ideal para la formación de IC

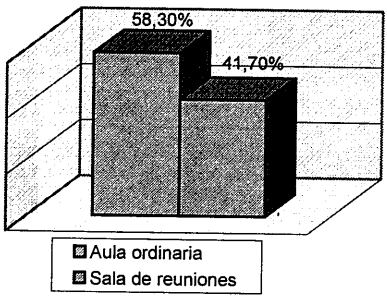


Tabla 13.5

Entorno ideal para la formación de IC					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Aula ordinaria	7	58,3	58,3	58,3
	Sala de reuniones	5	41,7	41,7	100,0
Total		12	100,0	100,0	

13.2. Los aspectos de la didáctica de la Interpretación Consecutiva: contenidos y metodología

13.2.1. Los aspectos de la teoría de la Interpretación en la formación

Nos interesaba conocer si el profesorado de posgrado impartía nociones de ***teoría de la Interpretación*** aplicada a las clases de Interpretación Consecutiva. Del análisis de los datos se dibuja una situación muy reñida en la que el grupo de profesores que *sí imparte y recurre a nociones teóricas* aplicadas a la Consecutiva *supera por muy poco* (50,0%) a los que *no lo hace* (41,7%). Llama la atención que un sujeto recurra a la enseñanza y a modelos de la teoría sólo *a veces* (8,30%).

Fig. 13.3. Enseñanza y empleo de modelos teóricos en la formación de IC

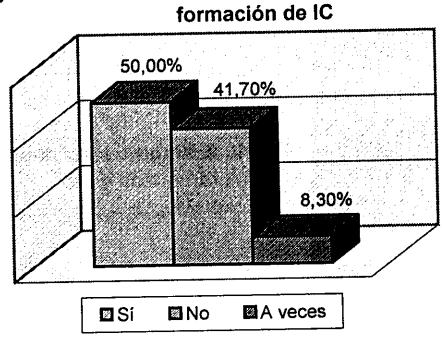


Tabla 13.6.

Enseñanza de modelos teórico en la formación de IC					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	6	50,0	50,0	50,0
	No	5	41,7	41,7	91,7
	A veces	1	8,3	8,3	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

En cuanto a los ***modelos teóricos más extendidos*** en la enseñanza, así como en la fundamentación de las clases de Consecutiva, el modelo más recurrente empleado por el profesorado de posgrado coincide con «*la metodología del SCIC*» (83,3%) y, a continuación, se mencionaron dos observaciones individuales: el *modelo de R. Miñar-Berloruchev* aplicado a la Consecutiva (16,7%), y «*la separación de ideas, la importancia de los nexos, etc.*» (16,7%).

Fig. 13.4. Modelos teóricos más extendidos en la enseñanza de teoría de Interpretación

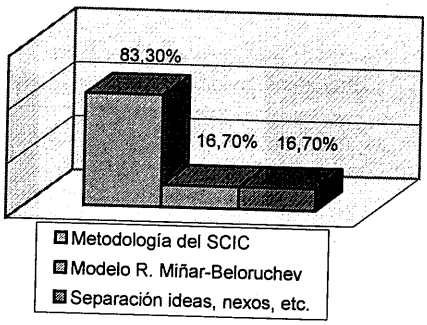


Tabla 13.7.

Modelos teóricos más extendidos en la enseñanza de teoría de Interpretación*			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Metodología del SCIC	5	83,3
	Modelo R. Miñar-Berloruchev	1	16,7
	Separación ideas, nexos, etc.	1	16,7
*Pregunta de respuesta múltiple N= 6			

Sobre el carácter ***obligatorio u opcional*** que los contenidos de teoría de la Interpretación deberían adoptar en la formación, tal y como se puede observar en la Tabla 13.8., el resultado del análisis muestra una situación muy emparejada, pero inclinada ligeramente hacia los que desean que la teoría aplicada a la Consecutiva *se imparta de forma obligatoria* (50,0%), frente a un notable 41,7% que opina que estos contenidos deberían ofrecerse *de una manera opcional.* Un sujeto afirmó que la teoría aplicada a la Interpretación Consecutiva *no resulta necesaria* en la formación (8,3%).

Tabla.13.8.

Naturaleza obligatoria u opcional de la enseñanza de contenidos teóricos en IC					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Obligatoria	6	50,0	50,0	50,0
	Opcional	5	41,7	41,7	91,7
	No resulta necesaria	1	8,3	8,3	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

Asimismo, intentamos sondear hasta qué punto los profesores de los Máster se sirven de los ***modelos teórico-didácticos*** para estructurar las clases de Interpretación

Consecutiva. De los 12 docentes de la muestra de Consecutiva, un mayoritario 66,7% *no los utiliza* frente a un 25,0% que *sí hace uso de este tipo de modelos*, y un 8,3% que los emplea *a veces*.

Fig.13.5. Empleo de modelos teórico-didácticos en la formación de IC

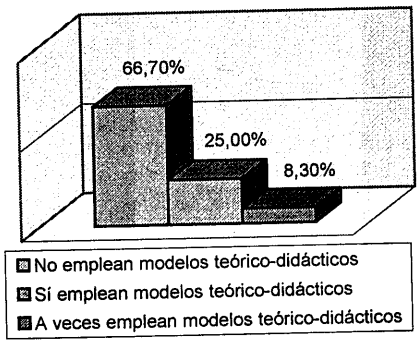


Tabla 13.9.

Empleo de modelos teórico-didácticos en la formación de IC					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No emplean modelos teórico-didácticos	8	66,7	66,7	66,7
	Sí emplean modelos teórico-didácticos	3	25,0	25,0	100,0
	A veces emplean modelos teórico-didácticos	1	8,3	8,3	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

Presentamos a los sujetos una pregunta abierta para que especificaran los ***modelos teórico-didácticos de su preferencia***, y del 25,0% del profesorado que se vale de ellos para orientar las clases de Consecutiva, sólo dos sujetos (16,6%) especificaron el nombre de algún autor o alguna escuela, y los resultados se reparten el peso entre el *Modelo de Esfuerzos de Gile* (33,3%) y la *Teoría del Sentido de Seleskovitch* (33,3%).

Tabla 13.10.

Modelos teórico-didácticos más extendidos en la formación de IC*			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Modelo de Esfuerzos de Gile	1	33,3
	Teoría del Sentido de Seleskovitch	1	33,3

*Pregunta de respuesta múltiple. N=3

13.2.2. La didáctica de la introducción a la Interpretación Consecutiva

Preguntamos a los profesores de los Máster si empleaban una ***propedéutica para la Interpretación Consecutiva***, y qué tipo de destrezas se abordaban en ella. Del total, la práctica totalidad de los formadores (91,7%) *utiliza ejercicios de introducción*, y sólo un sujeto del total de la muestra *no lo hace* (8,3%).

Tabla 13.11.

Uso de ejercicios de introducción a IC					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	11	91,7	91,7	91,7
	No	1	8,3	8,3	100,0
	Total	12			

A continuación, formulamos al profesorado una pregunta abierta en la que solicitábamos información sobre el ***tipo de ejercicios de introducción*** más populares, y del análisis de estos datos se desprende que los *Ejercicios de Memoria* (25,0%), los relativos al *Análisis y la Síntesis* (16,7%) y la *Reestructuración de Discursos* (16,7%) constituyen los más extendidos entre el profesorado de los Máster. El resto de los ejercicios presentan valoraciones inferiores, como se puede observar en la Tabla 13.12.

Tabla 13.12.

Ejercicios de introducción a la IC					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Memoria	3	25,0	33,3	33,3
	Análisis y síntesis	2	16,7	22,2	55,6
	Reestructuración de discursos	2	16,7	22,2	77,8
	Improvisación de discursos	1	8,3	11,1	88,9
	Conciencia de registro	1	8,3	11,1	100,0
	Total	9	75,0	100,0	
Perdidos	Sistema	3	25,0		
Total		12	100,0		

Además de esta pregunta, presentamos una ***batería de ejercicios de introducción*** a la Consecutiva extraídos de la bibliografía de la didáctica de la Interpretación, con objeto de que los formadores de la muestra evaluaran su eficacia mediante la asignación de una nota media. En una escala del 0 al 9, siendo el 0 el valor mínimo y el 9 el máximo, el ejercicio que mejor valoración ha recibido por parte del profesorado de posgrado ha sido el de *Escucha y análisis*, con una *nota media de 7,67*, seguido del ejercicio de *Improvisación de discursos*,

que ha obtenido *una media de 7*. El ejercicio de *Memoria* también ha recibido una valoración muy positiva, y su nota media se sitúa en *6,92*. Por debajo de estos valores encontramos una serie de ejercicios cuyas medias no superan el 6, entre otros: *Resúmenes: 5,82*; *Análisis del Discurso: 5,73*; *Anticipación contextual: 5,18*, y *Anticipación léxica: 5,11, etc.*

Fig. 13.6. Notas medias de los ejercicios de introducción a la IC más extendidos

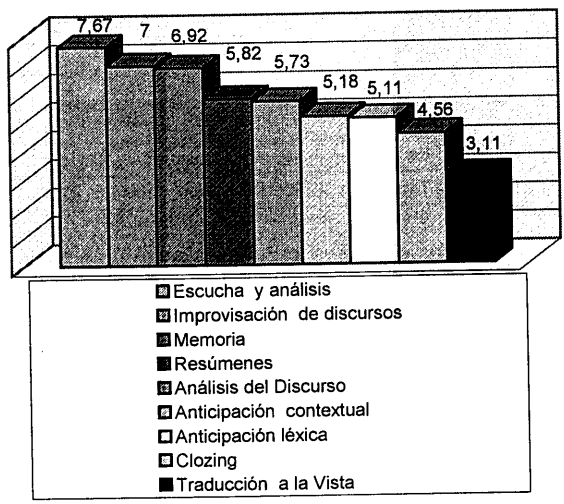


Tabla 13.13.

Notas medias de los ejercicios de introducción a la IC más extendidos

		Nota media	Moda	Válidos
Válidos	Escucha y análisis	7,67	9	12
	Improvisación de discursos	7,00	8	10
	Memoria	6,92	7	12
	Resúmenes	5,82	5	11
	Análisis del Discurso	5,73	6	11
	Anticipación contextual	5,18	3	11
	Anticipación léxica	5,11	4	9
	Clozing	4,56	2	9
	Traducción a la Vista	3,11	1	9

13.2.3. La eficacia de la Traducción a la Vista en la formación de Interpretación Consecutiva

Deseábamos conocer la supuesta ***eficacia del ejercicio de Traducción a Vista*** aplicado a la enseñanza de Interpretación Consecutiva, ya que existe una corriente de opinión que reivindica que se extienda su uso a esta materia, más allá de su aplicación a la formación tradicional de la Simultánea. Una vez que se ha comprobado la nota media asignada al

tradicional de la Simultánea. Una vez que se ha comprobado la nota media asignada al ejercicio de Traducción a la Vista en el gráfico anterior (3,11) (véase Figura 13.7.), no nos sorprenderá comprobar los resultados de esta pregunta, ya que el grueso del profesorado (75,0%) *no considera eficaz la Traducción a la Vista* en su aplicación a la Consecutiva, y sólo un 25,0% la considera *eficaz*.

Fig. 13.7. Eficacia del ejercicio de Traducción a la Vista en la formación de IC

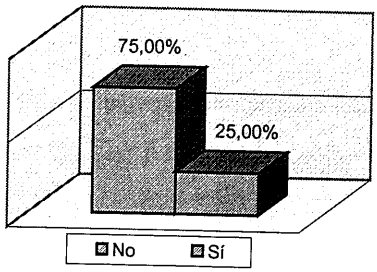


Tabla 13.14.

Eficacia del ejercicio de Traducción a la Vista en la formación de IC					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	9	75,0	75,0	75,0
	Sí	3	25,0	25,0	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

Del total del profesorado, un 66,6% considera que la Traducción a la Vista constituye un ejercicio ***nada eficaz***, o ***poco eficaz*** cuando se aplica a la Consecutiva (8,3%), frente a un 25,0% que respalda su ***eficacia didáctica*** en la formación de Consecutiva.

Fig. 13.8. Grado de eficacia del ejercicio de Traducción a la Vista en la formación de IC

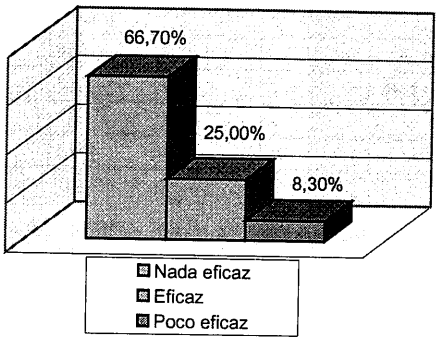


Tabla 13.15.

Grado de eficacia del ejercicio de Traducción a la Vista en la formación de IC		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada eficaz	8	66,7	66,7	66,7
	Eficaz	3	25,0	25,0	91,7
	Poco eficaz	1	8,3	8,3	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

13.2.4. Los pares de lenguas y la formación de Interpretación Consecutiva

Con respecto a la postura que adopta el profesorado de los Máster frente a las dos corrientes de la didáctica de la Interpretación y su pugna por la ***naturaleza lingüística o no lingüística de la Interpretación***, del total de los 12 sujetos de la muestra, más de la mitad enseña la materia *con independencia del plano lingüístico* de las lenguas de trabajo (58,3%), y sólo un 16,6% la imparte *atendiendo a las combinaciones de lenguas* y sus características lingüísticas específicas. Resulta destacable que un 25,0% emplee este enfoque didáctico sólo *a veces*.

Fig. 13.9. Distintos enfoques didácticos para pares de lenguas específicos en IC

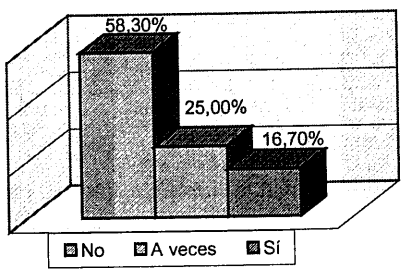


Tabla 13.16

Distintos enfoques didácticos para pares de lenguas específicos en IC		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	7	58,3	58,3	58,3
	A veces	3	25,0	25,0	83,3
	Sí	2	16,7	16,7	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

En cuanto al carácter ***obligatorio u opcional*** que debería adoptar el enfoque didáctico que atiende al plano lingüístico de las lenguas de trabajo en la formación, una vez analizados los resultados de la pregunta anterior (véase Tabla 13.16.), no nos ha sorprendido comprobar que el grueso del profesorado (66,7%) *no lo considere digno de un*

Tabla 13.17.

Naturaleza obligatoria u opcional del enfoque didáctico que atiende al plano lingüístico en IC					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Obligatoria	3	25,0	50,0	50,0
	Opcional	8	66,7	66,7	100,0
	Total	11	50,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	91,6		
Total		12	100,0		

13.2.5. El material en la formación de Interpretación Consecutiva

13.2.5.1. Las fuentes del material de Interpretación Consecutiva

Al tratarse de una pregunta con opción a respuesta múltiple, los resultados superan con mucho el 100%, ya que los profesores trabajan con todas las combinaciones de ***fuentes de material*** que habíamos presentado en la respuesta categorizada. Una vez realizada esta observación, presentamos los resultados del análisis, según el cual la fuente de material más común de la que se nutre el profesorado de los programas de Máster para elaborar los discursos de Consecutiva se extrae de *las ponencias* que los propios docentes interpretan en los congresos donde acuden como intérpretes profesionales (100,0%). Le sigue *la prensa y las publicaciones periódicas* que, editadas y oralizadas le sirven a un 91,6% de los formadores como base para la confección de discursos. Por último, la tercera fuente de suministro de material la constituyen *los organismos internacionales* (83,3%). En la casilla destinada para la categoría «otros», se consignaron una serie de comentarios que no guardaban relación con las fuentes, sino más bien con otros aspectos del material, por lo que no han sido desglosados (50,0%).

Fig.13.20. Fuentes del material de IC

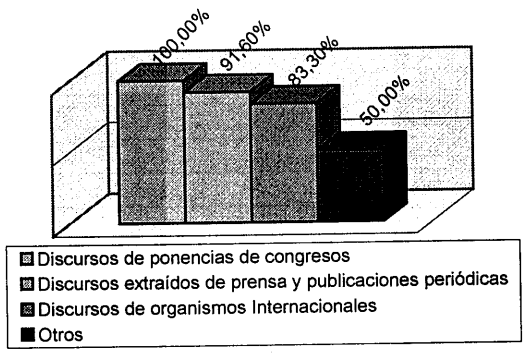


Tabla 13.18.

Fuentes del material de IC*			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Discursos de ponencias de congresos	12	100,0
	Discursos extraídos de prensa y publicaciones periódicas	11	91,6
	Discursos de organismos internacionales	10	83,3
	Otros	6	50,0
*Pregunta de respuesta múltiple N=12			

13.2.5.2. Los discursos: temática, duración, presentación y soportes

La ***temática*** que aborda el profesorado de los Máster en la materia de Consecutiva es muy variada, como indica la Figura 13.21. Predominan con igual peso (91,7%) los de contenido sobre *Derecho Internacional y Relaciones Internacionales*, los temas relacionados con la *Unión Europea,* y aquellos sobre *Economía.* Asimismo, con un considerable respaldo porcentual se abordan *Cuestiones de índole general,* de *Medicina* y de *Ciencia y Tecnología* (83,3%). Un número algo inferior de sujetos emplea discursos relacionados con el *Protocolo* (75,0%), y en la categoría destinada para «otros», se registró un 41,7% de opciones que se reparten entre el siguiente número de cuestiones: un 16,7% consignó el término *«miscelánea»,* y los tres siguientes consisten en comentarios individuales sobre temas de *Medio ambiente* (8,3%), *Drogas* (8,3%) y *Terrorismo* (8,3%).

Fig. 13.21. Temática de los discursos de IC

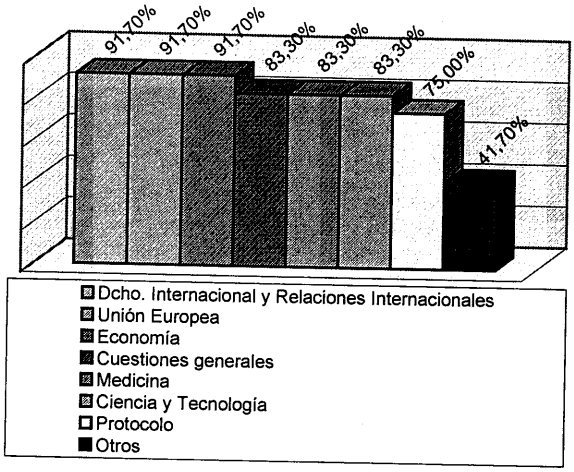


Tabla 13.19.

Temática de los discursos de IC*			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Dcho. Internacional y Relaciones Internacionales	11	91,7
	Unión Europea	11	91,7
	Economía	11	91,7
	Cuestiones Generales	10	83,3
	Medicina	10	83,3
	Ciencia y Tecnología	10	83,3
	Protocolo	9	75,0
	Otros	5	41,7

*Pregunta de respuesta múltiple N=12

Preguntados sobre si percibían una ***sintonía entre los temas y la demanda*** de los mismos en el mercado de la Interpretación Consecutiva, los profesores, en su totalidad, suscriben la selección de los temas del programa de formación por su adecuación a la demanda en este ámbito profesional (100%).

En lo que se refiere a la ***duración de los discursos*** de Consecutiva en los tres programas de formación de Máster estudiados, éstos presentan valores muy similares, con márgenes de variación relativamente bajos. Pedimos a los formadores que especificaran la duración de los discursos al comienzo y a final del curso, ya que por motivos didácticos no suele ser igual. Como se observa en la Tabla 13.20., ***al comienzo del curso*** la mayor parte de los docentes opta por utilizar discursos de *hasta 3 minutos de duración* (66,7%), aunque los hay

que emplean *discursos por encima y por debajo de 3 minutos*, sin embargo, este grupo de sujetos constituye una minoría, como se puede comprobar en la Tabla 13.20.

Tabla 13.20.

Duración de los discursos de IC al comienzo del curso					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Hasta 2 minutos	2	16,7	16,7	16,7
	Hasta 3 minutos	8	66,7	66,7	83,3
	Hasta 4 minutos	2	16,7	16,7	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

En cuanto a la duración de los ***discursos a final del curso***, tal y como se puede comprobar en la Tabla 13.21., el panorama resulta más variado. Sin embargo, se observa que en uno de los programas de Máster el profesorado afirmó que la duración de los discursos de Interpretación Consecutiva *nunca era inferior a 10 minutos* (41,7%), y en otro de los cursos de posgrado, los formadores también emplean discursos de *hasta 7 minutos* (33,3%). El resto de los resultados se puede considerar minoritario, y aparece desglosado en la Tabla 13.21.

Tabla 13.21.

La duración de los discursos de IC a final de curso					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	5 minutos	1	8,3	8,3	8,3
	Hasta 6 minutos	2	16,7	16,7	25,0
	Hasta 7 minutos	4	33,3	33,3	58,3
	Hasta 10 minutos	5	41,7	41,7	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

Por lo que respecta al ***soporte*** más ampliamente usado por el profesorado de los cursos de posgrado, éste consiste en la presentación de *discursos por parte de conferenciantes* (83,3%), aunque este tipo de soporte se registró tan sólo en uno de los programas de Máster. La presentación de *discursos por parte del profesorado* constituye el segundo soporte más extendido, con un 50,0% de los registros, o lo que es lo mismo, la mitad de los sujetos de la muestra. El empleo de *alumnos* como productores de discursos también constituye un soporte bastante generalizado para la presentación del material de Consecutiva en un 41,7% de los casos (véase Figura 13.22.). Sin embargo, el *vídeo y el audio*, pueden considerarse soportes minoritarios (véase Figura 13.22.).

RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIOS DE INTERPRETACIÓN CONSECUTIVA DEL PROFESORADO DE POSGRADO

Fig. 13.22. Soporte en que se presentan los discursos de IC

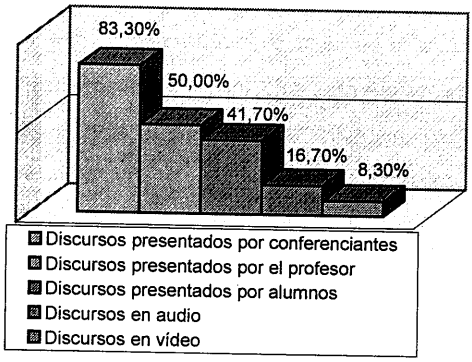


Tabla 13.22.

Soporte en que se presentan los discursos de IC			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Discursos presentados por conferenciantes	10	83,3
	Discursos presentados por el profesor	6	50,0
	Discursos presentados por alumnos	5	41,7
	Discursos en audio	2	16,7
	Discursos en vídeo	1	8,3
*Pregunta de respuesta múltiple N= 12			

En cuanto a la ***presentación del material***, la tendencia más extendida entre la mayor parte de los formadores de la muestra consiste en la *presentación semiespontánea* de los discursos (91,7%), aunque también es notable el porcentaje de sujetos que emplea discursos *escritos para ser leídos* (83,3). En menor medida, algunos profesores trabajan también con *discursos espontáneos* (50,0%), y ocasionalmente se producen *combinaciones de discursos espontáneos con fragmentos escritos para ser leídos* (8,3%), así como de *discursos semiespontáneos con fragmentos espontáneos* (8,3%), o una combinación de todos ellos (16,7%).

Tabla 13.23.

Presentación de los discursos de IC			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Discursos semiespontáneos	11	91,7
	Discursos escritos para ser leídos	10	83,3
	Discursos espontáneos	6	50,0
	Una combinación de todos	4	33,3
*Pregunta de respuesta múltiple N=12			

Al hilo de esta pregunta sobre la presentación del material de IC, se intentó recabar información sobre el empleo de la ***grabación en vídeo de la producción de los alumnos*** como herramienta didáctica en clase de Consecutiva. Tal y como se observa en la Tabla 13.24., los resultados muestran que, del total de los profesores, *la mitad utiliza esta herramienta didáctica* (50,0%), frente a menos de la mitad que lo emplea *sólo a veces* (41,7%), y un sujeto que *no la emplea en absoluto* (8,3%).

Tabla 13.24.

Empleo de la grabación en vídeo de la producción del alumno como herramienta didáctica					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	6	50,0	50,0	50,0
	No	1	8,3	8,3	58,3
	A veces	5	41,7	41,7	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

13.2.5.3. El material de Interpretación Consecutiva y las variedades del inglés no estándar

Es una realidad que el inglés funciona como lengua de comunicación internacional, y en las situaciones de Interpretación los oradores se comunican en un gran abanico de ***variedades de inglés no estándar***, por ello se preguntó a los profesores de los programas de Máster que impartían el par de lenguas inglés-español si incorporaban material con variedades no estándar de la lengua inglesa. Del total de estos sujetos (12 de 13), un considerable número de profesores *no contestó la pregunta* (33,3%), *más de la mitad* (58,3%) *sí emplea material con variedades distintas del inglés estándar*, y un 8,3% *lo utilizaba a veces.*

Tabla 13.25.

Variedades de inglés no estándar en el material de la formación de IC					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	7	58,3	87,5	87,5
	A veces	1	8,3	12,5	100,0
	Total	8	66,7	100,0	
Perdidos	Sistema	4	33,3		
Total		12	100,0		

También deseábamos saber qué ***proporción*** de estos discursos se asignaba en relación con el resto del material, y de los ocho sujetos (58,3%), que incorporan variedades

no estándar de inglés en el material de Consecutiva, el 75,0% lo emplea en una proporción *menor al 20%*, y un 12,5% le otorga el volumen equivalente a *menos del 10% del total.*

Tabla 13.26.

Proporción de discursos con variedades de inglés no estándar en el material de IC					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Menos del 10%	1	12,5	14,3	14,3
	Menos del 20%	6	75,0	85,7	100,0
	Total	7	87,5	100,0	
Perdidos	Sistema	1	12,5		
Total		8	100,0		

13.2.6. La carga lectiva de Interpretación Consecutiva en relación con la Interpretación Simultánea

Antes de abordar los resultados de esta sección de la encuesta, recordemos que esta materia recibe ***más del 50% de la carga*** en horas en dos de los Máster, y menos del 50% en el tercero. Para la mayor parte del profesorado de posgrado, la carga lectiva de la Interpretación Consecutiva en relación con la de Simultánea es *adecuada* (83,3%). Sin embargo, los sujetos que están *en desacuerdo* consideran que *el peso de la Consecutiva debería aumentarse* (16,7%), pero este colectivo de profesores constituye una minoría.

Fig.13.23. Idoneidad de la carga lectiva de IC en relación con la de IS

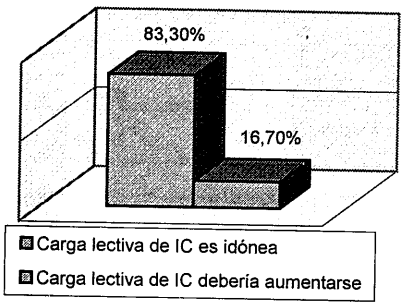


Tabla 13.27.

Idoneidad de la carga lectiva de IC en relación con la de IS					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Está de acuerdo con la carga de IC	10	83,3	83,3	83,3
	La carga de IC debería aumentarse	2	16,7	16,7	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

13.2.7. La evaluación y la Interpretación Consecutiva

Los ***criterios de evaluación*** empleados por el profesorado para calificar la producción de los alumnos de Interpretación Consecutiva a final de curso muestran que la práctica totalidad de los formadores de los Máster se inclina por otorgar una única oportunidad a los alumnos mediante *el examen final* (83,3%), si bien uno de los formadores lo *combina* con la *evaluación continua* (8,3%). Tan sólo un 8,3% ha optado por la *evaluación continua* como instrumento de evaluación.

Fig. 13.24. Criterios de evaluación a final de curso para IC

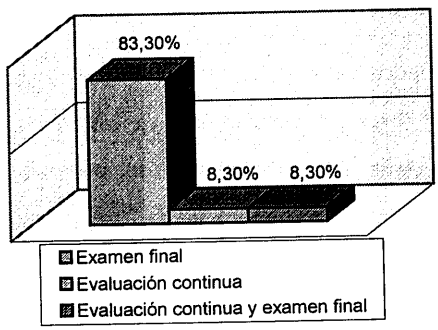


Tabla 13.28.

Criterios de evaluación a final de curso para IC		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Examen final	10	83,3	83,3	91,7
	Evaluación continua	1	8,3	8,3	1000
	Evaluación continua y examen final	1	8,3	8,3	
	Total	12	100,0	100,0	

Por lo que respecta al ***sistema de evaluación*** más extendido entre el profesorado de los Máster (para calificar la prestación de Consecutiva a final del curso) la mayoría emplea un *tribunal compuesto por profesores e intérpretes profesionales*, es decir, un tribunal mixto con miembros internos y externos (66,7%). Uno de los programas pertenece a la red de Máster Europeo de Interpretación de Conferencias (Euromáster) del SCIC, y se rige por un *tribunal externo de intérpretes de la Unión Europea* (25,0%). También por el método de *tribunal*, pero esta vez compuesto exclusivamente por *profesorado de Interpretación* ha optado otro 16,7%. Al tratarse de una respuesta de opción múltiple, los sujetos han seleccionado respuestas de las tres categorías expuestas, y los resultados consecuentemente exceden el 100%.

tratarse de una respuesta de opción múltiple, los sujetos han seleccionado respuestas de las tres categorías expuestas, y los resultados consecuentemente exceden el 100%.

Fig. 13.25. Sistemas de evaluación del examen final de IC

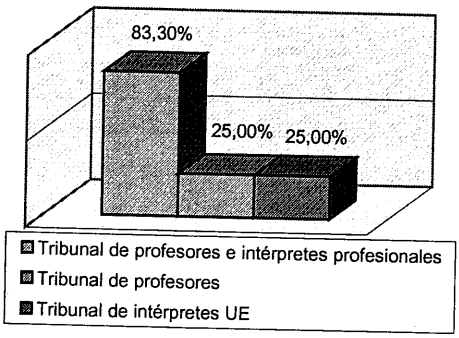


Tabla 13.29.

Sistemas de evaluación del examen final de IC*			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Tribunal de profesores e intérpretes profesionales	10	83,3
	Tribunal de profesores	3	25,0
	Tribunal de intérpretes UE	3	25,0
Total		16	
*Pregunta de respuesta múltiple N=12			

Por último, nos interesaba recabar información sobre los ***contenidos y duración de los exámenes finales*** de los distintos cursos de Máster en lo que respecta a la Interpretación Consecutiva, y para ello hicimos uso de una pregunta abierta solicitando estos datos. Resulta significativo que un 75,0% de los sujetos de la muestra *no especificara el contenido de los exámenes finales*. En cuanto a los datos obtenidos, el resto se compone de una casuística muy variada que abarca desde discursos de *Consecutiva de 5 minutos de duración* (8,3%), *discursos de Consecutiva de 3 minutos* con toma de notas (8,3%), hasta *discursos de 6 a 8 minutos* presentados por el profesor (8,3%).

RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIOS DE INTERPRETACIÓN CONSECUTIVA DEL PROFESORADO DE POSGRADO

Tabla 13.30

Duración del examen final de IC en los programas de posgrado de la muestra					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Consecutiva de 5 minutos	1	8,3	33,3	33,3
	Consecutiva de 3 minutos con notas	1	8,3	33,3	66,7
	Consecutiva de 6-8 minutos	1	8,3	33,3	100,0
	Total	3	25,0	100,0	
Perdidos	Sistema	9	75,0		
Total		12	100,0		

13.3. Discusión

Si bien el ámbito de posgrado presenta un marco didáctico favorable para la enseñanza de la Interpretación Consecutiva al no superar los grupos más de 10 alumnos, con las correspondientes ventajas metodológicas, así como el suplemento de las horas de práctica para esta técnica de Interpretación, sin embargo, no parece que en lo relativo a los aspectos de la metodología la situación pueda considerarse tan satisfactoria. Prueba de ello se encuentra en la ausencia del enfoque didáctico que atiende a las combinaciones de lenguas en la formación, algunas lagunas en cuanto al material, cuya temática se orienta principalmente al mercado de los organismos internacionales —con las limitaciones que ello supone (véase 7.18.D. 9.3.H.)—, en la exigua proporción de discursos con variedades no estándar de inglés, entre otros. En cuanto al perfil del formador, se observa que, aunque aporta a la enseñanza de la Consecutiva el importante y necesario caudal de la experiencia profesional (véase Fig. 13.3. y Fig. 13.4.), se confirma nuestra suposición de que parece seguir una metodología que entronca con las prácticas tradicionales que nos equiparan más con un oficio que con una disciplina (Viaggio, 1992d: 307), y al que ya aludimos en el Capítulo 9 (véase 9.3.).

A. ***El número de alumnos en la formación.*** Nos encontramos quizás con uno de los elementos característicos y diferenciadores del ámbito de posgrado, a tenor de la valoración del profesorado de pregrado acerca de la masificación de alumnos en las aulas de Interpretación (véase 8.6.3. Fig. 8.37. y Tabla 8.47.). En los programas de Máster el número de estudiantes por grupo no parece superar los *10 alumnos* (véase 13.1.1.), lo que coincide además con el ***número óptimo*** de alumnos respaldado por el profesorado de este ámbito de la formación (véase Tabla 13.2.). Consideramos que este aspecto de la formación no podría ser más satisfactorio.

B. ***El entorno ideal para la formación.*** El entorno ideal elegido por más de la mitad del profesorado de posgrado para desarrollar la enseñanza de Interpretación Consecutiva coincide con *un aula ordinaria* (véase Fig.13.2. y Tabla 13.15.), aunque un 41,7% de los sujetos la imparte en *el laboratorio de Simultánea.* Si bien los porcentajes se encuentran bastante igualados, sorprende que a lo largo de todo el curso el grueso del profesorado no alterne el aula ordinaria con otras instalaciones en las que todos los alumnos puedan tener acceso a medios audiovisuales, o algún sistema de grabación que recoja su

producción. Nos llama poderosamente la atención que el entorno considerado *ideal* por los docentes de posgrado sea el aula ordinaria (véase Fig. 13.2. y Tabla 13.15.).

C. ***Los aspectos de la teoría de la Interpretación en la formación.*** Aunque la mitad de los sujetos afirmara *enseñar modelos teóricos* para orientar la didáctica de esta materia (véase 13.2.1., Fig. 13.13.), más adelante, cuando se desglosaron los modelos teóricos más extendidos, se comprobó que éstos se referían a la toma de notas y a la metodología del SCIC, que tratan aspectos metodológicos, y además tampoco lo hacen a partir de criterios teóricos. Parecería corroborarse, por tanto, nuestra suposición de que el profesorado del ámbito de posgrado y, en concreto, el que imparte Consecutiva se encuentra más volcado hacia la interpretación profesional, quizá porque la teoría les parezca demasiado abstracta y alejada de los objetivos prácticos (Gile, 1995a: 12), o por otra serie de motivos que se han tratado en profundidad en capítulos anteriores (véase 11.6.D. 12.6.A. 12.6.B. 12.6.L.)

D. ***Los modelos teórico-didácticos en la formación de la Interpretación Consecutiva y su naturaleza.*** Del total de los 12 sujetos de la muestra, aunque cuatro afirmaron emplear este tipo de herramientas conceptuales, sólo dos recurren a una metodología respaldada por paradigmas teórico-didácticos, concretamente el *Modelo de Esfuerzos aplicado a la Consecutiva* (cf. Gile, 1985: 44-45, 1992a: 191, 1995c: 108, 1995a: 178) y la *Teoría del Sentido* (cf. Seleskovitch, 1989, cf. Seleskovitch y Lederer, 1989) (véase 13.3.1. Fig. 13.5. y Tabla 13.9. Tabla 13.10.). Estos resultados podrían corroborar que, a excepción de los dos sujetos arriba mencionados, el grueso del profesorado de Consecutiva de los Máster se corresponde con el perfil del formador de posgrado ampliamente desbrozado en los capítulos 11 y 12 (véanse 11.6.D. y 12.6.A. 12.6.B. 12.6.C.)

E. ***La didáctica de la introducción a la Interpretación Consecutiva.*** El profesorado de los Máster respalda mayoritariamente el uso y la eficacia de los ejercicios de *Escucha y Análisis*, la *Presentación y Reestructuración de discursos* y los ejercicios de *Atención y Memoria* como herramientas metodológicas de introducción a la materia de Interpretación Consecutiva, cuya validez para el aprendizaje ha quedado además reforzada por las notas medias asignadas a los mismos (véase 13.2.2. Fig. 13.6. y Tabla 13.13.). La eficacia de estos ejercicios se halla suficientemente documentada en la

didáctica de la Interpretación Consecutiva y se da buena cuenta de ello en el Capítulo 9 (véase 9.3.E.)

F. ***La eficacia de algunos ejercicios controvertidos en la formación de Consecutiva.*** Llama la atención que el profesorado de Consecutiva de posgrado *rechace en su totalidad la eficacia del ejercicio de* ***Traducción a la Vista*** aplicado a esta materia (véase 13.2.3. Figura 13.7. Tabla 13.14.), cuando se ha comentado en capítulos anteriores la reivindicación que autores diversos han realizado a favor de la aplicación de este ejercicio a la Consecutiva (véase 9.3.F.). Ello puede corresponder a las características del perfil del formador de posgrado que, como hemos reseñado a lo largo de los capítulos anteriores se ha visto enormemente influido por paradigmas didácticos que aunque intuitivos han dejado una gran herencia metodológica (véase 11.6.D. y 12.6.A. 12.6.B. 12.6.C.).

G. ***El enfoque didáctico según las combinaciones lingüísticas.*** De los resultados se colige que la mayor parte del profesorado de los programas de Máster parece enfocar la enseñanza de la Interpretación Consecutiva *con independencia de la idiosincrasia lingüística de los pares de lenguas de trabajo*, o en palabras de Gile: «*l'enseignement unilingue de l'interprétation*» (1995c: 198), tal como han propugnado los diferentes representantes de la Escuela de París (cf. Seleskovitch, 1989: 67, Seleskovitch y Lederer, 1989: 137) (véase 13.2.4. Fig. 13.9 y Tabla 13.16.), aun cuando se ha documentado la utilidad de emplear una metodología que tenga en cuenta hasta cierto punto los aspectos lingüísticos (Wills, 1978; Le Ny, 1978; Stenzl, 1989: 24; Gile, 1995c: 198, 1995a: 237), pues si se desatiende el aspecto lingüístico se estaría privando al estudiante de un componente didáctico de gran utilidad, y éste podría ser susceptible de emplear estrategias poco apropiadas. Sobre esta misma cuestión, nos ha sorprendido que mientras que el profesorado de los Master de Interpretación Simultánea *sí emplea un enfoque didáctico orientado según la combinación de las lenguas* (véase 14.3.F.), éstos no opten por el aspecto lingüístico en la enseñanza de la Interpretación Consecutiva, tratándose prácticamente del mismo grupo de sujetos (*mutatis mutandis*).

H. ***El material y la Interpretación Consecutiva.*** El material de la Interpretación se encuentra estrechamente vinculado al mercado para el que se orienta la formación, y aunque se emplean ***fuentes*** relacionadas directamente con la realidad profesional: *ponencias de congresos de los docentes*, que constituye una práctica didáctica muy

satisfactoria, a juzgar por la ***temática***, esencialmente asociada a la *Unión Europea* y a las *relaciones internacionales* (véase 13.2.5.2. Fig. 13.21. Tabla 13.19.) se podría deducir que la formación *se dirige principalmente a las instituciones europeas.* Si a esto se suma lo escasamente representado que se encuentra el material de Consecutiva presentado en la *dirección de la lengua extranjera* (véase 12.5.1. Fig. 12.32. y Tabla 12.33.), parecería que en lo referente al material se percibe una *ausencia de preocupación por el material relacionado con el mercado privado* de la interpretación, aunque inicialmente dos de los cursos de posgrado afirmaran que atendían también las necesidades del mercado libre (véase 11.3.3., Tabla 11.4.). Creemos que los responsables de estos cursos no deberían sustraerse al hecho de que el mercado privado constituye precisamente el sector que más demanda de intérpretes está generando para la interpretación en general, y en concreto para las modalidades distintas a la Interpretación de Conferencias, como se desprende de los estudios de mercado de Wußler (1999: 34) (véase 7.18.C). En lo referente al uso que hace el profesorado del *material derivado de su práctica profesional*, nos parece muy adecuado y representativo de los entornos y encargos de la técnica de Consecutiva. Por otra parte, nos ha llamado poderosamente la atención que a pesar de que entre las ventajas y elementos diferenciadores entre la Licenciatura y la formación de posgrado el profesorado destacara la posibilidad de trabajar con *material de mayor dificultad* (véase 12.2.1. Fig. 12.8. y Tabla 12.9.), la ***duración media de los discursos*** de Interpretación Consecutiva que emplea el grueso del profesorado (tanto al principio como a final de curso) sea de *relativamente baja a media.* Al principio de curso los discursos suelen presentar una *duración de 3 minutos* mientras que a final de la formación encontramos una sorprendente variedad que puede *oscilar de entre 5 a 10 minutos.* La falta de criterios homogéneos en cuanto a la duración de los discursos puede derivar en un problema de arbitrariedad cuando se abordan los exámenes finales (véase. Tabla 13.20. y Tabla 13.21.).

I. ***La Interpretación Consecutiva y las variedades del inglés no estándar.*** Como ya se comentó en el Capítulo 9 (véase 9.3.I.), si tenemos en cuenta que los oradores de la mayor parte de los congresos internacionales se comunican frecuentemente en las *variedades menos comunes del inglés no estándar* (Pöchhacker, 1994a), sería recomendable que durante la formación, el alumnado de Interpretación se entrene con material que

contenga estas características lingüísticas. Este tipo de recomendaciones se encuentran recogidas en la bibliografía de la didáctica de la Interpretación (véase 9.3.I.). Sin embargo, hemos comprobado que aunque más de la mitad del profesorado de esta muestra afirma *emplear este tipo de material* (véase 13.2.5.3. Tabla 13.25.), el ***peso proporcional*** que se le asigna es *muy inferior a lo que la demanda parecería sugerir* (véase Tabla 13.26.). Consideramos necesario que se sensibilice a los formadores acerca de la necesidad de que se amplíe la oferta de variedades de inglés no estándar en la formación la Interpretación.

J. ***La carga lectiva de la Consecutiva frente a la Simultánea.*** A juzgar por los datos relativos a la proporción de la carga de Consecutiva en los programas de Máster, *que ocupa* ***más del 50% del total***, no parece que los formadores ni los coordinadores de estos programas entiendan hasta qué punto esta técnica ha dejado de tener el valor profesional que ostentó en el pasado (Gile, 1995c: 177). Si además se considera que esta técnica está experimentando *una aparente caída de la demanda* en Europa occidental (Gile, 2001b: 1), y el hecho constatado de que la *Interpretación Simultánea ocupa un 98% del volumen total de la Interpretación de Conferencias* (Weber, 1989a: 162) resulta difícil de justificar una proporción tan elevada en dos de los tres programas de posgrado. Pero sorprende todavía más que parte del profesorado desee *aumentar la carga lectiva de Interpretación Consecutiva* (véase 13.2.6. Fig. 13.23. y Tabla 13.27.). Los beneficios metodológicos y pedagógicos de la Consecutiva en la primera fase de la formación son de sobra conocidos (Weber, 1989a: 162; Ilg y Lambert, 1996: 163; Gile, 1995a: 237, 2001a: 5), sin embargo, parecería conveniente que se realizara un ligero reajuste de la carga lectiva de la Consecutiva con respecto de la Simultánea para sintonizar la formación con los cambios experimentados en el mundo profesional.

K. ***La evaluación y la Interpretación Consecutiva.*** Se observa un patrón recurrente en cuanto a los ***criterios de evaluación*** empleados por la práctica mayoría del profesorado de posgrado, que se inclina por la opción del *examen final* (véase 13.2.7. Fig. 13.24. y Tabla 13.28.). En capítulos anteriores (véase 9.3.J.) veíamos como algunos autores (Snell-Hornby, 1992: 219; Collados, 2000a: 157) suscriben esta opción en cuanto a evaluación porque así se estaría emulando una situación real de Interpretación, mientras que la *evaluación continua restaría este efecto.* En cuanto al ***sistema del examen***, se observa que el profesorado manifiesta una inclinación por examinar mediante *tribunal* (véase

Fig. 13.25. y Tabla 13.29). Este sistema de uso tradicional recomendado por la AIIC (1993, Mackintosh, 1995: 127) presenta la ventaja de contar con examinadores externos que aportan el criterio de calidad vigente en el mercado y dotan de más perspectiva y objetividad al no conocer a ninguno de los candidatos. Sin embargo, también sabemos que puede presentar efectos adversos, de los que nos ha advertido Gile (cf. 2001c: 388). (véase 9.3.J.), por lo que sugerimos el empleo de una combinación del sistema de tribunal, y una vez terminada la prestación del candidato, se proceda a la valoración asistida por una *plantilla de corrección* (Schjoldager, 1996: 187) o por la *valoración cuantitativa de parámetros de calidad* mientras se contrasta el discurso original y la versión interpretada.

CAPÍTULO 14

RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIOS DE INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA DEL PROFESORADO DE POSGRADO

14. Resultados

De los 13 profesores que componen la muestra de los programas de Máster, 13 sujetos imparten la materia de Interpretación Simultánea, por lo que los resultados que se presentan a continuación se corresponden al análisis de los datos de estos 13 formadores.

14.1. Los aspectos académicos de la formación de Interpretación Simultánea

14.1.1. El número de alumnos de Interpretación

Como se puede observar en la Figura 14.1., el resultado del análisis muestra un patrón recurrente, según el cual la mitad del profesorado que imparte Interpretación Simultánea tiene a *menos de 15 alumnos* en el laboratorio (46,20%), o bien a grupos *inferiores a 10 estudiantes* (38,50%). También se han registrado comentarios que apuntan a que los grupos de alumnos se encontrarían *por encima y por debajo de estos valores*, pero se pueden considerar minoritarios (véase Tabla 14.1.).

Fig. 14.1. Número de alumnos por clase de IS

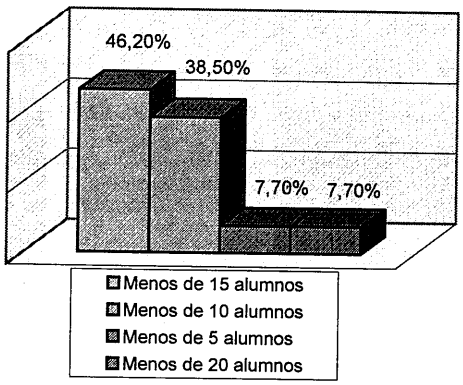


Tabla 14.1.

Número de alumnos por clase de IS		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Menos de 5 alumnos	1	7,7	7,7	7,7
	Menos de 10 alumnos	5	38,5	38,5	46,2
	Menos de 15 alumnos	6	46,2	46,2	92,3
	Menos de 20 alumnos	1	7,7	7,7	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

No parece existir unanimidad de criterios en cuanto al ***número óptimo de alumnos*** por clase de Simultánea, ya que mientras para menos de la mitad del profesorado el grupo ideal de alumnos podría llegar hasta *15 estudiantes por clase* (46,2%), para un 23,0% de los sujetos el grupo de alumnos no debería superar los *10 estudiantes.* Por otra parte, para la minoría del profesorado (15,4%) no debería haber *más de 6 alumnos por grupo* en las clases de Interpretación Simultánea.

Tabla 14.2

Número óptimo de alumnos por clase de IS					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Hasta 6 alumnos	2	15,4	18,2	18,2
	Hasta 10 alumnos	3	23,0	27,3	45,5
	Hasta 15 alumnos	6	46,2	54,5	100,0
	Total	11	84,6	100,0	
Perdidos	Sistema	2	15,4		
Total		13	100,0		

14.1.2. Las instalaciones para la formación de Interpretación Simultánea

En lo referente al ***número de cabinas de los laboratorios*** en los que se desarrolla la formación de Interpretación Simultánea en el ámbito de posgrado, de los 13 sujetos de la muestra, un 69,20% trabaja en instalaciones con *menos de 10 cabinas,* desglosadas en 38,5% con laboratorios de *6 cabinas dobles* y 30,8% en instalaciones de *8 cabinas individuales.* El 30,7% restante imparte Simultánea en entornos con *15 cabinas:* 14 individuales y una doble.

Tabla 14.3.

Número de cabinas en las instalaciones de IS					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	15 cabinas	4	30,7	30,8	30,8
	Menos de 10 cabinas	9	69,2	69,2	
	• 8 cabinas • 6 cabinas	4 5	30,8 38,5	30,8 38,5	61,5 100.0
	Total	13	100,0	100,0	

14.2. Los aspectos de la didáctica de la Interpretación Simultánea: contenidos y metodología

14.2.1. Los aspectos de la teoría de la Interpretación en la formación

Planteamos una pregunta al profesorado de posgrado acerca de la ***enseñanza de modelos teóricos*** a los que supuestamente el docente recurriría para fundamentar la práctica didáctica, así como para explicar los problemas y fenómenos traductológicos propios de la Interpretación. Del análisis de los resultados se desprende que la práctica totalidad de los sujetos de la muestra *no utiliza ni enseña modelos teóricos* en la formación de Interpretación Simultánea (84,6%), frente a un 15,4% que *sí lo haces.*

Fig. 14.2. Enseñanza de modelos teóricos en la formación de IS

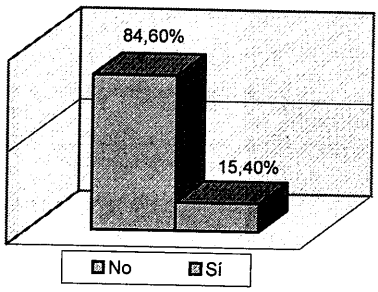


Tabla 14.4.

Enseñanza de modelos teóricos en la formación de IS					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	2	15,4	15,4	15,4
	No	11	84,6	84,6	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

De entre los ***modelos teóricos*** consignados por el 15,4% de los docentes que los imparte o emplea se mencionaron la «*Tecnología de la Interpretación Simultánea*» (50,0%) y «*el décalage, la reformulación y la literalidad*» (50,0%).

Tabla 14.5.

Modelos teóricos más extendidos en la enseñanza de teoría de la Interpretación*		
	Frecuencia	Porcentaje
Tecnología de la IS	1	50,0
Décalage, reformulación, literalidad, etc.	1	50,0
*Pregunta de respuesta múltiple N= 2		

RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIOS DE INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA DEL PROFESORADO DE POSGRADO

Sobre la pertinencia de que la enseñanza y el empleo de los contenidos de teoría adquiriesen un carácter ***obligatorio u opcional***, el grueso del profesorado de Interpretación Simultánea de posgrado se muestra proclive a que la teoría mantenga un estatus *opcional* (84,6%), y sólo un 15,4% se inclina a que adquiera un carácter *obligatorio*.

Tabla 14.6.

Naturaleza obligatoria u opcional de la presencia de contenidos teóricos en IS (enseñanza de teoría y empleo de modelos teóricos)					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Obligatoria	2	15,4	15,4	15,4
	Opcional	11	84,6	84,6	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

En lo que concierne al empleo de ***modelos teórico-didácticos*** que ayuden a estructurar las clases de Interpretación Simultánea, el grueso del profesorado de posgrado (69,2%) admite que *no emplea ningún modelo teórico-didáctico* para orientar a los alumnos en su aprendizaje, frente a un 15,4% que *sí lo hace*.

Fig.14.3. Empleo de modelos teórico-didácticos en la formación de IS

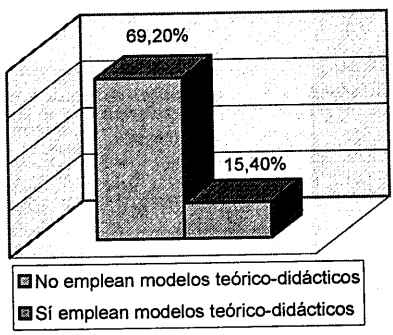


Tabla 14.8.

Modelos teórico-didácticos empleados en la formación de IS*					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí emplean modelos teórico-didácticos	2	15,4	18,2	18,2
	No emplean modelos teórico-didácticos	9	69,2	81,8	100,0
	Total	11	84,6	100,0	
Perdidos	Sistema	2	15,4		
Total		13	100,0		

Acerca de los ***modelos teórico-didácticos*** empleados por el profesorado de los Máster, sólo fueron citados dos: el *Modelo de Esfuerzos de Gile* (7,7%) y la *Teoría del Sentido de Seleskovitch* (7,7%).

Fig. 14.4. Modelos teórico-didácticos empleados en la formación de IS

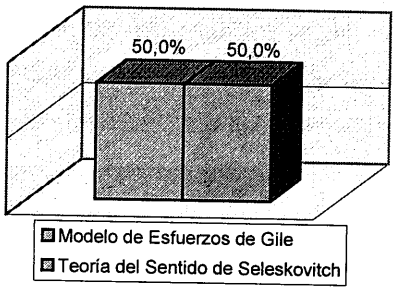


Tabla 14.9

Modelos teórico-didácticos empleados en la formación de IS*			
		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Modelo de Esfuerzos de Gile	1	50,0
	Teoría del Sentido de Seleskovitch	1	50,0
Pregunta de respuesta múltiple: N= 2			

14.2.2. La didáctica de la introducción a la Interpretación Simultánea

En lo referente al uso de una ***propedéutica para la Interpretación Simultánea***, del total de los sujetos de la muestra, la mayor parte del profesorado (76,9%) emplea *ejercicios de introducción a la Interpretación Simultánea*, sin embargo, consideramos relevante destacar que un 23,1% introduce al alumnado en la técnica propiamente dicha *sin la mediación de ejercicios de introducción.*

Tabla 14.10.

Uso de ejercicios de introducción a IS					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	10	76,9	76,9	76,9
	No	3	23,1	23,1	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

A continuación, presentamos a los profesores una pregunta categorizada con respuesta múltiple en la que se exponía una ***batería de ejercicios*** extraídos de la bibliografía de la

didáctica de la Interpretación Simultánea, para que nos confirmaran la eficacia de unos y otros mediante la asignación de notas medias. Tanto los docentes que emplean estos ejercicios de introducción como los que no los utilizan marcaron las opciones que consideraron más idóneas para la didáctica de esta materia. De todos los ejercicios, el que mejor valoración ha recibido ha sido el de *Traducción a la Vista*, con una media de *7,40*, seguido del ejercicio de *Clozing*, con un *7,00*, y la *Improvisación de discursos*, con un *6,67*. También en la franja del 6 se sitúan el ejercicio de *Análisis del Discurso*, con *6,56*, y el de *Shadowing con paráfrasis*, con *6,44*. Con una calificación algo inferior: *5,25*, encontramos el ejercicio de *Shadowing con anticipación*. Los ejercicios de *Shadowing con clozing oral*, así como el de *Shadowing con escritura simultánea* han recibido notas medias por debajo del *5*, por lo que se consideran ejercicios poco eficaces para la introducción a la Interpretación Simultánea.

Fig. 14.5. Notas medias de los ejercicios de introducción a la IS más extendidos

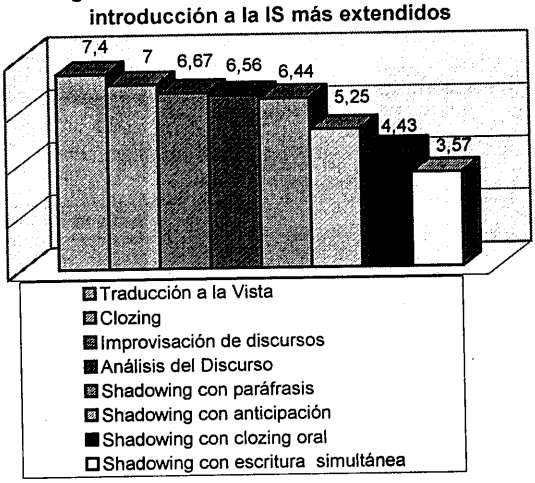


Tabla 14.11.

Notas medias de los ejercicios de introducción a la IS más extendidos				
		Nota media	Moda	Válidos
Válidos	Traducción a la Vista	7,40	9	10
	Clozing	7,00	7	2
	Improvisación de discursos	6,67	8	9
	Análisis del Discurso	6,56	7	9
	Shadowing con paráfrasis	6,44	6	9
	Shadowing con anticipación	5,25	5	8
	Shadowing con clozing oral	4,43	4	7
	Shadowing con escritura simultánea	3,57	3	7

14.2.3. La eficacia del ejercicio de *shadowing* en la formación de Interpretación Simultánea

Es conocida la diversidad de pareceres sobre la supuesta ***eficacia del ejercicio de shadowing*** en la formación de la Interpretación Simultánea, por ello quisimos sondear la opinión del profesorado de posgrado sobre este particular. Del análisis de los resultados se dibuja una situación favorable al ejercicio de *shadowing*, ya que más de la mitad del profesorado (61,6%) le ha consignado *una valoración positiva*. Sin embargo, también resulta significativo el número de sujetos que *lo rechaza* como herramienta eficaz en la didáctica de la Simultánea (38,5%)

Fig. 14.6. Eficacia del ejercicio de *shadowing* en la formación de IS

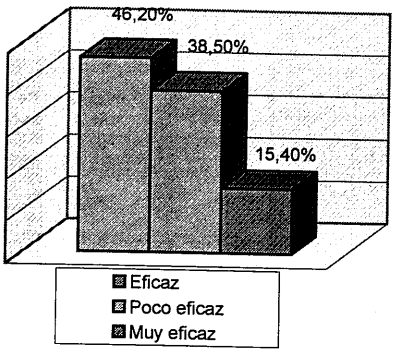


Tabla 14.12.

Eficacia del ejercicio de *shadowing* en la formación de IS					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Herramienta positiva	8	61,6		
	• Muy eficaz	2	15,4	15,4	15,4
	• Eficaz	6	46,2	46,2	61,5
	Herramienta negativa	5	38,5		
	• Poco eficaz	5	38,5	38,5	100,0
	Total	13	100,1	100,0	

14.2.4. La eficacia del ejercicio de Traducción a la Vista en la formación de Interpretación Simultánea

Del análisis de los resultados de la pregunta acerca de la ***eficacia del ejercicio de Traducción a la Vista*** aplicado a la formación de Simultánea se confirma el apoyo que éste despierta entre el profesorado de posgrado, ya que ha sido respaldado con *valoraciones*

positivas por parte de la práctica totalidad de los sujetos de la muestra (92,3%), tal y como se puede observar, ya desglosado, en la Figura 14.7.

Fig. 14.7. Eficacia del ejercicio de Traducción a la Vista en la formación de IS

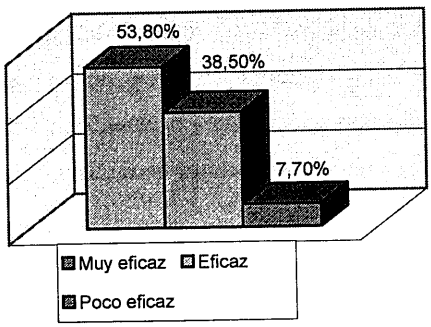


Tabla 14.13.

Eficacia del ejercicio de Traducción a la Vista en la formación de IS					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Herramienta positiva	12	92,3		
	• Muy eficaz	7	53,8	53,8	53,8
	• Eficaz	5	38,5	38,5	92,3
	Herramienta negativa	1	7,7		
	• Poco eficaz	1	7,7	7,7	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

14.2.5. La eficacia del ejercicio de Atención Dividida en la formación de Interpretación Simultánea

Antes de comenzar con el análisis de los resultados resulta necesario señalar que un 23,1% de los sujetos de la muestra *no contestó*, y del resto, un porcentaje ligeramente inferior a la mitad (46,2%) considera que el ejercicio de Atención Dividida resulta *poco eficaz* en la formación de Interpretación Simultánea. Sin embargo, consideramos significativo destacar que un 30,8% de sujetos *valoró positivamente* este tipo de ejercicio: 23,10%, *lo estima eficaz* y 7,70% lo valora como *muy eficaz*.

Fig. 14.8. Eficacia del ejercicio de Atención Dividida en la formación de IS

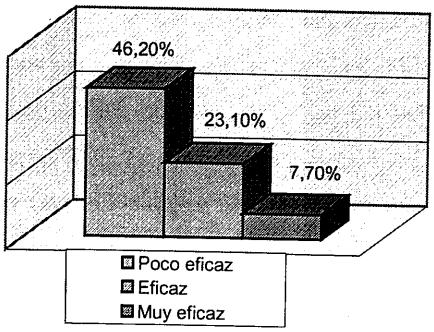


Tabla 14.14.

Eficacia del ejercicio de Atención Dividida en la formación de IS					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Herramienta positiva	4	30,8		
	• Muy eficaz • Eficaz	1 3	7,7 23,1	10,0 30,0	10,0 40,0
	Herramienta negativa	6	46,2		
	• Poco eficaz	6	46,2	60,0	100,0
	Total	10	76,9	100,0	
Perdidos	Sistema	3	23,1		
Total		13	100,0		

14.2.6. La Interpretación Simultánea con *relais*

Como se observa en la Tabla 14.15., el empleo del ***relais o relé en la formación de Interpretación Simultánea*** se realiza de forma *ocasional* por parte del grueso de los formadores de posgrado (69,2%), mientras que un 38,5% de aquellos que lo emplean afirmó que lo practicaba *pocas veces*. Tan sólo un 23,1% lo llevaba a cabo *con cierta frecuencia*.

Tabla 14.15.

Práctica de la Interpretación Simultánea con relé en la formación de IS					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	3	23,1	23,1	23,1
	A veces	9	69,2	69,2	92,3
	No	1	7,7	7,7	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

14.2.6. Los pares de lenguas y la formación de Interpretación Simultánea

Preguntamos si el enfoque didáctico que adoptaba el profesorado frente a la Interpretación atendía al ***plano lingüístico de las lenguas de trabajo*** o no se prestaba atención a la idiosincrasia del perfil del par de lenguas de trabajo. Del análisis de los resultados se deduce que la práctica totalidad de los docentes de la muestra (92,3%) se inclina por *atender los aspectos lingüísticos específicos* de la combinación de lenguas. Por otra parte, nos ha llamado la atención que un 7,7% utilice este planteamiento metodológico sólo *ocasionalmente.*

Fig. 14.9. Distintos enfoques didácticos para pares de lenguas específicos en IS

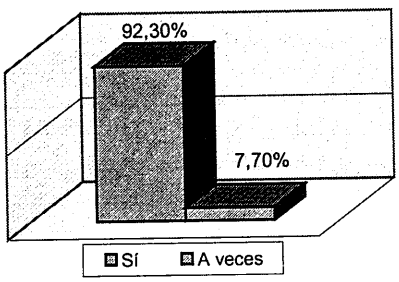


Tabla 14.16.

Distintos enfoques didácticos para pares de lenguas específicos en IS					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	12	92,3	92,3	92,3
	A veces	1	7,7	7,7	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

En cuanto al carácter ***obligatorio u opcional*** que debería adoptar este enfoque didáctico, más de la mitad del profesorado de la muestra considera que la Interpretación Simultánea *debería impartirse atendiendo a las características lingüísticas* de las lenguas de trabajo, por lo que esta práctica didáctica debería ser *obligatoria* para un 61,5% de los sujetos, aunque también resulta significativo el número de profesores que opina que este enfoque debería ser *opcional* (38,5%) (véase Tabla 14.17.).

Tabla 14.17.

Naturaleza obligatoria u opcional del enfoque didáctico que atiende al plano lingüístico en IS					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Obligatoria	8	61,5	61,5	61,5
	Opcional	5	38,5	38,5	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

14.2.7. El material en la formación de Interpretación Simultánea

14.2.7.1. Las fuentes del material de la Interpretación Simultánea

Se intentó sondear a los profesores en torno a las ***fuentes de material más habituales*** con las que confeccionaban los discursos de Interpretación Simultánea en el ámbito de posgrado. Para la totalidad del profesorado de la muestra (100%), los discursos generados en el marco de los *organismos internacionales* constituyen la fuente primordial de material para la elaboración de discursos, seguidos del material de trabajo que extraen de su *vida profesional en congresos* donde interpretan (92,3%). Asimismo, *los actos de protocolo y el material que se deriva de ellos* nutren al grueso de los docentes de los máster (69,2%). Por otra parte, más de la mitad de los sujetos (53,8%) recurre a *textos de prensa y a publicaciones periódicas* que editan y adaptan para convertirlos en discursos. En menor medida, se señaló el uso de *grabaciones en vídeo* de entrevistas televisadas (30,8%). Además, en la categoría «otros», se registró un 35,8% de comentarios acerca del uso de *conferenciantes: oradores nativos* que preparan y presentan en directo sus discursos.

Fig. 14.10. Fuentes del material de IS

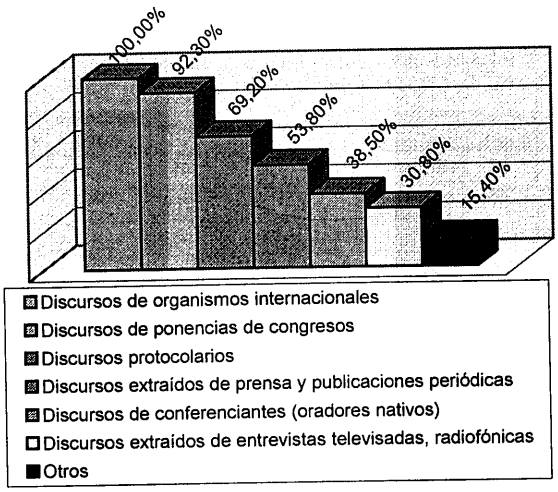


Tabla 14.18.

Fuentes del material de IS*			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Discursos de organismos internacionales	13	100,0
	Discursos de ponencias de congresos	12	92,3
	Discursos protocolarios	9	69,2
	Discursos extraídos de prensa y publicaciones periódicas	7	53,8
	Discursos de conferenciantes (oradores nativos)	5	38,5
	Discursos extraídos de entrevistas televisadas, radiofónicas	4	30,8
	Otros	2	15,4
*Pregunta de respuesta múltiple N= 13			

14.2.7.2. Los discursos: temática, duración, presentación y soporte

La ***temática*** que aborda el profesorado de los Máster en las clases de Interpretación Simultánea es de muy variada índole, tal y como se aprecia en la Figura 14.11. Predominan con igual peso proporcional (91,7%) las cuestiones relacionadas con el *Derecho Internacional y Relaciones Internacionales*, los temas vinculados a la *Unión Europea* y las cuestiones de *Economía*. Asimismo, un considerable volumen del porcentaje total se relaciona con *Cuestiones de índole general*, así como la *Medicina* y la *Ciencia y Tecnología* (83,3%). Un número algo inferior de

sujetos emplea discursos de *Actos protocolarios* (75,0%), y en la categoría asignada a «otros», se consignaron temas muy heterogéneos que ascienden en conjunto a un 41,7%.

Fig. 14.11. Temática de los discursos de IS

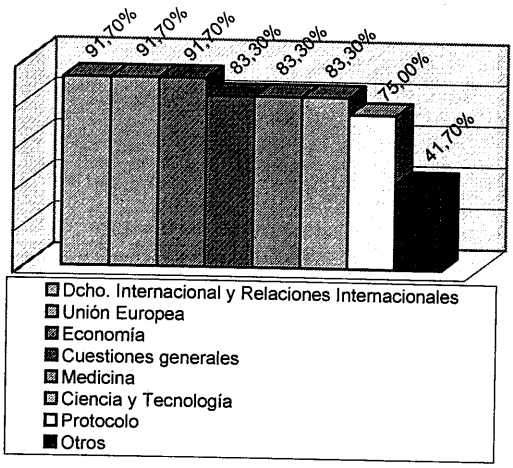


Tabla 14.19.

Temática de los discursos de IS		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Dcho. Internacional y Relaciones Internacionales	11	91,7
	Unión Europea	11	91,7
	Economía	11	91,7
	Cuestiones generales	10	83,3
	Medicina	10	83,3
	Ciencia y Tecnología	10	83,3
	Protocolo	9	75,0
	Otros	5	41,7
*Pregunta de respuesta múltiple N= 13			

Preguntados acerca de la ***idoneidad de la temática de los discursos*** en relación con la demanda de estos contenidos en la realidad profesional de la Interpretación Simultánea, los profesores en su totalidad suscriben que la selección de los temas del programa *se encuentra sintonizada con la demanda* del mercado de la Interpretación Simultánea (100%).

En lo que se refiere a la ***duración de los discursos***, durante la ***primera fase del aprendizaje*** más de la mitad de los sujetos de la muestra (53,8%) emplea discursos que *no exceden los 5 minutos* o en algunos casos los *3 minutos*. En términos proporcionales, un número considerablemente inferior de profesores (23,1%) utiliza discursos de *hasta 10*

minutos de duración. En cuanto a los valores que *superan los 10 minutos*, se pueden considerar minoritarios, como se puede observar en la Tabla 14.20.

Tabla 14.20.

Duración de los discursos de IS al comienzo del curso					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Hasta 5 minutos	7	53,8	53,8	53,8
	Hasta 10 minutos	3	23,1	23,1	76,9
	Hasta 15 minutos	1	7,7	7,7	84,6
	Hasta 20 minutos	1	7,7	7,7	92,3
	Más de 20 minutos	1	7,7	7,7	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

Con respecto a la ***duración de los discursos a final de curso***, tal como se aprecia en la Tabla 14.21., la duración de los discursos es significativamente superior, y más de la mitad del profesorado de Interpretación Simultánea de posgrado (61,5%) se inclina por elaborar discursos de *hasta 20 minutos*, e incluso de *hasta 30 minutos* de duración (23,0%). Los discursos *inferiores a 15 minutos* (15,4%) resultan claramente minoritarios.

Tabla 14.21.

Duración de los discursos de IS a final de curso					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Hasta 15 minutos	2	15,4	7,7	7,7
	Hasta 20 minutos	8	61,5	53,8	61,5
	Hasta 30 minutos	3	23,0	15,4	76,9
	Total	13	100,0	100,0	

En relación con el ***soporte*** más ampliamente empleado por el profesorado de los programas de Máster, éste consiste en la presentación de discursos *por parte del profesor* (100,0%), seguido de discursos *elaborados y dictados por conferenciantes* (76,9%). En menor medida, también son frecuentes los discursos presentados por *los alumnos* (38,5%). El valor porcentual del resto de los soportes utilizados resulta minoritario, como se puede observar en la Figura 14.12.

Fig. 14.12. Soporte en que se presentan los discursos de IS

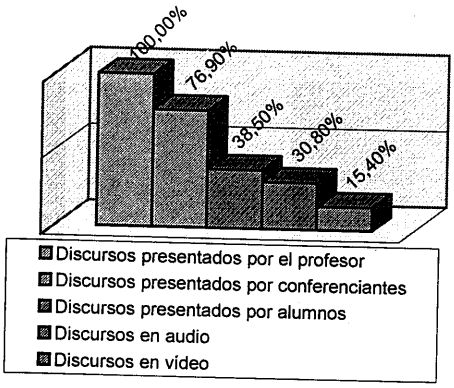


Tabla 14.22.

Soporte en que se presentan los discursos de IS*			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Discursos presentados por el profesor	13	100,0
	Discursos presentados por conferenciantes	10	76,9
	Discursos presentados por alumnos	5	38,5
	Discursos en audio	4	30,8
	Discursos en vídeo	2	15,4
*Pregunta de respuesta múltiple N= 13			

En cuanto a la ***presentación de los discursos***, la tendencia más generalizada en la práctica totalidad de los casos (92,3%) consiste en elaborar discursos *escritos para ser leídos*, aunque también un 46,2% de los formadores se inclina por utilizar *discursos semiespontáneos*. Frente a esta corriente mayoritaria, encontramos a un sector muy numeroso del profesorado de los Máster (61,5%) que también tiende a emplear *discursos espontáneos*.

Fig. 14.13. Presentación de discursos de IS

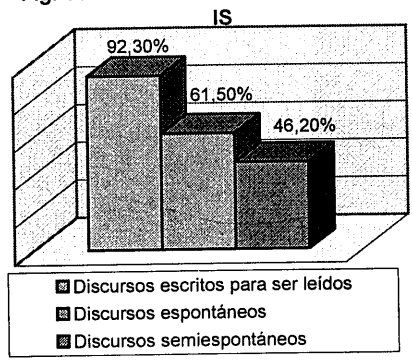


Tabla 14.23.

Presentación de discursos de IS*			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Discursos escritos para ser leídos	12	92,3
	Discursos espontáneos	8	61,5
	Discursos semiespontáneos	6	46,2
*Pregunta de respuesta múltiple N=13			

14.2.7.3. El material de apoyo en la presentación de discursos de Interpretación Simultánea: los «*prompts*»

No parecen prodigarse excesivamente los docentes de posgrado en el uso de ***material de apoyo durante la presentación de discursos*** de Interpretación Simultánea, también conocido en la bibliografía de la didáctica de la Interpretación como «*prompts*». Por lo que se desprende del análisis de los resultados, más de la mitad del profesorado *no recurre a este material de exposición* (61,5%), y un 23,1% lo hace *muy ocasionalmente*, frente a un minoritario 15,4% que lo utiliza *habitualmente*.

Fig. 14.14. Empleo de material de apoyo en la presentación de discursos de IS

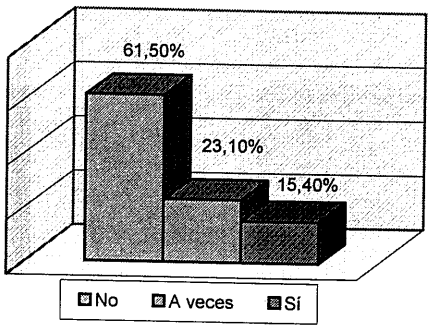


Tabla 14.24.

Empleo de material de apoyo en la presentación de discursos de IS		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	2	15,4	15,4	15,4
	A veces	3	23,1	23,1	38,5
	No	8	61,5	61,5	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

En cuanto al ***tipo de material de apoyo***, de ese 38,5% del profesorado que lo emplea, ya sea de forma habitual u ocasional, la mayor parte utiliza el *vídeo* (60.0%), mientras que las *transparencias* pueden considerarse una herramienta de apoyo minoritaria (20,0%), al igual que la *pizarra* y los *textos paralelos*, que fueron consignados en la categoría «otros» (40,0%).

Tabla 14.25.

Tipología de material de apoyo en la presentación de discursos de IS*		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Vídeo	3	60,0
	Transparencias	1	20,0
	Otros	2	40,0
Pregunta de respuesta múltiple N= 5			

14.2.8.4. El material de Interpretación Simultánea y las variedades del inglés no estándar

A los profesores de la muestra del posgrado que impartían la combinación de lenguas inglés-español (12 de 13 sujetos) se les preguntó si incorporaban ***material en las variedades no estándar del inglés***, y del total de los sujetos, un considerable número de profesores *no*

contestó la pregunta (33,3%), más de la mitad (58,3%) *sí emplea material con variedades distintas al inglés estándar*, y un 8,3% *lo hace sólo ocasionalmente.*

Tabla. 14.26.

Variedades de inglés no estándar en el material de la formación de IS					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	7	58,3	87,5	87,5
	A veces	1	8,3	12,5	100,0
	Total	8	66,7	100,0	
Perdidos	Sistema	4	33,3		
Total		12	100,0		

De los ocho sujetos que utilizan este material (66,6%), el 75,0% lo emplea en una *proporción inferior al 20%*, y un 12,5% le otorga algo menos de un *10% del total.* El resto (12,5%) *no quiso especificar el peso* que asignaba a este tipo de material, tal y como se observa en la Tabla 14.27.

Tabla 14.27.

Proporción de discursos con variedades de inglés no estándar en el material de IS					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Menos del 10%	1	12,5	14,3	14,3
	Menos del 20%	6	75,0	85,7	100,0
	Total	7	87,5	100,0	
Perdidos	Sistema	1	12,5		
Total		8	100,0		

14.2.8. La Interpretación Simultánea con Texto en la formación

Nos interesaba conocer si se practicaba la variante de ***Simultánea con Texto*** en la formación de Simultánea, y se confirmó que *más de la mitad del profesorado de la muestra la emplea* (53,8%), y un 38,5% *la utiliza ocasionalmente.* Como se puede apreciar en la Figura 14.15. y en la Tabla 14.28., el número de sujetos que *no hace uso de este ejercicio* resulta minoritario (7,7%).

Fig. 14.15. Práctica de la Interpretación Simultánea con Texto en la formación de IS

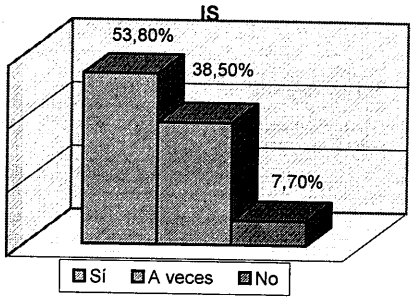


Tabla 14.28.

Práctica de la Interpretación Simultánea con Texto en la formación de IS		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	7	53,8	53,8	53,8
	A veces	5	38,5	38,5	92,3
	No	1	7,7	7,7	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

Al hilo de esta pregunta formulamos otra en la que se solicitaba información acerca de la posibilidad de que los alumnos ***recibieran los discursos con anterioridad*** en el supuesto de que se practicara la Simultánea con Texto. Del total, el grueso de los profesores (76,9%) suministra al alumnado el material de la Simultánea *a veces*, frente a un 15,4% que *lo proporciona de forma sistemática.*

Tabla 14.29.

Acceso del alumno a los discursos de IS en la variante de Simultánea con Texto		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	2	15,4	16,7	16,7
	A veces	10	76,9	83,3	100,0
	Total	12	92,3	100,0	
Perdidos	Sistema	1	7,7		
Total		13	100,0		

En cuanto al ***margen de tiempo*** de que dispone el alumno en el caso de que recibiera el discurso con anterioridad en las situaciones didácticas en las que se practica la Interpretación Simultánea con Texto suele comprender *desde minutos antes de la interpretación*, en la mayoría de los casos (83,3%), hasta *varios días* antes de la clase de Interpretación, en un número considerablemente inferior de los casos (33,3%).

Tabla 14.30.

Margen de tiempo con el que se accede al material de Simultánea con Texto*			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Minutos antes de la interpretación	10	83,3
	Unos días antes de la interpretación	4	33,3
*Pregunta de respuesta múltiple N= 12			

14.2.9. La carga lectiva de Interpretación Simultánea en relación con la Interpretación Consecutiva

Como se observa en la Figura 14.16 y Tabla 14.31., para la práctica totalidad del profesorado de los Máster (84,6%), la carga lectiva asignada a la Interpretación Simultánea en relación a la otorgada a la Consecutiva resulta *adecuada* (más del 50% de las horas de práctica se dedican a la Consecutiva, véase 11.3.9. Tabla 11.8.), sin embargo un 15,4% de los sujetos *no cree que esta carga esté equilibrada* de acuerdo con el reparto porcentual y desearía que aumentara el número de horas dedicadas a la Simultánea en detrimento de la Consecutiva.

Fig. 14.16. Idoneidad de la carga lectiva de IS en relación con la de IC

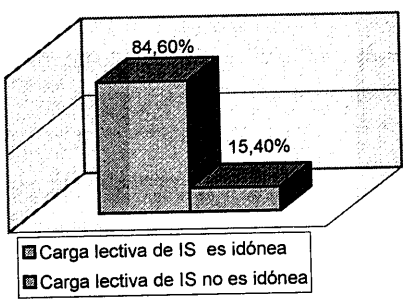


Tabla 14.31.

Idoneidad de la carga lectiva de IS en relación con la de IC					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Carga lectiva de IS es idónea	11	84,6	84,6	84,6
	Carga lectiva de IS no es idónea	2	15,4	15,4	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

14.2.11. La evaluación y la Interpretación Simultánea

Del análisis de los resultados del apartado sobre los ***criterios de evaluación*** que emplea el profesorado de posgrado para evaluar a los alumnos a final del curso se deduce que la mayoría de los formadores (84,6%) opta por *el examen final*, mientras que la proporción del profesorado que *combina el examen final y la valoración de la producción del alumno durante el curso* es muy inferior en número (15,4%), (véase Figura 14.17).

Fig. 14.17. Criterios de evaluación a final de curso para IS

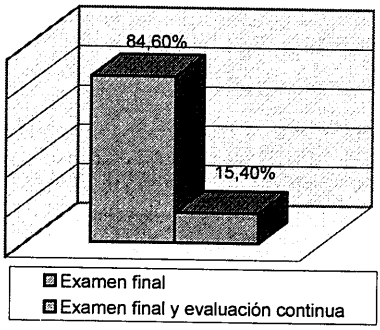


Tabla 14.32.

Criterios de evaluación a final de curso para IS					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Examen final	11	84,6	84,6	84,6
	Examen final y evaluación continua	2	15,4	15,4	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

Por lo que respecta al ***sistema de evaluación*** más extendido entre el profesorado de posgrado, la mayoría emplea el *tribunal mixto compuesto por profesores y por intérpretes profesionales* (76,9%), algunos de ellos profesionales de las instituciones europeas: el Parlamento Europeo y la Comisión. También el sistema de examen ante *tribunal, pero esta vez compuesto exclusivamente de profesores de Interpretación* del programa es utilizado por un 23,1% de los formadores de los Máster.

Fig. 14.18. Sistemas de evaluación del examen final de IS

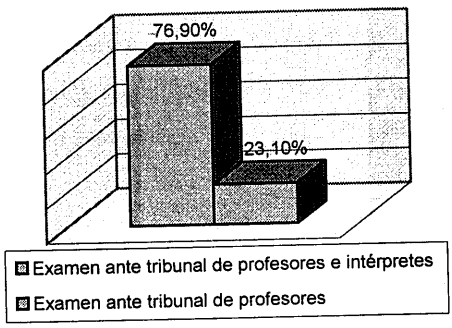


Tabla 14.33.

Sistemas de evaluación del examen final de IS*					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Examen ante tribunal de profesores e intérpretes	10	76,9	76,9	76,9
	Examen ante tribunal de profesores	3	23,1	23,1	100,0
Total		13	100,0		

14.3 Discusión

Hemos observado una ligera diferencia entre la manera que el profesorado de posgrado tiene de abordar la enseñanza de las técnicas de Interpretación Consecutiva (véase 13.3.) y la práctica metodológica que emplea para la Interpretación Simultánea, tratándose además, *mutatis mutandi*, del mismo grupo de sujetos. En el caso que nos ocupa, los formadores se inclinan por orientar la formación en función de los pares de lenguas de trabajo (Wilss, 1978: 350; Stenzl, 1989: 24; Gile, 1995c: 198, 1995a: 237), la temática abarca cuestiones relacionadas con ambos sectores del mundo profesional: el mercado institucional y el mercado privado, y la duración de los discursos no es tan reducida. Sigue manifestándose, sin embargo, la misma reticencia mayoritaria hacia el empleo de modelos teórico-didácticos, y la resistencia a la enseñanza de contenidos teóricos, quizá amparándose en su carácter abstracto e inútil para las cuestiones de índole práctica. Lejos de ser así, para que sea operativa, toda estrategia pedagógica aplicada a la enseñanza práctica debe descansar en fundamentos teóricos (Delisle, 1981: 438).

A. ***El número de alumnos en la formación.*** En los programas de Máster, los grupos de alumnos de Simultánea *no exceden de 15* o de un *máximo de 10 alumnos* (véase 14.1.1), situándose estas cifras entre las que el profesorado de posgrado consignó como el número óptimo de estudiantes por grupo (véase Tabla 14.2.), por lo que se podría considerar que este aspecto de la formación es muy satisfactorio.

B. ***Los aspectos de la teoría de la Interpretación en la formación.*** La práctica totalidad del profesorado de posgrado muestra gran resistencia a entrar en contacto con todo lo que tenga que ver con la teoría de la Interpretación, de hecho *no imparten contenidos de teoría para explicar al alumnado* los problemas de Interpretación que se producen ni para orientarles acerca de las estrategias que se pueden escoger para afrontarlos (véase 14.2.1.), y optaron por que las nociones de teoría quedaran como un contenido *opcional*, no obligatorio, con lo que se confirma su falta de confianza en la utilidad de la teoría como herramienta pedagógica (Gile, 1992a: 185, 1995c: 117, 1995a: 13). Nos ha llamado la atención que la mitad de los sujetos de la muestra de Interpretación Consecutiva de posgrado afirmara recurrir a modelos teóricos (véase 13.2.1.), en cambio, en el caso de la Interpretación Simultánea, la práctica totalidad del profesorado negara emplearlos, tratándose además prácticamente del mismo grupo de

sujetos (véase 14.2.1., Tabla 14.5.). Sin embargo, esta aparente contradicción tiene una explicación si se observa que el tipo de nociones de teoría consignadas en el apartado correspondiente a la Interpretación Consecutiva (véase 13.2.1.) trataba de la toma de notas, que realmente constituye un aspecto relacionado con la metodología. En más de una ocasión hemos mencionado que los sujetos de la muestra de posgrado han equiparado «teoría» con «metodología» (véase 10.3. E.).

C. ***Los modelos teórico-didácticos en la formación de Interpretación Simultánea.*** De los 13 sujetos que conforman la muestra, *sólo dos emplean modelos teórico-didácticos*, mientras que el resto no recurre a ninguno para estructurar la metodología de las clases de Interpretación Simultánea (véase Fig. 14.3. y Tabla 14.8.). Esta tradicional reticencia de los profesionales hacia la herramienta didáctica que puede suponer la teoría la captura Viaggio (1992d: 307) en la siguiente cita: «*Most translators and interpreters the world over refuse to conceive that their practice can be conceptualised or that such a conceptualisation could help improve it*». De hecho, se ha comprobado que los estudiantes que practicaron ejercicios de Interpretación que formaban parte de un modelo teórico-didáctico de Interpretación mejoraron las destrezas correspondientes, mientras que sus compañeros del grupo de control no lo hicieron de forma tan rápida (Stenzl, 1989: 23).

D. ***La didáctica de la introducción a la Interpretación Simultánea.*** Hemos constatado que el profesorado emplea *una didáctica de la introducción a la Interpretación Simultánea*, y los ejercicios seleccionados por su eficacia y uso más extendido se encuentran encabezados por la *Traducción a la Vista,* seguido de *Clozing* e *Improvisación de discursos* (véase 14.2.2. Fig. 14.5. y Tabla 14.11.). Las bondades de estos ejercicios ya fueron referidas en el Capítulo 10 (véase 10.3.G.) por Lambert (1989: 742, 1992a: 28-29), Weber (1990: 50), Viaggio (1992c: 33-34), entre otros, que han apostado por el empleo de la ***Traducción a la Vista*** *en el aprendizaje de la Interpretación Simultánea* (véase 14.2.4.). También Lambert (1992a: 26-28) respalda el ejercicio de ***Clozing.*** Por otra parte, nos ha llamado la atención que los ejercicios de ***Shadowing*** (véase 14.2.3. Fig. 14.6. y Tabla 14.12.) (cf. Moser-Mercer, 1978: 364; cf. Lambert, 1989: 737, 1992b: 20; cf. Schweda-Nicholson, 1990: 33), figuren en quinto lugar, lo que podría sustentar nuestra premisa de que los formadores de los Máster han recibido el legado metodológico que predominó en la escena didáctica desde los años cincuenta proveniente de la AIIC (Mackintosh, 1995: 129) y de la Teoría del Sentido principalmente. No es casualidad

que sus principios didácticos estén tan determinados por esos paradigmas— ostensiblemente la Teoría del Sentido, entre otros— que sigan transmitiendo ciertas prácticas metodológicas sin haberlas contrastado o experimentado con otras. Este sería el caso del ejercicio de *Shadowing*, que según la Escuela de París, resultaría contraproducente para la formación, porque el proceso de escucha y habla simultáneas se aprende en poco tiempo, y se presta a fijar la atención en las palabras y no en el sentido (Seleskovitch, 1989: 82, 1999: 62; Seleskovitch y Lederer, 1989: 168). También autores de otras corrientes han cuestionado recientemente la eficacia de este ejercicio (Kurz, 1992: 248). Con respecto al ejercicio de ***Atención Dividida o «dual task»*** (véase 14.2.5. Fig. 14.8. y Tabla 14.14.), el escaso porcentaje de respuestas obtenidas no nos permite mucho margen para el análisis, aunque autoras como Moser-Mercer (1978: 363) y Lambert (1989: 739) lo hayan estudiado y aplicado como ejercicio de introducción a la Interpretación Simultánea

E. ***La Interpretación Simultánea con relé en la formación.*** El empleo de este ejercicio que también consiste en una práctica profesional es *muy poco frecuente en la formación de los Máster* (véase 14.2.6. Tabla 14.15.), a pesar de existir una tendencia profesional entre los usuarios a emplearlo cuando no resulta rentable contratar otro equipo adicional de intérpretes (Martin y Jiménez, 1998: 358), por lo que parecería recomendable reforzar estos contenidos en el aprendizaje.

F. ***El enfoque didáctico según las combinaciones lingüísticas.*** El grueso del profesorado de los Máster refrenda la opción metodológica de *utilizar enfoques didácticos diferentes en función de las diversas combinaciones de lenguas* (Wilss, 1978: 350; Stenzl, 1989: 24; Gile, 1995c: 198, 1995a: 232) (véase 14.2.7. Fig. 14.9. y Tabla 14.16.). Sin embargo, nos ha llamado la atención que un 7,7% de profesores emplee este enfoque de forma *ocasional.* También resulta significativo que más de la mitad del profesorado de la muestra de Interpretación Consecutiva de posgrado afirmara *no seguir esta perspectiva* en la formación (véase 13.2.4.), mientras que para la Simultánea la suscribiera *la práctica totalidad del cuerpo docente*, 92,3%, cuando ambas materias las imparte el mismo grupo de sujetos con alguna ligerísima variación

G. ***El material y la Interpretación Simultánea.*** A juzgar por las ***fuentes*** del material empleadas en la enseñanza de Simultánea en el ámbito de posgrado, y dada la relación intrínseca que vincula el material de la formación con el mercado, parecería que la

enseñanza de los programas de Máster estaría *más orientada hacia el mercado de las instituciones internacionales* que para el mercado privado. En cuanto a la ***temática***, también en este bloque se confirma nuestra premisa a tenor de las cuestiones que se abordan en los discursos: *Derecho Internacional, Unión Europea, Economía*, etc., (véase 14.2.8.2. Fig. 14.11.). Esta tendencia se observa así mismo en la ausencia de uno de los modos de presentación de material más extendidos en los congresos: *el material de apoyo* o «*prompts*»: diapositivas y transparencias con gráficos con contenido de información verbal (Pöchhacker, 1994d: 171) (véase 10.3.L.), así como en la *falta de carga lectiva de Inversa* en estos programas (véase 12.5.1. Fig. 12.32. y Tabla 12.33.). También relacionado con la ***presentación del material***, nos parece significativo que el grueso del profesorado emplee *discursos espontáneos* (61,5%) (véase 14.2.8.2., Fig. 14.13. y Tabla 14.23.), a pesar de que ese tipo de presentación parecería un planteamiento utópico en la mediación oral de Interpretación Simultánea en la modalidad de Interpretación de Conferencias. Consideramos que estos aspectos relacionados con la realidad profesional deberían ser atendidos para sintonizar la formación con el mundo profesional cuya demanda de intérpretes sigue experimentando un gran crecimiento (Schmitt, 1998b: 8; Wußler, 1999: 34).

H. ***La Interpretación Simultánea y las variedades del inglés no estándar.*** El ***soporte*** de presentación del material más popular entre los sujetos de la muestra de posgrado consiste en la presentación de discursos *por parte de los propios docentes* y, en menor medida, *por parte de conferenciantes* y *de alumnos* (véase 14.2.8.2., Fig.14.12., y Tabla 14.22.). Considerando estos datos, difícilmente se podrá presentar al alumnado una variada gama de variedades no estándar de inglés, y sin embargo, como se ha expuesto en capítulos anteriores (véase 9.3.I. 10.3.M. 13.3.I.) ahora más que nunca es preciso exponer a los alumnos a este tipo de variedades porque son frecuentes en congresos y conferencias internacionales (Pöchhacker, 1994d). Sin embargo, aunque más de la mitad de los docentes afirma utilizar este tipo de material (véase 14.2.8.4., Tabla 14.26.), la proporción de material asignado a las ***variedades de inglés no estándar*** se encuentra *muy por debajo de los niveles óptimos* (Tabla 14.27.). Por otro lado, nos ha sorprendido que un 58,3% de los sujetos afirmara emplear este tipo de material habida cuenta del soporte arriba mencionado (véase Fig. 14.12. y Tabla 14.22.).

RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIOS DE INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA DEL PROFESORADO DE POSGRADO

I. ***La carga lectiva de Interpretación Simultánea en relación con la de Interpretación Consecutiva.*** Llama la atención que los profesores de posgrado que trabajan mayoritariamente en la *técnica de Simultánea* en la práctica profesional (véase 12.1.2 Fig.12.5.) se muestren de acuerdo con una carga lectiva para la Interpretación Simultánea *más reducida que la asignada para la Interpretación Consecutiva* (véase 14.2.10. y 11.3.9.). Si además se tiene en cuenta el aparente descenso en la demanda de los servicios de Interpretación Consecutiva al que se ha hecho alusión en capítulos anteriores (Gile, 2001b:1) (véase 13.3.J.).

J. ***La evaluación y la Interpretación Simultánea.*** Se observa un patrón recurrente en todos los programas de Máster en lo que a ***criterios de evaluación*** a final de curso se refiere, y una preferencia por *el examen* y en contra de la evaluación continua (véase 14.2.11. Fig. 14.17. y Tabla 14.32.). En cuanto al ***sistema de calificación*** del examen final, en todos los cursos de Máster se emplea el *sistema de tribunal* compuesto por el profesorado del curso (intérpretes docentes) y, en algunos casos, por intérpretes profesionales que actúan como examinadores externos (véase 14.2.11. Fig. 14.18. y Tabla 14.33.). Este tipo de evaluación se ha utilizado en la didáctica de la Interpretación desde que lo propugnara la AIIC (1993) en sus primeras recomendaciones a los centros de formación (Mackintosh, 1995: 127), sin embargo, consideramos que este sistema podría potenciar su eficacia si en lugar de emplearse de forma aislada, *se complementara con otras herramientas de calificación* más objetivas como *la valoración cuantitativa de parámetros de calidad,* o la *plantilla de corrección* (Schjoldager, 1996: 187). Gile (cf. 2001c: 389) también ha presentado algunas objeciones al sistema que emplea el *tribunal* (véase 10.3.N.), y recomienda que se coteje la prestación del alumno con el discurso original. En todo caso, la mayoría de los métodos de evaluación final se centran en el análisis del producto, cuando se debería prestar más atención a la manera en que el alumno ha llegado hasta allí, es decir a los *procesos cognitivos que le han determinado a la hora de seleccionar las estrategias de interpretación* (Gile, 1995a: 10). Por último, la prestación del alumno se debería medir con arreglo al criterio de calidad profesional de Interpretación Simultánea (Pöchhacker, 1994c: 233) acerca del cual se ha familiarizado al alumno a lo largo de todo el curso.

CAPÍTULO 15

RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

15. Resultados

Los resultados que mostramos a continuación se corresponden con los datos del análisis de los **82** formadores del ámbito del pregrado y del posgrado que participaron en las entrevistas complementarias a los cuestionarios.

15.1. La existencia de una supuesta brecha entre las necesidades del mercado de la Interpretación y la formación

De los 82 sujetos de la muestra que participaron en la entrevista semiestructurada en profundidad, **75** emitieron su opinión acerca de la existencia de una supuesta ***brecha entre la realidad profesional y la formación***, por lo que los resultados que se presentan a continuación hacen alusión a estos 75 sujetos. Los sujetos pertenecen tanto al ámbito del pregrado como al del posgrado, y el análisis de los datos se ha realizado conjuntamente, aunque en un solo caso hemos presentado un bloque separado de cuestiones relativas al posgrado, al considerar que se había producido una desviación significativa.

15.1.1. La falta de sintonía entre la realidad profesional y la formación

Como se puede observar en la Figura 15.1., la práctica totalidad de los formadores que comentaron la supuesta falta de sintonía entre la realidad profesional y la formación estuvieron de acuerdo en subrayar la existencia de *una brecha entre las tendencias más consolidadas en la práctica profesional y la ausencia de éstas en la enseñanza de la Interpretación* (94,7%), siendo minoritario el cuerpo de opinión que sostiene lo contrario (5,3%).

Fig. 15.1. La falta de sintonía entre la práctica profesional y la formación de Interpreatción

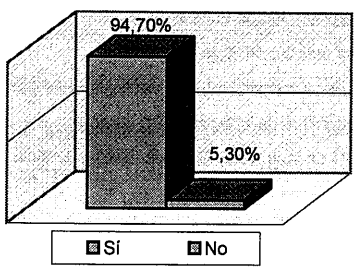


Tabla 15.1.

La falta de sintonía entre la práctica profesional y la formación					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	71	94,7	94,7	94,7
	No	4	5,3	5,3	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

La relación de las actividades profesionales de la Interpretación que los docentes echan en falta en la formación, o aumentarían en proporción de carga lectiva se expone a continuación:

Fig. 15.2. La brecha entre la formación y la realidad profesional

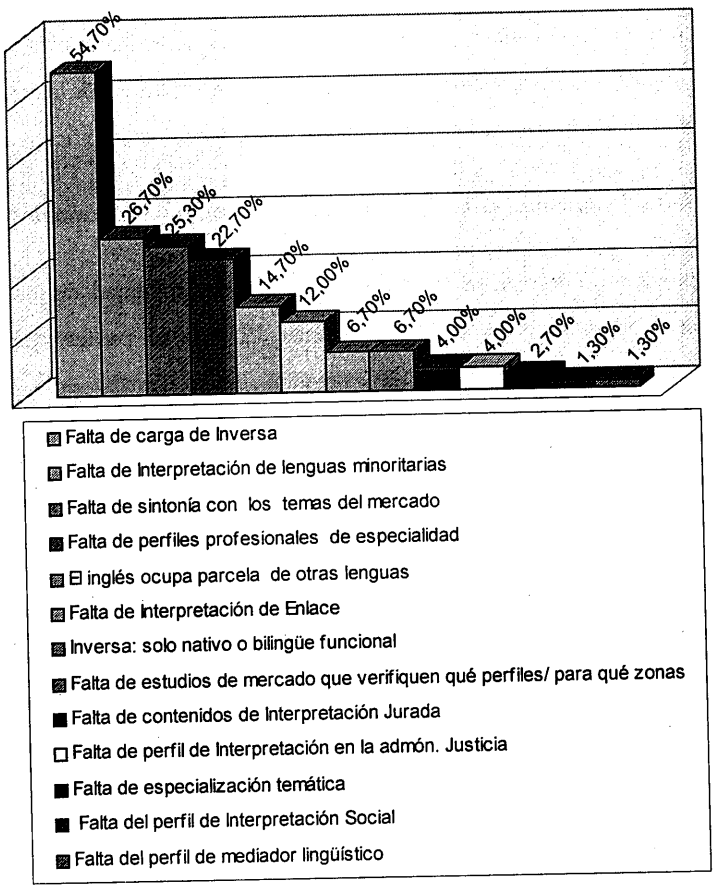


Tabla 15.2.

La brecha entre la formación y la realidad profesional*		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Falta de carga de Inversa	41	54,7
	Falta de Interpretación de lenguas minoritarias	20	26,7
	Falta de perfiles profesionales de especialidad	17	22,7
	Falta de sintonía con los temas y el material del mercado	19	25,3
	El inglés ocupa parcela de otras lenguas	11	14,7
	Falta de Interpretación de Enlace	9	12,0
	Inversa: solo nativo o bilingüe funcional	5	6,7
	Falta de estudios de mercado que verifiquen qué perfiles/ para qué zonas	5	6,7
	Falta de contenidos de Interpretación Jurada	3	4,0
	Falta del perfil de Interpretación en la admón. Justicia	3	4,0
	Falta de especialización temática	2	2,7
	Falta del perfil de Interpretación Social	1	1,3
	Falta del perfil del mediador lingüístico	1	1,3

*Pregunta de respuesta múltiple N=75

15.1.2. Distintas realidades profesionales que habría que cubrir en la formación

15.1.2.1. La ausencia de carga lectiva para la Interpretación Inversa

Como podemos observar en el gráfico anterior (véase Fig. 15.2.) más de la mitad de los participantes en esta sección de la entrevista subrayaron la necesidad de ***incrementar la carga lectiva de la Interpretación Inversa*** en la formación para equipararla con la tendencia habitual en la profesión de emplear cabinas mixtas o la contratación «*both ways*» (54,7%). Si bien resulta patente que para un considerable número de formadores habría que aumentar el perfil de la Interpretación Inversa, para un sector minoritario del profesorado (6,7%) esta necesidad de que el *retour* desempeñe un papel más representativo en la formación habría que condicionarlo *a la competencia lingüística de la lengua B del alumno.* Asimismo este colectivo de formadores sostiene que el intérprete debería realizar una prestación en Inversa *sólo si se trata de un individuo nativo o bilingüe funcional,* o si sus *lenguas B se encuentran en el nivel exigido por la AIIC* (6,7%).

Aunque sólo tangencialmente relacionado con la Interpretación Inversa, nos parece significativo incluir en este apartado la preocupación que despierta en el profesorado (14,7%) que la ***Interpretación Inversa hacia el inglés*** haya aumentado considerablemente en el mercado, desencadenando una pérdida de cuota de mercado de otras lenguas en ventaja de la *lingua franca.*

15.1.2.2. La ausencia de interpretación de combinaciones de lenguas minoritarias

Para un 26,7% de este grupo de 75 sujetos, una forma de acercar la formación a la práctica estribaría en impartir ***combinaciones de lenguas distintas de las tradicionales***, tales como las lenguas de los *PECOs* o países del Este y Oriente de Europa que se presentan como candidatos a la adhesión a la Unión Europea, así como el *sueco y el danés* (9,3%). Asimismo, se subrayó la necesidad de incorporar el par de lenguas *árabe-español* que presenta una especial demanda en el perfil de la Interpretación en la Administración de Justicia (1,3%). Por último, se sugirió que se emprendieran ***estudios de mercado*** para sondear las *necesidades lingüísticas* en el ámbito de la Interpretación de nuestro país, tanto nacionales como regionales y locales (1,3%).

15.1.2.3. La ausencia de perfiles profesionales de especialidad

Para un 22,7% del profesorado sería conveniente que ***se diversificara la oferta de modalidades de la Interpretación***, y que la formación no se confinara exclusivamente a la Interpretación de Conferencias porque el mercado privado, a su juicio, precisa *perfiles de intérpretes específicos* relacionados con otros entornos de Interpretación. También se sugirió que se realizaran ***estudios de mercado*** para conocer *qué cuotas del mercado en qué zonas geográficas precisaban qué perfiles específicos de Interpretación*, ya que las necesidades específicas de la Interpretación no serían necesariamente las mismas en una zona costera donde el sector del turismo requiere un perfil de intérprete concreto, que en una capital cultural sede de congresos y convenciones, etc. (6,7%).

Entre los perfiles mencionados, algunos sujetos subrayaron la urgencia por que se implantara en la formación de la especialidad el *perfil de intérprete en la Administración de Justicia* (4,0%). Otro 4,0% del profesorado entrevistado reclamó que se incrementaran los contenidos de *Interpretación Jurada.*

15.1.2.4. La falta de sintonía entre el material de la formación y los temas del mercado: la adecuación del material

Un 25,3% de los entrevistados en esta sección recomienda que se realice *un seguimiento de los **temas más frecuentes** en el entorno nacional, regional y local de la Interpretación* para que el material didáctico se adecue a las necesidades y tendencias consolidadas en el mercado español de la Interpretación, así como en el de las instituciones internacionales.

15.1.2.5. La ausencia de Interpretación de Enlace o Bilateral

Un 12,0% del profesorado lamenta la ***ausencia de la Interpretación de Enlace** como materia propia en la formación* de Interpretación, ya que observa cómo esta técnica de la Interpretación se desarrolla en el mercado privado de la Interpretación para ciertos perfiles como la Interpretación Social, la Interpretación en los Medios de Comunicación, la Interpretación en la Administración de Justicia, y en ciertos ámbitos geográficos como las zonas del litoral donde se concentran el turismo y la inmigración.

15.1.2.6. La ausencia de las nuevas tecnologías aplicadas a la Interpretación: la videoconferencia

Un 6,7% de los profesores que participaron en esta sección de la entrevista echaron de menos contenidos relacionados con las ***nuevas tecnologías aplicadas a la Interpretación***, como la *videoconferencia,* entre otras.

15.1.2.7. Algunas observaciones específicas del profesorado de los Máster

De los profesores de los máster entrevistados, sólo se observó una desvinculación con el resto de los sujetos de la muestra en el aspecto relacionado con el mercado al que se orienta la formación del alumnado, por lo que hemos considerado pertinente separar este grupo de comentarios del resto. Un 1,3% del profesorado del posgrado afirmó que dada la *saturación en las instituciones europeas e internacionales para las combinaciones de lenguas que los máster españoles ofrecen* en la mayor parte de los casos, se deberían replantear una formación de intérpretes más realista, en la que aquellos que tuvieran dominio de más de dos lenguas extranjeras pudieran optar al bloque de preparación de acceso a las organizaciones internacionales, mientras que la formación para la gran mayoría del alumnado que no dispone de ese abanico lingüístico se ***orientara para el mercado privado***. Otro 1,3% observó que a pesar de que el Máster donde impartía clases sí había introducido algunos

componentes de la formación propios del mercado privado de la Interpretación, no se ofrecía, sin embargo, ningún contenido de ***Interpretación Inversa***.

Tabla 15.3.

El mercado y los Máster					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Orientar el máster también hacia el mercado privado	1	1,3	50,0	50,0
	Falta de Interpretación Inversa	1	1,3	50,0	100,0
	Total	2	2,7	100,0	
Perdidos	Sistema	74	98,7		
Total		75	100,0		

15.2. Posibles soluciones a los problemas académicos y didácticos de la Interpretación en España

De los 82 sujetos que se sometieron a la entrevista, **70** entrevistados del ámbito de la Licenciatura y de los Máster realizaron recomendaciones sobre fórmulas posibles para subsanar problemas globales o concretos relacionados con aspectos académicos y didácticos de la Interpretación en nuestro país, por lo que los datos que se presentan a continuación hacen referencia a estos 70 sujetos.

15.2.1. Posibles soluciones a las deficiencias académicas y didácticas. Para una mejor visualización de conjunto, mostramos a continuación los aspectos tratados:

Fig. 15.3. Posibles soluciones a las deficiencias académicas y didácticas

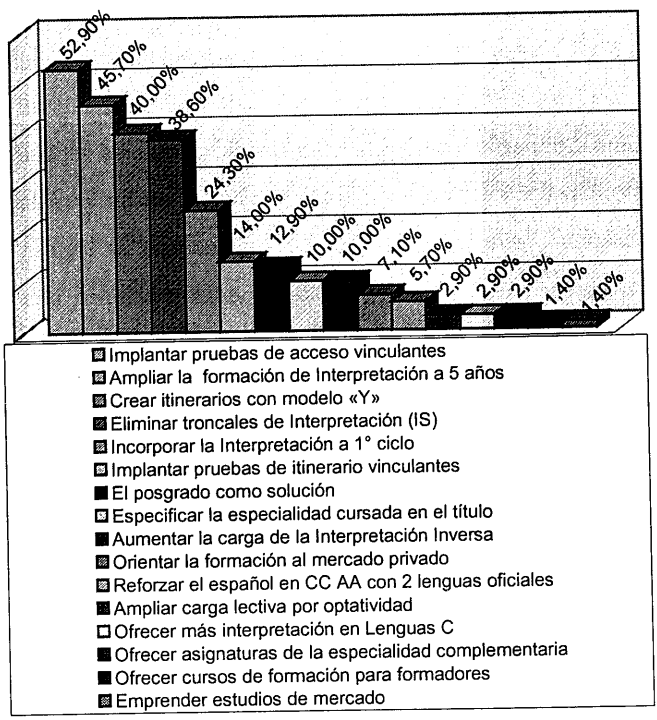


Tabla 15.4.

Posibles soluciones a las deficiencias académicas y didácticas *			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Implantar pruebas de acceso vinculantes	37	52,9
	Ampliar la formación de Interpretación a 5 años	32	45,7
	Crear itinerarios con modelo «Y»	28	40,0
	Eliminar troncales de Interpretación (IS)	27	38,6
	Incorporar la Interpretación a 1° ciclo	17	24,3
	Implantar pruebas de itinerario vinculantes	10	14,0
	El posgrado como solución	9	12,9
	Especificar la especialidad cursada en el título	7	10,0
	Aumentar la carga de la Interpretación Inversa	7	10,0
	Orientar la formación al mercado privado	5	7,1
	Reforzar el español en CC AA con 2 lenguas oficiales	4	5,7
	Ampliar carga lectiva por optatividad	2	2,9
	Ofrecer más interpretación Lenguas C	2	2,9
	Ofrecer asignaturas de la especialidad complementaria	2	2,9
	Ofrecer cursos de formación para formadores	1	1,4
	Emprender estudios de mercado	1	1,4
*Pregunta de respuesta múltiple N=70			

15.2.2. Las pruebas de acceso a los estudios de Traducción e Interpretación

Durante el transcurso de la entrevista, y tras haber preguntado al profesorado si se encontraba satisfecho con la situación de la formación de la Interpretación en nuestro país, solicitamos que se presentaran ***fórmulas para paliar las deficiencias*** observadas. Entre las soluciones propuestas figura el establecimiento de *una prueba de acceso a los estudios de carácter vinculante* que según el profesorado encuestado funcionaría a modo de filtro de la competencia lingüística del alumnado. Esta medida concitó el respaldo de un 52,9% a *favor de las pruebas de acceso*, frente a un 11,4% que *se manifestó en contra* de las mismas.

Tabla 15.5.

Las pruebas de acceso vinculantes a los estudios					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Pruebas de acceso sí	37	52,9	82,2	82,2
	Pruebas de acceso no	8	11,4	17,8	100,0
	Total	45	64,3	100,0	
Perdidos	Sistema	25	35,7		
Total		70	100,0		

El principal argumento que esgrimen los formadores para justificar la ***introducción de las pruebas*** estriba en a) *solucionar el problema de la competencia lingüística* (17,1%), que a su vez

produce b) *grupos muy heterogéneos* (7,1%), y c) *ralentiza el aprendizaje* (4,3%). Aunque algunos profesores admiten que no se han prodigado los estudios sobre selección, ni sobre los contenidos de las pruebas, y tampoco se han realizado estudios de seguimiento, por lo que se tendrían que revisar y *mejorar las pruebas existentes* (2,9%). No obstante consideran necesario que exista al menos d) *una prueba que evalúe y filtre un nivel mínimo de lengua* (2,85%), al tiempo que dicha prueba contribuiría a e) *reducir la masificación* (2,85%). Se trataría más bien de f) *seleccionar a aquellos alumnos susceptibles de ser formados*: «*those who are trainable*», en palabras de una veterana profesora (1,4%). Para un sector del profesorado, estas pruebas de acceso no deberían ser en ningún caso vinculantes, sino g) *orientativas*, ya que de lo contrario excluirían a candidatos que más adelante podrían dar sorpresas (5,7%). Las pruebas deberían realizarse en un mínimo de *dos lenguas extranjeras* según un 8,6% del profesorado entrevistado. Por último, un sujeto señaló que, de incorporarse una selección al comienzo de los estudios, *ya no sería necesaria la prueba de aptitud del itinerario* (1,4%).

La ***ausencia de estas pruebas*** sólo se podría justificar, según los profesores, por el *temor de algunas facultades a su propia supervivencia* si dichos exámenes adquiriesen un carácter vinculante, ya que *se reduciría notablemente el número de alumnos*, y no sólo en las privadas, cuya subsistencia depende de los estudiantes que no entran en las públicas (6,3%), sino también en alguna universidad pública (2,3%).

Tabla 15.6.

Argumentos a favor y en contra de la introducción de prueba de acceso A los estudios de Interpretación					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válidos	Solución al problema de la competencia lingüística	12	17,1	33,3	33,3
	• Solución a grupos heterogéneos	5	7,1	13,9	
	• Solución a ralentización del aprendizaje	3	4,3	8,3	
	Deberían realizarse en 2 lenguas extranjeras como mínimo	6	8,6	16,7	50,0
	Si fueran vinculantes se cerrarían las privadas y algunas públicas	6	8,6	16,7	66,7
	Aseguran un mínimo nivel de lengua y evitan masificación	4	5,7	11,1	77,8
	Deberían ser orientativas y no vinculantes	4	5,7	11,1	88,9
	Se deberían revisar y mejorar las pruebas existentes	2	2,9	5,6	94,4
	Se seleccionaría a «*those who are trainable*»	1	1,4	2,8	97,2
	Con esta prueba ya no sería necesaria la del itinerario	1	1,4	2,8	100,0
	Total	36	51,4	100,0	
Perdidos	Sistema	34	48,6		
Total		70	100,0		

15.2.3. La ampliación de la formación de Interpretación a un quinto año

Del total de los 70 sujetos, un 45,7% del profesorado apuesta por esta fórmula que amplía la carga lectiva de la ***Interpretación a un quinto año***, frente a un 5,7% del profesorado que *no apoya esta medida*, y un 1,4% que *no sabe qué repercusiones* tendría ese quinto año adicional para la formación.

Los docentes opinan que si ese quinto año se diseñara de una forma óptima, debería enfocarse *exclusivamente a la enseñanza de la Interpretación*, para que se consagre a: a) *aumentar y equilibrar las horas de práctica así como a ampliar la formación* a *otras modalidades* de Interpretación, y b) para facilitar el desarrollo de las *prácticas profesionales*. Uno de los argumentos esgrimidos por los defensores de esta medida estriba en que este quinto año d) *suplantaría a los máster* y evitaría al alumnado el elevado coste de los mismos (1,4%). Los ***formadores contrarios*** a esta propuesta se muestran además muy escépticos a su viabilidad, dado a) el *gran volumen de recursos* que habría que movilizar en términos de contratación de profesorado para las diferentes combinaciones de lenguas, de oradores, etc. (2,9%). Para un número minoritario de profesores este año adicional b) tampoco supondría una solución, ya que *seguiría sin ofrecerse una segunda Lengua B* en la formación de la Interpretación (1,4%). Para los detractores de esta propuesta c) resultaría más eficaz que el alumno invirtiera ese quinto año en una *estancia prolongada en el país de su lengua extranjera* (1,4%).

Tabla 15.7

Argumentos a favor y en contra de la ampliación de la formación a un quinto año

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
A favor:	7	10,0	58,3	58,3
• **El 5° año ampliaría y equilibraría la carga lectiva de la Interpretación** • **Ampliaría la formación a otras modalidades** • **Facilitaría el desarrollo de prácticas profesionales**	6	8,6	50,0	
• **El 5° año suplantaría los máster**	1	1,4	8,3	

En contra:		4	5,7	33,3	91,7
• **Para un 5º año se tendrían que movilizar demasiados recursos y gastos para una facultad**		2	2,9	16,7	
• **El 5º año sigue sin ofrecer una segunda Lengua B**		1	1,4	8,3	
• **La opción de un año en el extranjero es mejor que el 5º año**		1	1,4	8,3	
No saben las repercusiones		1	1,4	8,3	100,0
	Total	12	17,1	100,0	
Perdidos	Sistema	58	82,9		
Total		70	100,0		

15.2.4. La creación de itinerarios de especialidad de Interpretación: el modelo en «Y»

Resulta patente la preferencia del profesorado por el modelo curricular en el que el alumnado ***comparte asignaturas de Traducción e Interpretación en un primer ciclo*** para pasar posteriormente a escoger una especialidad diferenciada. El profesorado entrevistado que echa en falta el *modelo en «Y»* coincide con aquellas facultades que todavía no han acometido la reforma de sus Planes de Estudios, y un 40,0% de los 70 formadores encuestados sostiene que esta estructuración facilitaría la didáctica de la Interpretación y paliaría algunas de las deficiencias existentes.

15.2.5. La eliminación de las asignaturas troncales de la Interpretación

Para un 38,6% de los 70 sujetos que respondieron a las preguntas de esta sección de la entrevista, la presencia de las asignaturas troncales de Interpretación que en la actualidad cursan de forma obligatoria tanto los alumnos que desean especializarse en esta materia como los que quieren estudiar Traducción supone un grave obstáculo para aquellos que desean terminar los estudios, al tiempo que ralentiza el aprendizaje de los que aspiran a especializarse en Interpretación. Por consiguiente, sería conveniente que estas asignaturas cambiaran de estatus y adoptaran uno de carácter opcional.

Sin embargo, para un 10,0% el problema de la troncalidad lo plantea no tanto la Interpretación Consecutiva como la asignatura troncal de *Interpretación Simultánea*, por lo que sería exclusivamente esta materia la que debería ser excluida de la formación con el carácter obligatorio y vinculante que presenta en la actualidad, fuera del contexto del itinerario de especialidad.

Por lo tanto, si al 28,6% anterior se le suma el 10,0% relativo a la troncalidad de la Simultánea, quedaría modificada al alza la propuesta de los formadores que apuestan por la modificación de los Planes de Estudios relativa a la ***eliminación de las asignaturas troncales de Interpretación*** como posible solución a las deficiencias existentes (38,6%).

15.2.6. Incorporación de contenidos de Interpretación en el primer ciclo

Otra vía para equilibrar la carga lectiva de la Interpretación, a juicio de un sector de los sujetos de la entrevista, consistiría en ***trasladar algunos contenidos de Interpretación al primer ciclo*** y empezar a impartir esta materia en segundo curso, tal y como ocurre con la Traducción. Un 24,3% del profesorado suscribe esta fórmula que compensaría la situación de la Interpretación con respecto de la Traducción.

15.2.7. Las pruebas de aptitud para acceder a la especialidad de Interpretación

Los 70 sujetos de la muestra que aportaron soluciones a las deficiencias de la situación de la Interpretación contemplaron la posibilidad de que, a falta de unas pruebas vinculantes de acceso a los estudios de la Interpretación, se introdujeran ***pruebas de aptitud vinculantes para acceder al itinerario de especialidad*** de Interpretación. Del total, el 14,0% considera necesaria *la implantación de estas pruebas*, frente a un 3,0% que se manifiesta *contrario a esta opinión.*

15.2.8. El posgrado como solución a los problemas académicos existentes

Dada la naturaleza de los problemas académicos con que se enfrentan los formadores de Interpretación y, con especial incidencia, la *falta de madurez intelectual* del alumnado, algunos de los entrevistados optaron claramente por escoger como modelo de formación más eficaz, hoy por hoy, ***el posgrado***, con independencia de que el alumno curse la Licenciatura (12,9%).

15.2.9. La solución a la doble titulación o cómo especificar la especialidad cursada en el dorso del título

Los profesores que ponen objeciones a la ***doble estructuración de la Licenciatura*** de Traducción e Interpretación sugirieron que, para combatir la falta de claridad que supone para el estudiante que no trascienda en la titulación la especialidad cursada, *ésta debería quedar especificada en el dorso del título expedido*, amén del número de créditos cursados, ya que éstos difieren en cada facultad (10,0%).

15.2.10. El aumento de la carga lectiva de la Interpretación Inversa

Un grupo de formadores (10,0%) encuentra necesario que se ***incremente la carga lectiva de la Interpretación Inversa*** si se quiere satisfacer la demanda del mercado privado de la interpretación, donde se ha *consolidado la práctica profesional de las cabinas mixtas.* También sobre el aumento de los créditos de la Inversa pero esta vez de las *Lenguas C* se pronunció un 1,4%.

Tabla 15.8.

El aumento de la carga lectiva de la Interpretación Inversa					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje Acumulado
Válidos	Más carga lectiva de Inversa	7	10,0	87,5	87,5
	Más carga lectiva de Inversa en Lengua C	1	1,4	12,5	100,0
	Total	8	11,4	100,0	
Perdidos	Sistema	62	88,6		
Total		70	100,0		

15.2.11. La orientación de la formación hacia el mercado privado de la Interpretación

Para un 7,1% del profesorado de la muestra, los encargados del diseño de los Planes de Estudios orientan la formación hacia las *instituciones internacionales como única vía laboral* para los intérpretes a juzgar por los descriptores de las asignaturas de Interpretación. Los formadores de la muestra les instan a una reflexión para que tengan en cuenta que el perfil medio del estudiante de Interpretación *no tiene competencia lingüística en más de una lengua, o dos lenguas extranjeras a* lo sumo, y ***este perfil no se ajusta a los requisitos exigidos por los organismos internacionales.***

15.2.12. La competencia en lengua española en las Comunidades Autónomas con más de una lengua oficial

Según un grupo de profesores de Interpretación encuestados (5,7%), en algunas Comunidades Autómas con dos lenguas oficiales —el español y la lengua vernácula—, se debería reflexionar acerca de la necesidad de que los Planes de Estudios acomoden alguna

asignatura en la que se ***refuercen las competencias lingüísticas de la lengua española***, si se pretende formar intérpretes competentes en las dos lenguas, ya que se ha observado *una significativa pérdida cualitativa en el uso de la lengua española* por parte de los alumnos de Interpretación.

15.2.13. Posibles soluciones: miscelánea

En aquellos casos en los que las observaciones de los sujetos constituían porcentajes muy bajos, consideramos más eficaz agruparlas en un mismo bloque, ya se tratara de propuestas del ámbito académico como del didáctico.

En lo que se refiere el ***ámbito académico***, entre las posibles mejoras a los Planes de Estudios, un 2,9% de profesores aseguró que se debería contemplar la posibilidad de ampliar la carga lectiva de la Interpretación mediante *la optatividad* en tanto se espera a que se introduzcan medidas más drásticas y eficaces para nuestros estudios. Un 1,4% echa en falta *asignaturas de la especialidad complementaria*, es decir contenidos de Traducción para Intérpretes y viceversa. Este tipo de asignaturas complementarias ya se ofrecía en algunas de las Escuelas Universitarias de Traductores e Intérpretes, y, a su juicio, supone un enriquecimiento del perfil del intérprete y del traductor el hecho de que el alumno siga ejercitando las destrezas del otro ámbito de especialidad, que de un modo u otro se practican en la profesión. Otra vía eficaz para ir actualizando los contenidos y el peso lectivo de las materias de una forma realista residiría en confrontarlas con la realidad profesional mediante *estudios del mercado privado e institucional en lo que se refiere a las combinaciones de lenguas* más demandadas (1,4%). En cuanto a la formación para el mercado de las organizaciones internacionales, también se recomendó que se *incrementara la carga de la Interpretación de las Lenguas C* (2,9%). Asimismo, otro 1,4% argumenta que sería conveniente *aumentar la carga lectiva de Interpretación para las Lenguas C*, pues contribuiría a consolidar las técnicas de Interpretación adquiridas y las adecuarían al nuevo par de lenguas, al tiempo que facilitaría la inserción laboral del alumno en el mercado laboral, que exige dos lenguas extranjeras como mínimo.

En el ***plano didáctico***, la laguna existente en cuanto a la formación y el *reciclaje didáctico para formadores* sigue preocupando a un 1,4% de docentes, que consideran que si se ataja este problema con *cursos especializados de formación para formadores* se mejoraría la situación de la didáctica de la Interpretación.

15.2.14. Argumentos del profesorado de los Máster a favor del posgrado

Hemos separado este bloque de respuestas del apartado en el que también se hacía alusión al posgrado como una posible respuesta a las deficiencias de la formación (véase 15.2.8), porque esa sección de la entrevista fue respondida mayoritariamente por docentes de pregrado, mientras que los argumentos que aquí se exponen proceden en su totalidad del profesorado de los Máster de Interpretación de Conferencias que hemos consultado. El número de sujetos que imparte Interpretación en posgrado y que ha participado en la entrevista se eleva a 17, por lo que los resultados se refieren a estos sujetos. La práctica totalidad de los docentes del posgrado (94,0%) considera que ***estos programas constituyen la solución a las limitaciones que plantea la educación de pregrado*** por una serie de razones. En primer lugar, a) los Planes de Estudios que estructuran la formación de la Licenciatura *desatienden la enseñanza de la Interpretación* (58,8%), por otra parte, b) los *profesores de los Máster son todos intérpretes profesionales en activo* (23,5%). En tercer lugar, c) al tratarse de estudios de carácter intensivo proporcionan la oportunidad de *cursar los estudios de Interpretación a alumnos de otras carreras en un espacio de tiempo muy corto* (5,9%). Por último, d) disponen de unas *magníficas instalaciones* y facilitan una *atención individualizada a grupos muy reducidos* que las universidades no se pueden permitir (5,9%).

Fig. 15.4. Los argumentos del profesorado del posgrado a favor de los Máster

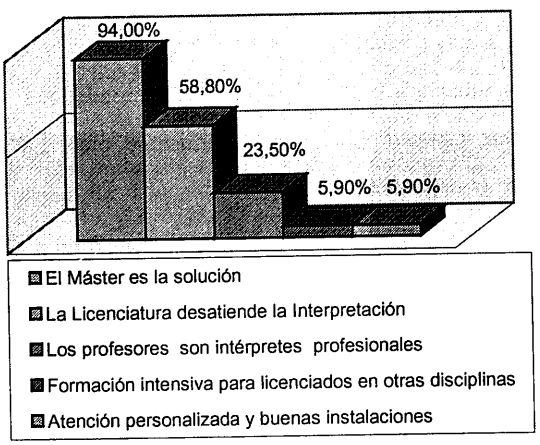


Tabla. 15.9.

Los argumentos del profesorado del posgrado a favor de los Máster*		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	El Máster es la solución	16	94,1
	La Licenciatura desatiende la Interpretación	10	58,8
	Los profesores son intérpretes profesionales	4	23,5
	Formación intensiva para licenciados en otras disciplinas	1	5,9
	Atención personalizada y buenas instalaciones	1	5,9

*Pregunta de respuesta múltiple N=17

15.3. La supuesta caída de la demanda de la Interpretación Consecutiva en la modalidad de Interpretación de Conferencias

De los 82 sujetos que accedieron a participar en esta sección de la entrevista semiestructurada, **71** emitieron su opinión acerca de la ***supuesta caída de la demanda de la Consecutiva*** en el mercado privado y su repercusión en el plano académico de la formación, *i.e.*, los Planes de Estudios, por consiguiente los datos que se exponen a continuación hacen alusión a estos 71 sujetos.

15.3.1. El retroceso de la demanda de Interpretación Consecutiva en el mercado privado de la Interpretación

Como se puede observar en la Tabla 15.10., del total de los sujetos entrevistados, un 38,0% *no opinó al respecto*, y un 45,1% aseguró que sí había observado *una caída en la demanda de Interpretación Consecutiva* en el ámbito de la Interpretación de Conferencias en el mercado privado. Sin embargo, un 16,9% *no había notado esta tendencia* en el mercado.

Fig. 15.5. Caída de la demanda de IC en el mercado de la Interpretación

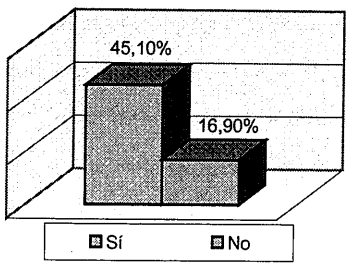


Tabla 15.10.

La caída de la demanda de IC en el mercado privado					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	32	45,1	72,7	72,7
	No	12	16,9	27,3	100,0
	Total	44	62,0	100,0	
Perdidos	Sistema	27	38,0		
Total		71	100,0		

15.3.1. Las consecuencias curriculares de la caída de la demanda de la Interpretación Consecutiva

Tras haber preguntado a los formadores su percepción acerca del supuesto retroceso de la demanda de la Consecutiva en el mercado de la Interpretación, se les planteó las ***posibles consecuencias curriculares*** que esta realidad profesional entrañaba en la formación, como por ejemplo un posible reajuste de la carga lectiva de esta materia. Como podemos observar en la Figura 15.6 y la Tabla 15.11., un considerable número de profesores *no contestó* a la pregunta y, a pesar del retroceso de la Interpretación Consecutiva, un 36,6% de los docentes ***mantendría la misma carga lectiva actual***, al considerar que esta técnica constituye una *herramienta didáctica* de primer orden para la introducción a la Simultánea. Sin embargo, un sector más reducido del profesorado (25,4%) sostiene que, a la vista de los nuevos cambios en la actividad profesional, parece conveniente b) ***reestructurar la carga lectiva*** relativa a la Interpretación Consecutiva de manera que *se redujeran ligeramente los créditos asignados a la Consecutiva* y se *aumentaran los correspondientes a la Simultánea.*

Fig. 15.6. La repercusión curricular de la caída de la demanda de IC

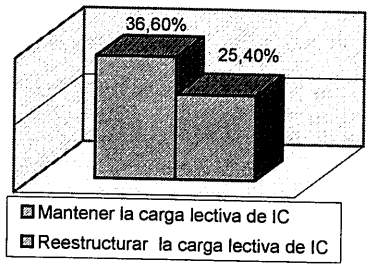


Tabla 15.11.

La repercusión curricular de la caída de la demanda de IC					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje Acumulado
Válidos	Mantener la carga lectiva de IC	26	36,6	59,1	59,1
	Reestructurar la carga lectiva de IC	18	25,4	40,9	100,0
	Total	44	62,0	100,0	
Perdidos	Sistema	27	38,0		
Total		71	100,0		

15.4. La invisibilidad de la Interpretación de Enlace en los Planes de Estudios

De los 82 sujetos que componen la muestra de la entrevista semiestructurada en profundidad, **49** hicieron alusión a la ausencia de la Interpretación de Enlace en la formación de la Interpretación, y a continuación se expone el análisis de los datos correspondientes a estos 49 sujetos.

15.4.1. Argumentos a favor y en contra de la presencia de la Interpretación de Enlace en la formación de la Interpretación

Para la mayor parte de los sujetos que participaron en esta sección de la entrevista resulta injustificable que la ***Interpretación de Enlace se encuentre ausente de los programas de formación*** de Interpretación de nuestro país (67,3%), y adicionalmente, a un 49,0% le resulta incomprensible la omisión de la Interpretación de Enlace por ***razones de mercado*** con vistas *a la formación de los perfiles de especialidad de la Interpretación Social y la Interpretación en la Administración de Justicia*, ya que es la técnica en la que mayoritariamente se desarrollan estas modalidades. Además, dadas las características del mercado privado de la Interpretación español con el peso pesado del sector turismo en el litoral mediterráneo y en las Islas Canarias y Baleares, así como la gran demanda de esta técnica en el ámbito de la

justicia, inmigración, parecería justificada su presencia en el marco curricular. Asimismo, un 14,2% del profesorado entrevistado tacha de negligencia que el diseño de los Planes de Estudio no haya tenido en cuenta que *el futuro traductor, de encontrarse en situaciones de Interpretación tenderá a emplear la técnica de Interpretación de Enlace* con mayor probabilidad que ninguna de las demás técnicas de Interpretación. Por esta razón, un 8,2% de los sujetos de la muestra aboga por que esta técnica se introduzca en la formación *con carácter de materia troncal de Interpretación.*

A los argumentos de mercado le siguen ***argumentos de índole metodológica***, ya que para un 22,4% del profesorado de esta muestra, a) la Interpretación de Enlace *sirve de introducción a la Interpretación* en general, y de este 22,4%, un 4,0% de los formadores también la utilizan como b) *herramienta de introducción a la Simultánea.* Asimismo, para un 8,0% del 22,4% anteriormente citado, esta técnica supone c) un *buen entrenamiento para la Interpretación Inversa.*

Sin embargo, también hemos hallado argumentos de profesores para los que la Interpretación de Enlace ***no tiene lugar en la formación*** como materia propia de Interpretación en los Planes de Estudios, y los desgranamos a continuación. Para un destacable 30,0% de los entrevistados, a) esta técnica consiste en *«una versión barata y fácil de la Consecutiva»*, a la que se recurre cuando no se cuenta con recursos económicos para pagar a un intérprete de conferencias. No la consideran necesaria para la formación del perfil de intérprete de Conferencias, y b) *«no debería incluirse en la formación porque resta seriedad a los estudios»* (2,0%).

Fig. 15.7. Argumentos a favor y en contra de la presencia de la IE en la formación

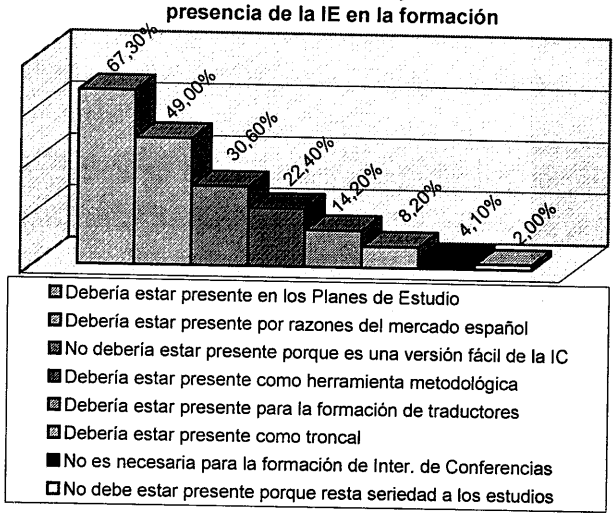


Tabla 15.12.

Argumentos a favor y en contra de la presencia de la IE en la formación*			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Debería estar presente en los Planes de Estudio	33	67,3
	Debería estar presente por razones del mercado español	24	49,0
	No debería estar presente porque es una versión fácil de la IC	15	30,6
	Debería estar presente como herramienta metodológica	11	22,4
	Debería estar presente en la formación de traductores	7	14,2
	Debería estar presente como troncal	4	8,2
	No es necesaria para la formación de Inter. de Conferencias	2	4,1
	No debe estar presente porque resta seriedad a los estudios	1	2,0
*Pregunta de respuesta múltiple N= 49			

15.4.2. La ubicación de la Interpretación de Enlace en los Planes de Estudios

Partiendo de la premisa de que un sector del profesorado considera conveniente incorporar la Interpretación de Enlace a la formación, preguntamos ***dónde la ubicaría en relación con las otras técnicas de Interpretación***. Los detractores de la incorporación de esta técnica como materia de Interpretación sostienen que la *Interpretación de Enlace no debería estar presente en la formación* (30,6%), y un 10,2% subraya que *al instruir al alumnado en Consecutiva ya se están sentando las bases para la Interpretación de Enlace* (10,2%), ya que *no requiere una formación específica* (4,1%). Adicionalmente, un 2,0% del profesorado de la

muestra subrayó que: *«son pocos los alumnos que pueden trabajar en las dos direcciones»*. Sin embargo, para un 4,1% del profesorado entrevistado, la Interpretación de Enlace constituye un *complemento de formación de la Interpretación Simultánea*, y se debería ubicar como introducción a ésta.

Los adeptos a incorporar la Interpretación de Enlace como materia propia de Interpretación y, por consiguiente, ***asignatura troncal*** (8,2%) ven como obstáculo para su implantación la problemática derivada de la necesaria *división de los grupos* (4,1%), ya que para la enseñanza de esta técnica se debe cumplir la condición de que las clases sean muy reducidas.

Fig. 15.8. La ubicación de la IE en los Planes de Estudios

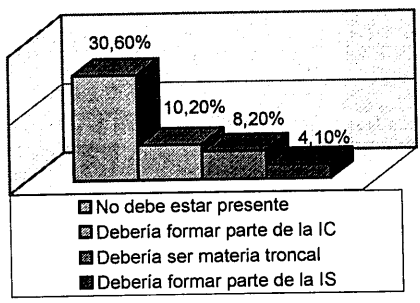


Tabla 15.13.

La ubicación de la IE en los Planes de Estudios		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No debe estar presente	15	30,6	57,7	57,7
	Debería formar parte de la IC	5	10,2	19,2	76,9
	Debería ser materia troncal	4	8,2	15,4	92,3
	Debería formar parte de la IS	2	4,1	7,7	100,0
	Total	26	53,1	100,0	
Perdidos	Sistema	23	46,9		
Total		49	100,0		

15.5. El perfil del formador de intérpretes

Del total de los 82 sujetos de la muestra que participaron en la entrevista, **15** hicieron referencia a los atributos más representativos que caracterizan el perfil prototípico del formador ideal de intérpretes, y también aludieron a las características que con más frecuencia concurren en los docentes de Interpretación de su ámbito de trabajo. Los datos que se exponen a continuación corresponden al análisis de los 15 sujetos arriba mencionados.

15.5.1. El perfil actual del formador de Interpretación

En el ámbito de la ***formación de pregrado***, la mayoría de los profesores que participaron en la entrevista afirmaron que en su entorno laboral el perfil de formador de intérpretes que predomina es el de un *intérprete autónomo o freelance* que alterna la Interpretación profesional con la docencia (26,7%), y para el que la enseñanza supone un complemento a su sueldo. De ahí que «*apenas tenga tiempo para adentrarse en cuestiones teóricas o metodológicas*» (13,0%), entre otras cosas porque «*en la Universidad no hay incentivos en la remuneración*» (7,0%). Para gran parte de estos sujetos, la Interpretación tiene más que ver con «*el oficio de un carpintero, un talento que se aprende practicándolo, y esto se hace en cabina*» (7,0%).

También un 26,7% de los entrevistados ha observado que entre el profesorado de Interpretación se encuentra un gran número de licenciados en disciplinas distintas de la Traducción e Interpretación, sobre todo de «*filólogos, cuyo perfil no es el más idóneo, ya que es necesaria la integración de más intérpretes profesionales* (...)». Sostienen que este tipo de formadores «puede encargarse de la introducción a la Interpretación, pero no de la especialidad».

Por otra parte, un 20,0% de los sujetos manifestó que en su entorno docente encuentra profesores con *formación específica en Interpretación pero carentes de experiencia en la profesión de la Interpretación*, y tan sólo un 6,7% de los encuestados reconoce que sea frecuente encontrar a un *docente con formación específica en Interpretación que cuente además con experiencia en Interpretación.*

Fig. 15.9. El perfil actual del formador de Interpretación de pregrado

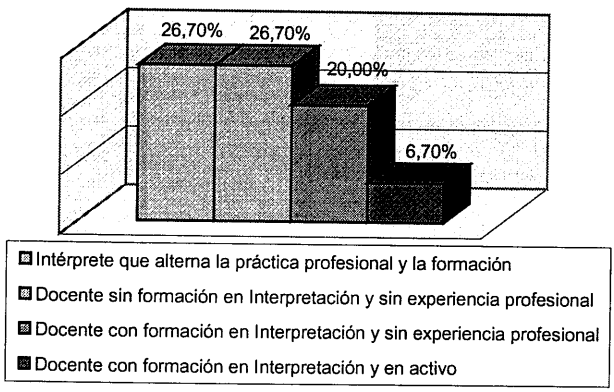


Tabla 15.14.

El perfil actual del formador de Interpretación de pregrado		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Intérprete que alterna la práctica profesional y la formación	4	26,7	33,3	33,3
	Docente sin formación en Interpretación y sin experiencia profesional	4	26,7	33,3	66,7
	Docente con formación en Interpretación y sin experiencia profesional	3	20,0	25,0	91,7
	Docente con formación en Interpretación y en activo	1	6,7	8,3	100,0
	Total	12	80,0	100,0	
Perdidos	Sistema	3	20,0		
Total		15	100,0		

En cuanto al ***contexto del posgrado***, de los 17 profesores de los Máster de Interpretación de Conferencias que participaron en esta sección de la entrevista, el 41,2% de los sujetos ha encontrado una fórmula de formación según la cual los profesores forman parte de un *equipo pedagógico de dos o más formadores* que imparten las clases de Interpretación combinando los diversos perfiles existentes y complementándolos: *el intérprete profesional en activo, el formador en lenguas, el intérprete con formación en Interpretación, el pedagogo*, etc. Creen que el perfil múltiple supera en eficacia al perfil de un solo formador. Es necesario destacar, sin embargo, que este perfil de formador sólo se circunscribe a uno de los programas de posgrado. Por último, uno de los comentarios registrados que justificaría el motivo por el que existe un problema relacionado con el perfil del formador de la Interpretación en nuestro país se refería al hecho de que: *«no hay una buena cantera de profesores porque no ha habido formación para formadores»* (5,9%).

Tabla 15.15.

El perfil actual del formador de Interpretación en posgrado		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Equipo de formadores	7	41,2	87,5	87,5
	No ha habido formación para formadores	1	5,9	12,5	100,0
	Total	8	47,1	100,0	
Perdidos		9	52,9		
Total		17	100,0		

15.5.2.La falta de flexibilidad en la contratación del profesorado

Este aspecto, aunque tangencialmente relacionado con el perfil del formador, refleja la reivindicación de los sujetos encuestados por que se revisen las categorías de la contratación del profesorado de Interpretación con objeto de que ***se haga compatible la práctica de la profesión con la formación***, ya que «*en la situación actual resulta difícil compaginar la Interpretación profesional con la práctica docente*» (6,7%). Un 20,0% de los sujetos sostiene que la Universidad debería contar con *mecanismos de contratación más flexibles para perfiles de profesorado como los intérpretes, y en definitiva para todos aquellos que aporten contenidos relacionados con la realidad profesional* de las disciplinas que se imparten con objeto de que se puedan mantener en activo, y así vincular al estudiante con la profesión en el futuro. Asimismo, otro 20,0% del profesorado considera poco viable que *un solo perfil de formador pueda estar a la vez en activo, enseñar la disciplina e investigar*, y que se debería reflexionar sobre cómo se está gestionado *la figura del profesor visitante*, ya que sería una fórmula de contratación idónea para el formador de intérpretes que desee mantenerse en activo.

Fig. 15.10. Falta de mecanismos para conciliar docencia y práctica profesional

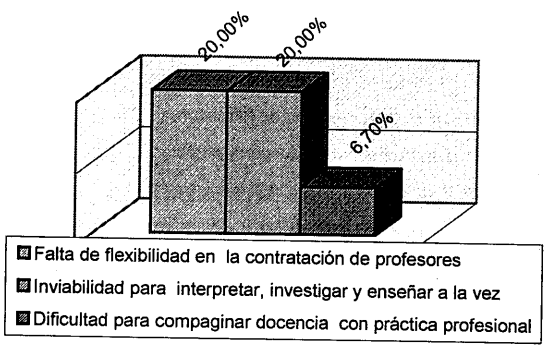


Tabla 15.16.

Falta de mecanismos para conciliar docencia y práctica profesional					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Falta de flexibilidad en la contratación de profesores	3	20,0	42,9	42,9
	Inviabilidad para interpretar, investigar y enseñar a la vez	3	20,0	42,9	85,7
	Dificultad para compaginar docencia con práctica profesional	1	6,7	14,3	100,0
	Total	7	46,7	100,0	
Perdidos	Sistema	8	53,3		
Total		15	100,0		

15.5.3. El perfil ideal del formador de intérpretes

Del total de los 82 sujetos que participaron en la entrevista, **19** hicieron mención a los atributos que necesariamente deberían conformar el perfil del formador ideal de intérpretes. Los resultados que se exponen a continuación se corresponden al análisis de los datos de estos 19 sujetos.

15.5.3.1. El perfil ideal del formador de intérpretes: pregrado y posgrado

A continuación se expone un gráfico (véase Figura 15.11.) donde aparecen desglosadas las características principales que conformarían el perfil óptimo del formador ideal de intérpretes según los sujetos de la muestra que fueron entrevistados.

Fig. 15.11. El perfil ideal del formador de intérpretes (pregrado y posgrado)

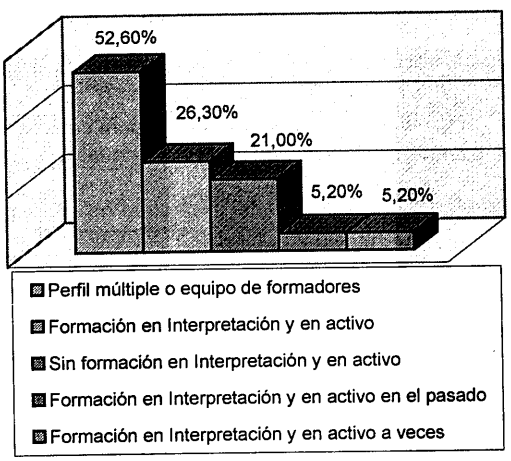


Tabla 15.17.

El perfil ideal del formador de intérpretes (pregrado y posgrado)*			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Perfil múltiple o equipo de formadores	10	52,6
	Formación en Interpretación y en activo	5	26,3
	Sin formación en Interpretación y en activo	4	21,0
	Formación en Interpretación y en activo en el pasado	1	5,2
	Formación en Interpretación y en activo a veces	1	5,2
*Pregunta de respuesta múltiple N= 19			

15.5.3.1. El perfil múltiple como perfil ideal del formador de Interpretación

Para más de la mitad del profesorado de Interpretación (52,6%), una de las vías para optimizar la enseñanza de esta materia estriba en ***no circunscribirla a un único perfil de profesor*** (sea intérprete en activo o formador de Interpretación), sino más bien en poner al frente de la formación a ***un equipo con diversos perfiles*** que combinen sus destrezas y las complementen. Entre este cuerpo de opinión, un 42,0% pertenece al ámbito del posgrado.

Otra de las opciones por las que se inclinan los profesores de la muestra (26,3%) consiste en un perfil en el que concurran necesariamente el *doble perfil del profesional y del formador*, *i.e.*, la práctica profesional como intérprete y una formación específica en teoría y metodología de la Interpretación. Sin embargo, para un 21,0% del profesorado, el mero hecho de estar *en activo como intérprete profesional,* aun sin haber recibido ninguna formación relacionada con la Interpretación constituye en sí mismo una garantía suficiente para enseñar la disciplina. Asimismo, un 5,2% de sujetos este 21,0% cree que este continuo vínculo con la realidad profesional contribuye a que el docente participe en el proceso de *inserción laboral del candidato a intérprete.*

En mucha menor medida, un 5,2% considera que se le debe conceder prioridad a los aspectos relacionados con la *formación didáctica* del formador sin que se desatienda la actividad profesional, bien si ésta se desarrolla de forma ocasional, bien si ésta ha tenido lugar en el pasado (5,3%).

15.6. El material específico de la Interpretación

Del total de los 82 sujetos que se sometieron a la entrevista semiestructurada en profundidad, **24** mencionaron aspectos relacionados con el material de la Interpretación, por lo que los resultados que se exponen a continuación se corresponden al análisis de los datos relativos a los 24 sujetos arriba mencionados.

15.6.1. Las deficiencias relacionadas con el material de la Interpretación

Del total de los 24 sujetos encuestados que hicieron alusión a aspectos relacionados con el material, la mayoría (75,0%) encontró *graves carencias de material didáctico* específico para las técnicas de Interpretación que se imparten, sin embargo, un 25,0% del profesorado *no observó estas limitaciones.* De este cuerpo de opinión que no plantea objeciones al material

(25,0%), un 17,0% trabaja con *oradores que elaboran el material y lo presentan en directo*, por lo que los docentes no necesitan prestar atención al material de las clases.

Fig. 15.12. El material de la Interpretación

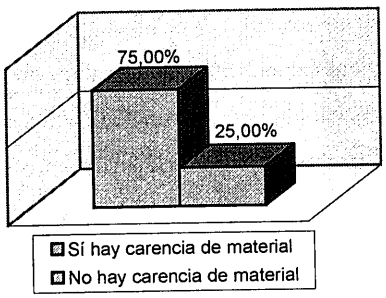


Tabla 15.18.

El material de la Interpretación		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí hay carencia de material	18	75,0	75,0	75,0
	No hay carencia de material	6	25,0	25,0	100,0
	Total	24	100,0	100,0	

Para muchos docentes el problema reside más bien en la ***falta de material elaborado*** (29,2%), ya que afirmaron que aunque con Internet el problema del suministro del material estaba prácticamente zanjado (8,3%), sin embargo, restaban por resolver cuestiones relacionadas con: a) la *progresión* y la *adaptación según las dificultades*, los *contenidos*, las *lenguas*, etc. (16,7%), así como b) la escasez de material provisto de *herramientas de autoevaluación* (4,2%).

La ***obsolescencia del soporte tradicional*** del material constituye la queja de un 16,7% del profesorado, al que le gustaría ver incorporadas *las nuevas tecnologías al material didáctico de la Interpretación*, adaptándolo a *soportes digitales*, entre otros. Esto permitiría al alumnado aumentar el número de horas de práctica, tanto en casa como en el centro de formación (8,3%).

De la falta de otro tipo de material nos habló un nutrido grupo de sujetos más volcados en la profesión que en la formación (25,0%), y que encuentran una gran laguna en la bibliografía de la Interpretación para aquellos que buscan ***material divulgativo de introducción*** a la producción científica de la teoría y a la metodología de la Interpretación. Por lo general las obras monográficas y los artículos les resultan demasiado científicos e inaccesibles habida cuenta que la mayoría no ha recibido formación previa en Traducción e Interpretación ni en Lingüística. A estos neófitos también se le suman docentes que

observan entre sus alumnos a futuros candidatos a formadores o investigadores a los que no pueden facilitarles material adaptado para que vayan iniciándose en una *lectura divulgativa sobre la disciplina* (25,0%).

Fig. 15.13. Las deficiencias relacionadas con el material de Interpretación

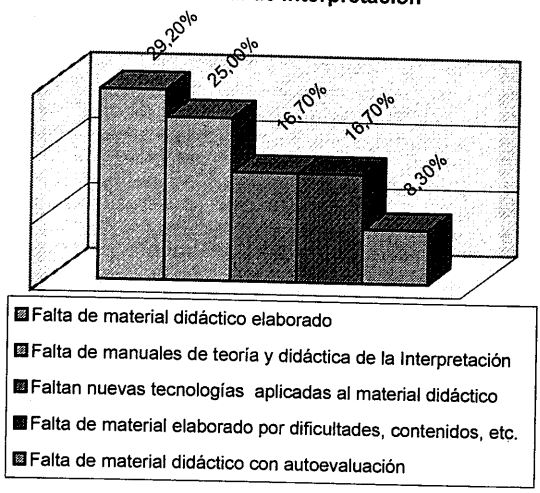


Tabla 15.19.

Las deficiencias relacionadas con el material de Interpretación		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Falta de material didáctico elaborado	7	29,2	31,8	31,8
	Falta de manuales de teoría y didáctica de la Interpretación	6	25,0	27,3	59,1
	Faltan nuevas tecnologías aplicadas al material didáctico	4	16,7	18,2	77,3
	Falta de material elaborado por dificultades, contenidos, etc.	4	16,7	18,2	95,5
	Falta de material didáctico con autoevaluación	1	4,2	4,5	100,0
	Total	22	91,7	100,0	
Perdidos	Sistema	2	8,3		
Total		24	100,0		

15.7. Discusión

Ante todo quisiéramos destacar que las cuestiones abordadas en la entrevista semiestructurada han sido complementarias a las que se trataron en la encuesta. No obstante, resulta inevitable que algunos temas de los cuestionarios se confirmen por vía indirecta con los resultados de la entrevista, como por ejemplo la reivindicación por la introducción de pruebas de acceso a los estudios vinculantes, la eliminación de las asignaturas troncales de Interpretación, la necesidad de ampliar los estudios un quinto año y, sobre todo, la creación de itinerarios de especialidad, entre otros. En resumen, ambas herramientas han recogido un deseo por que se actualicen los Planes de Estudios para reparar estas cuestiones académicas, y adicionalmente para vincular la formación con la realidad profesional y evitar que caminen por vías separadas. En otros casos, sin embargo, los datos de la entrevista han confrontado los resultados obtenidos en la encuesta, lo que nos ha hecho reflexionar: a) sobre las dimensiones que pueden llegar a adquirir los lugares comunes y los *dogmas*, trasmitiéndose generación tras generación, sin que se justifiquen por la vía empírica (la supuesta pérdida de calidad de la Interpretación Inversa, la innecesaria formación de Interpretación de Enlace, la aparente desvinculación del profesorado de pregrado con la interpretación profesional, etc.), y b) la posibilidad de que algunas herramientas de obtención de datos puedan resultar en ocasiones menos eficaces de lo que a veces esperamos.

A. ***La brecha entre la realidad profesional y la formación de la Interpretación.*** Resulta inevitable que se produzcan pequeños desfases entre las instituciones educativas y el mercado para el que se orienta la formación, en parte porque algunas de las prácticas profesional sufren mutaciones o son fugaces, por lo que la Universidad difícilmente puede estar a merced de ellas y, también, porque además de atender las necesidades profesionales, la Universidad se debe a una función social y educativa irrenunciable (Mossop, 2001: 1). Sin embargo, la falta de sintonía a la que apuntan los formadores (véase 15.1.1. Fig. 15.1. Tabla 15.1. y Fig. 15.2. Tabla 15.2.) no se deriva de tendencias periódicas, sino de *prácticas profesionales consolidadas y habituales* en el ámbito de la Interpretación desde hace tiempo (véase Interpretación Inversa, Interpretación Jurada, Interpretación de Enlace, Interpretación Social, etc.). A pesar de los intentos de algunas facultades por modificar sus programas de formación con el fin de mejorar la situación de la Interpretación (véase 7.17.1), un 94,70% de los entrevistados ha subrayado la

existencia de *una brecha entre la práctica profesional de la Interpretación y la enseñanza de esta disciplina* (véase 15.1.1. Fig. 15.1. Tabla 15.1.). Si además tenemos en cuenta que un 75,0% de los sujetos de la muestra de pregrado se encuentra en activo (véase 8.1.2. Fig. 8.5. y Tabla 8.6.) y un 84,6% del profesorado de posgrado trabaja activamente en la interpretación profesional (véase 12.1.2. Fig.12.3. y Tabla 12.4.), podemos considerar que estas opiniones se encuentran cargadas de razón. A continuación se exponen por orden de preferencia las facetas de la vida profesional que, en opinión de los sujetos de la entrevista, no se encuentran suficientemente contempladas en la formación de la Interpretación, por lo que deberían subsanarse (véase Fig. 15.2. y Tabla 15.2.):

1. ***La falta de carga lectiva para la Interpretación Inversa en la formación.*** Un porcentaje ligeramente inferior al 60% del profesorado entrevistado sostiene que la falta de carga lectiva de Interpretación Inversa y, en algunos casos, su total ausencia en los Planes de Estudios supone *una grave deficiencia de planificación curricular* en las facultades (véase 15.1.2.1). Esta situación se agrava todavía más cuando se analiza la bibliografía de la didáctica de la Interpretación y se constata que esta práctica profesional está plenamente arraigada en el mercado español de la Interpretación (Martin y Jiménez, 1998: 358), como parte de un fenómeno profesional que se mantiene en permanente crecimiento, sobre todo hacia el inglés (cf. Schmitt, 1998b:8) (véase 13.3.H. 14.3.G.). No obstante, un sector del profesorado se muestra ***reticente a que el retour se imparta*** por diversos motivos, entre ellos la falta de *solvencia lingüística del alumnado* y la subsiguiente *pérdida de calidad de la prestación*, por lo que sólo recomiendan la práctica de la Inversa si el alumno tiene en la lengua extranjera una competencia lingüística equiparable a la que establecen *los requisitos de la AIIC* (1993) o si se trata prácticamente de un *hablante bilingüe funcional.* Asimismo, hemos recabado sentimientos de alarma sobre el daño que la práctica sistemática del ***retour hacia el inglés*** estaría ocasionado a otros pares de lenguas, que están *perdiendo cuotas de mercado* a causa de este fenómeno (Déjean Le Féal, 1990: 158, 1998a: 45; Schmitt, 1998b: 8). En la línea opuesta se ha argumentado que el efecto de la Inversa ***dependería de la temática y de los pares de lenguas implicados*** en la Interpretación (cf. Galli. 1990: 96). Los intérpretes del ámbito de la Medicina *no encontraron obstáculos en la dirección* de la interpretación si los discursos versaban sobre temas técnicos o científicos. Encontramos legítimo el

temor expresado por los docentes cuyas lenguas se encuentran afectadas por el imparable avance de esta lengua, sin embargo, con el tiempo y la ampliación de la UE la dirección de la Traducción y la Interpretación se difuminará, y se tendrá que contemplar en los Planes de Estudios (Mayoral y Kelly, 1997: 23).

2. ***La falta de Interpretación para lenguas minoritarias.*** En España y debido a un cúmulo de factores, como nuestra incorporación a la UE, la revolución de las comunicaciones, y los movimientos de personas, se está experimentando una demanda de nuevas combinaciones lingüísticas. Sin embargo, la ***oferta de lenguas de difusión limitada es deficitaria*** en la oferta curricular (véanse 7.3. 7.9. y 11.5. 11.6.). No es casualidad que la segunda propuesta del profesorado entrevistado para acercar la formación a la práctica profesional consista en *ampliar el abanico de pares de lenguas incorporando lenguas minoritarias* como las de algunos de los países candidatos al proyecto de adhesión a la Unión Europea, como los PECOs, así como el sueco, el danés y el árabe en combinación con el español (véase 15.1.2.2). Subrayamos aquí la necesidad expresada por los docentes por que se emprendan ***estudios de mercado*** como los realizados en Europa por Neff (cf. 1998), Schmitt (cf. 1998b) y Wußler (cf. 1999) para *explorar las necesidades lingüísticas* específicas del ámbito de la Interpretación de nuestro país, tanto nacionales como regionales y locales, y evitar así el solapamiento y la omisión de combinaciones lingüísticas en el que han incurrido las facultades de Traducción e Interpretación españolas.

3. ***Los perfiles profesionales de Interpretación.*** En el tercer lugar de la relación de disfunciones entre el devenir de la práctica profesional y la enseñanza se sitúa la necesidad por que se ***diversifique la oferta de la formación de la Interpretación*** (véase 15.1.2.3.), ya que la Interpretación de Conferencias *no constituye la única modalidad que se practica en el mercado privado* (Martin, 2000c: 1), y de hecho, ya hemos dejado constancia del aumento de la demanda de los servicios de Interpretación para estas modalidades (Wußler, 1999: 34) y su necesaria vertiente didáctica (Dollerup, 1997: 102) en anteriores capítulos (véase 17.18.C.). La Universidad española debería seguir los pasos de otras como la Karl-Franzens Universität de Graz (Austria) que modificó su plan de estudios para ajustar la formación a las exigencias de la realidad profesional (Wußler, 1999: 192). Enlazado con la conveniencia de que se amplíe la formación a otras modalidades distintas de la de Conferencias surgió nuevamente la recomendación por parte de algunos profesores

acerca de la idoneidad de que se realicen ***estudios del mercado de la Interpretación español*** para determinar de forma específica qué tipo de perfiles son los más demandados y en qué combinaciones de lenguas (véase 15.1.2.3.).

4. ***La falta de Interpretación de Enlace o Bilateral.*** Nos ha llamado la atención que la mayor parte del profesorado entrevistado *no considere necesaria la presencia de la Interpretación de Enlace en la formación* (véase 15.1.2.5.), teniendo en cuenta que fueron muchos los docentes que suscribieron la conveniencia de que se incorporaran perfiles alternativos al de Conferencias, pues en este tipo de modalidades la técnica de Interpretación que se emplea por excelencia es principalmente la Interpretación de Enlace, entre otras. Además, resulta de gran utilidad para la *formación de traductores*, que la utilizaría con mayor probabilidad que otras en una eventual situación de Interpretación. Por ello, y como veremos más adelante, un sector del profesorado aboga por que la Interpretación de Enlace adquiera estatus de *materia troncal* (véase 15.4.1.). Creemos que la posición del profesorado que ha desestimado la presencia de esta técnica en el programa de formación se podría derivar de la influencia que ha tenido el paradigma de la Teoría del Sentido (cf. Seleskovitch y Lederer, 1989) y los parámetros marcados por la AIIC (Mackintosh, 1995: 129) en la mayor parte de los docentes de los centros de formación actuales, si consideramos que ninguno de estos paradigmas hace alusión a la Interpretación de Enlace como técnica específica, y sólo hacen referencia a la Interpretación Consecutiva y a la Simultánea (cf. Seleskovitch, 1989: 73-74; cf. Mackintosh, 1995: 125).
5. ***La brecha con el mercado y los formadores de los Máster.*** Resulta sorprendente que un colectivo con un 84,6% de docentes en activo en el mercado privado y en el institucional (véase 12.1.2. Fig.12.3. y Tabla 12.4) haya sido el que *menos aportaciones* ha realizado en cuanto al supuesto desfase de la formación con la práctica profesional (véase 15.1.2.7.). Nos resulta difícil de entender que trabajando en el mercado privado no hayan deparado en el *crecimiento exponencial de la demanda de intérpretes* en este sector, y no sólo de *Simultánea* (cf. Gile, 1989b: 649), sino de profesionales que trabajan *en modalidades alternativas a la Interpretación de Conferencias* (cf. Schmitt, 1998b: 5; cf. Wußler, 1999: 34), en la *consolidación del uso de la cabina mixta* (cf. Déjean Le Féal, 1998a: 45; cf. Gran y Snelling, 1998: 1; cf. Schmitt,

1998b: 8). Tan sólo dos sujetos realizaron observaciones. Uno sugirió que los programas de posgrado de nuestro país deberían a) *replantearse orientar la formación también hacia el mercado privado*, ya que las instituciones internacionales empiezan a estar saturadas para las combinaciones lingüísticas que se ofrecen en la formación de nuestro país, y otro planteó b) la *necesidad de ofrecer Interpretación Inversa* (véase Tabla 15.3.).

B. ***Posibles soluciones para subsanar las deficiencias de la formación de Interpretación.*** El profesorado entrevistado ha planteado una serie de propuestas para corregir la situación de la Interpretación (véase 15.2.), que se exponen a continuación, ordenadas según el peso porcentual asignado por los sujetos (véase 15.2.1. Fig. 15.3. y Tabla 15.4.):

1. La medida que más respaldo ha concitado coincide con la implantación de ***pruebas de acceso vinculantes a los estudios*** de Traducción e Interpretación (véase 15.2.2). Para más de la mitad del profesorado encuestado, resulta imperativo que se introduzcan estas pruebas en la formación para solucionar el problema de la *falta de competencia lingüística del alumnado de Interpretación*, y evitar con ello la concentración de *alumnos con perfiles de lengua muy dispares* dentro de un mismo grupo (Déjean Le Féal, 1998a: 44). A pesar de que la legislación española permite a los centros de Traducción e Interpretación seleccionar a los alumnos mejor dotados (Mayoral, 2000b: 10), las pruebas de aptitud han ido perdiendo vigencia, en la mayoría de los casos para asegurar la propia supervivencia de los centros, y por otros motivos de ajenos a cuestiones de eficacia didáctica y pedagógica. A pesar de las limitaciones que pueda presentar el estado de la cuestión en torno a la investigación de las pruebas de aptitud (cf. Bowen y Bowen, 1989: 110; cf. Gerver *et al.*, 1989: 724; cf. Longley, 1989: 108; cf. Gringiani, 1990: 42) (véase 8.8.H.), consideramos que, en el contexto español, esta herramienta resulta imprescindible para permitir el desarrollo del programa didáctico y el progreso del aprendizaje por parte del alumnado.
2. Otra reparación con respecto de la formación de la Interpretación que ya ha sido adoptada en una facultad (véase 7.17.1 Fig. 7.32. y Tabla 7.50.), y parece estar en los borradores de un par de centros, y que ha concitado el respaldo de un considerable número de formadores de otros tantos centros (46,0%) consiste en la ***ampliación de los estudios de Interpretación a cinco años*** (véase 15.2.3. Fig. 15.7.). La

extensión de los estudios constituye otra de las posibles vías para conseguir compensar el patente *desequilibrio existente entre la Traducción y la Interpretación* en el marco de la Licenciatura española, que garantiza una formación suficiente en cuanto a los traductores, pero proporcionan un número insuficiente de créditos para la Interpretación (Mayoral, 2000b: 4).

3. El profesorado encuestado sostiene que, sin una estructuración curricular que diferencie de una forma clara las dos especialidades, la Traducción le seguirá comiendo terreno a la Interpretación en términos de carga lectiva, asignación de recursos, etc., dada la situación de desigualdad arriba mencionada (cf. Mayoral, 2000b: 4). Por lo tanto, se plantea la necesidad de introducir el ***itinerario de especialidad*** para la Interpretación en aquellas facultades donde todavía no se ha establecido plenamente (véase 15.2.4). Esta fórmula gira en torno a dos ciclos: el denominado: *«two tier system»* (modelo de dos ciclos) o bien el *modelo en «Y»* (Renfer, 1992: 183). Los formadores han subrayado la ventaja que supone *exponer al alumnado en el primer ciclo al aprendizaje de la Traducción* antes de que éste se especialice en Interpretación (Martin, 2000c: 6-7; Mayoral, 2001: 7).
4. La troncalidad de la Interpretación supone un grave obstáculo para la didáctica de esta materia, y con el fin de evitar esta situación, un notable grupo de docentes (38,6%) considera oportuna la ***eliminación de las asignaturas troncales de Interpretación***, sobre todo de la Interpretación Simultánea (véase 15.2.5.). Desde su implantación con la Licenciatura, la troncalidad de la Interpretación concitó la oposición de la mayor parte del profesorado encargado de su enseñanza (Martin, 2000c: 4), entre otras cosas, por la excesiva carga de contenidos obligatorios de Interpretación para los estudiantes que sólo deseaban cursar Traducción (Mayoral, 2000b: 4). La carga troncal de Interpretación contribuye a crear *grupos muy heterogéneos con intereses muy diversos* dentro del aula, lo que ralentiza el ritmo de aprendizaje de aquellos que sí tienen intención de cursar la especialidad. Sin embargo, en países con larga tradición en la formación de intérpretes, la Interpretación Simultánea no se concibe como asignatura obligatoria, sino que es propia de la especialidad que cursará el alumno de forma *opcional* (Denissenko, 1989: 156).

5. Para otro colectivo de formadores (24,3%), no se justifica que la enseñanza de la materia de Interpretación se aborde *tan tarde (segundo ciclo)*, y sugieren que debería adelantarse e ***impartirse en el segundo curso del primer ciclo***, equiparándose de esta manera a la Traducción, que en la mayoría de los Planes de Estudios tiene asignadas dos asignaturas de Inversa y Directa de carácter general en el primer ciclo (véase 15.2.6).
6. Dada la *naturaleza académica* de muchas de las deficiencias de Interpretación imputadas por el profesorado, así como las que presenta el *perfil del alumnado* en cuanto a su falta de madurez intelectual y de dominio de las lenguas, algunos ***docentes de pregrado*** comparten la opinión de que la formación de ***posgrado*** podría ser la solución (12,9%) (véase 15.2.8.). Sin embargo, se ha advertido en numerosas ocasiones acerca de las desventajas que presenta una formación tan intensiva, que apenas deja tiempo para *instruir y sensibilizar* al estudiante sobre la transferencia interlingüística e intercultural, así como para la *adquisición de conocimientos de materias complementarias* como la Terminología y la Civilización de los países de las lenguas extranjeras, de indiscutible utilidad práctica en el perfil del intérprete (Renfer, 1992: 183). Sin ánimo de caer en la obviedad, subrayamos que el 94,0% de ***profesorado de los Máster*** respaldó el posgrado como solución a las carencias que hoy día plantea la enseñanza de la Interpretación de la Licenciatura (véase 15.2.14). En su opinión, la educación de pregrado *desatiende la Interpretación*, el *perfil del profesorado no es el adecuado* y el estudiante puede recibir *una atención más personalizada* (véase 15.2.14. Fig. 15.4.).
7. ***La Interpretación Inversa en la formación***. Como veíamos en el apartado 15.17.A.1., entre la relación de situaciones profesionales que deberían trasladarse a la formación, el *retour* figuraba en el primer lugar por su vigencia y su calado en el mundo profesional de la Interpretación (cf. Déjean Le Féal, 1998a: 45; cf. Gran y Snelling, 1998: 1; cf. Martin y Jiménez, 1998: 358; cf. Martin, 2000a: 63). Sin embargo, la situación de la enseñanza de la Inversa en la universidad española es muy heterogénea y media a baja en términos de carga lectiva (véase 8.7.1. Fig. 8.41. y Tabla 8.52. Fig. 8.43. y Tabla 8.55. 15.2.10). Esta disparidad de criterios con respecto a la Inversa en el ámbito de la didáctica es una proyección de la contradicción existente en la práctica profesional, donde se trabaja en cabina mixta

si se trata del mercado privado mientras que en los organismos internacionales se prescribe interpretar hacia la lengua materna (Martin, 2000a: 61).

8. ***La doble titulación.*** Los detractores del sistema que estructura los estudios de Traducción e Interpretación en una doble licenciatura proponen que se *especifique en el dorso del título* y *de la manera más clara posible la especialidad cursada* por el alumno para combatir la falta de información derivada de una titulación tan ambigua (Mayoral, 2000b: 4) (véase 15.2.9.), ya que el Plan de Estudios obliga a todo el alumnado a cursar un excesivo número de créditos troncales de Interpretación adicionalmente a los ya cursados en la especialidad. A la opción mencionada con anterioridad se contrapone otra que pasaría por *dividir la Licenciatura en dos*, con un campo específico para la Interpretación (Muñoz, 1998: 233), pero ésta última iniciativa cuenta con menos defensores entre el profesorado.
9. ***La orientación de la formación hacia el mercado privado.*** Dado el *perfil lingüístico del alumnado* español (véase 8.8.S. *alumnado* y 12.6.O. *alumnado*), para algunos profesores resultaría más realista que se reforzaran los *contenidos de la formación relacionados con el mercado privado* con el fin de mejorar sus posibilidades de inserción laboral (véase 15.2.11.). Esto no supone en ningún caso excluir los contenidos relativos a las organizaciones internacionales, que estarían especialmente indicados para los candidatos que dispongan de competencia en más de tres lenguas.
10. Los profesores de Interpretación de algunas Comunidades Autónomas con lenguas vernáculas han recomendado que se refuercen **los *contenidos de Lengua A español*** (véase 15.2.12.), ya que la competencia lingüística del alumno en esta lengua resulta *muy deficitaria* y dista de poderlo situar en el futuro a un nivel profesional. Como vemos, en ocasiones los intereses de la política lingüística no favorecen a los estudiantes, que llegan a los estudios con escasa competencia en las Lenguas A y no son conscientes de que en su vida profesional dentro de esa Comunidad Autónoma, el español sigue representando una lengua de trabajo con un volumen muy considerable en los congresos internacionales.
11. La ***formación para formadores.*** En opinión de un reducido número de formadores (1,4%) los cursos especializados para reciclar al profesorado en materia metodológica siguen siendo una asignatura pendiente (véase 15.2.13.). Este tipo de formación contribuiría indudablemente a consolidar y actualizar los conocimientos

sobre metodología de la Interpretación de todos los docentes con independencia de que hayan recibido formación de Interpretación, pues sabemos que los estudios españoles de pregrado *no cubren aspectos específicos de didáctica ni pedagogía* (Michavilla, 2003: 37), y no sólo los de Interpretación. Existe un consenso entre los autores acerca de la necesidad de que el profesorado de la Interpretación adquiera formación tanto en los planos teórico como en el metodológico (Gile, 1989a: 23, 1995c: 116-117, 1995a:13, 1997b: 197; Pöchhacker, 1992: 219, 1994b: 134), pero también es cierto que los formadores no cuentan todavía con indicaciones sólidas derivadas de la investigación sobre la eficacia relativa de los programas y los métodos de formación que se emplean en las diversas escuelas (Gile, 1995c: 183), por lo que *sería difícil consensuar qué tipo de enseñanza sería la más idónea para proporcionar a los instructores.*

C. ***La invisibilidad de la Interpretación de Enlace.*** Aunque para el grueso del profesorado entrevistado resulte injustificable la ausencia de una técnica que en el mercado privado de la Interpretación de todo el mundo va ganando progresivamente terreno a las demás (cf. Gentile *et al,*. 1996: 1; cf. Wußler, 1999: 34), (véase 15.4.1. Fig. 15.7. y Tabla 15.12.), sin embargo, un cuerpo de opinión entre los docentes *se muestra sumamente hostil a la enseñanza y la práctica de la Interpretación de Enlace*, por considerarla una actividad desvinculada de la profesión, ajena a la Interpretación de Conferencias (AIIC, cf. Mackintosh, 1995; cf. Seleskovitch, 1989: 73-74), e incluso una actividad no profesional (cf. Rice, 1987) (véase 15.4.1. Fig. 15.7. y Tabla 15.12.). Por estos motivos, justifican su ausencia en la formación y algunos han llegado a afirmar que su presencia en los programas «*restaría seriedad a los estudios*» (véase 15.4.1.). Para un 67,3% de los docentes la introducción de esta materia de Interpretación en el marco curricular obedece al valor didáctico que posee como *herramienta metodológica de introducción a la Interpretación*, así como su *uso complementario para el perfil laboral del traductor* (véase Fig. 15.7. y Tabla 15.12.).

D. ***La repercusión curricular de la caída de la Consecutiva en el mercado.*** A pesar de que el peso de la Interpretación Consecutiva no tiene el mismo valor que el que ostentó en el pasado desde el punto de vista profesional (Gile, 1995c: 177), y parece estar perdiendo cada vez más con el avance del tiempo (Gile, 2001b: 1) (véase 8.8.D.), hecho que *han constatado un buen número de los docentes españoles entrevistados* que se encuentran

en activo (45,1%) (véase 15.3.1. Fig. 15.5. y Tabla 15.10.), un grupo considerable de formadores *no parece haber reparado* en ello. Frente a esta situación y las consecuencias que plantea en el plano curricular las posturas difieren, y mientras que un notable grupo de sujetos *mantendría la carga lectiva actual de la Consecutiva* por su eficaz valor didáctico de introducción a la Simultánea (Seleskovith, 1989: 73-74; Weber, 1989a: 165; Déjean Le Féal, 1998b: 306; Ilg y Lambert, 1996: 163), otros consideran pertinente que se *reestructure la carga lectiva y se reduzca* ligeramente el número de horas de la Consecutiva en beneficio de la Simultánea, entre otras cosas, porque se trata de dos procesos cognitivos diferentes (Kalina, 1994a: 220; Pearl, 1995: 177; Gile, 2001b: 5) (véase 15.3.1. Fig. 15.6. y Tabla 15.11.).

E. ***El perfil actual del formador.*** De entre los profesores de pregrado entrevistados, un 46,7% asegura que el perfil de los formadores de su entorno se corresponde con el de un individuo con formación en Interpretación o reciclado de las Filologías, *escasamente vinculado con la práctica profesional* (véase 15.5.1. Fig. 15.9. y Tabla 15.14.). Sin embargo, la percepción de otro 33,4% sobre sus compañeros de profesión coincide con la de *intérpretes en activo con dedicación parcial a la docencia* (véase 15.5.1. Fig. 15.9. y Tabla 15.14.). Al contrastar estos datos con los resultados de los cuestionarios comprobamos que se contradicen, pues éstos últimos indicaron que un 75,0% de la población de pregrado se encontraba en activo (véase Fig. 8.5. y Tabla 8.6.). Dado el carácter anónimo de la investigación, no encontramos razones que pudieran empujar a los sujetos a maquillar los datos relacionados con su contacto con la profesión, por lo que nos inclinamos a pensar que esta contradicción podría deberse al simple desconocimiento o a prejuicios y mitos sobre realidades que pertenecen al pasado y que no encajan con el perfil actual de las nuevas generaciones de formadores. Estos lugares comunes relativos a los formadores de pregrado también los hemos encontrado materializados en afirmaciones como la de Mackintosh (1999: 71) acerca de la falta de integración del profesorado de pregrado en la Interpretación de Conferencias. Nos ha llamado la atención que en el ámbito de posgrado, los formadores de uno de los programas hayan optado por *un perfil múltiple o «equipo pedagógico»* (Déjean Le Féal, 2001), que consideramos muy ventajoso tanto para los alumnos, como para el profesorado (véase Tabla 15.15.). Las clases las imparten dos profesores que combinan y complementan sus perfiles: un intérprete profesional y un formador. Por último, no podemos dejar de mencionar los obstáculos mencionados por el profesorado de

Interpretación para poder mantener el necesario vínculo con la profesión al tiempo que se hace frente a los compromisos de investigación y docencia contraídos con la Universidad (véase 15.5.2. Fig. 15.10. y Tabla 15.16.). Resulta prácticamente inviable que todas estas actividades se puedan acometer en un único perfil de formador, y la figura del profesor asociado, habilitada precisamente para permitir a éste último no desvincularse de sus compromisos laborales ha sido «desvirtuada», y no sirve a los fines para los que fue creada (Mayoral, 2000b: 10).

F. ***El perfil ideal del formador de intérpretes.*** Para más de la mitad de los profesores encuestados (52,6%), el perfil ideal del docente de Interpretación *no puede ni debe coincidir con un único individuo*, sino con el de un «***equipo pedagógico***» o «***team teaching***» (cf. Déjean Le Féal, 2001) (véase 15.5.3.1. Fig. 15.11. y Tabla 15.17.) que, como ya hemos mencionado (véase 15.7.E.), estaría compuesto por intérpretes profesionales y profesores con formación específica en Interpretación o en lenguas o incluso por especialistas en otras disciplinas (Gouadec, 2001). Esta propuesta permitiría disponer de los perfiles disponibles, al tiempo que su combinación enriquecería el aprendizaje del estudiante. Para terminar, señalaremos que, se sigue manifestando la dicotomía entre los que prescinden de los criterios teóricos y metodológicos otorgándole un papel preeminente a ***la práctica profesional en el perfil ideal del formador*** (21%), y aquellos para los que la ***fundamentación teórica y metodológica de la enseñanza, aliada con la experiencia profesional*** —aunque sea pasada— se considera prioritaria frente a cualquier otra combinación de factores (36,7%) (véase 15.5.3.1. Fig. 15.11. y Tabla 15.17.).

G. ***Las deficiencias del material de la Interpretación.*** Entre los aspectos deficitarios de la formación de la Interpretación en nuestro país, un 75,0% del profesorado aludió a las graves ***carencias de material específico para la Interpretación*** (véase 15.6.1. Fig. 15.12. y Tabla 15.18.). A pesar de que el uso de Internet ha facilitado el suministro de material, el problema de la *elaboración y la progresión por criterio de dificultades, contenidos* etc., no está resuelto y, además, *supone muchas horas de preparación* para el docente (véase 15.6.1. Fig. 15.13. y Tabla 15.19.). Por otra parte, hemos observado que los ***formatos*** y ***soportes*** empleados en la presentación del material *no han sido innovados* (véase 9.3.H. 10.3.J.), con las limitaciones que ello comporta, y tampoco se han incorporado *herramientas de autoevaluación*, que permitirían al alumnado practicar fuera del horario de clases y reforzar las destrezas en las que se encuentra más necesitado. Los sujetos también

lamentan la *escasez de manuales divulgativos sobre teoría y metodología de la Interpretación* (25%) (véase 15.6.1. Fig. 15.13. y Tabla 15.19.). El autor del manual de Interpretación por excelencia: *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*, Daniel Gile (cf. 1995a: xii), ha comentado que recibió numerosas peticiones para el empleo de su monográfico antes de la publicación, lo que corrobora la falta de manuales y publicaciones didácticas sobre Interpretación. La ***laguna de material divulgativo*** relacionado con la producción científica de la Interpretación para iniciar al alumnado interesados en la investigación y/o la enseñanza de la Interpretación, así como a los profesionales con dedicación parcial a la docencia también ha sido mencionada por los sujetos entrevistado (véase 15.6.1. Fig. 15.13. y Tabla 15.19.).

CAPÍTULO 16

DISCUSIÓN GENERAL Y CONCLUSIONES GENERALES

16.1. Discusión general

En esta discusión general se intentarán presentar los resultados de los múltiples aspectos que convergen en torno a la formación de la Interpretación en su vertiente académica y didáctica, integrando aquellos relativos a la Interpretación Consecutiva y a Interpretación Simultánea, así como el ámbito del pregrado y el de posgrado desde un punto de vista contrastivo. Asimismo, los datos relativos a los cuestionarios y los que se refieren a la entrevista se expondrán interconectados. Se pretende de esta manera aportar una visión globalizadora que abarque los más y los menos de cada aspecto específico de la formación.

Entre los factores que determinan con especial incidencia la formación de la Interpretación figuran el Plan de Estudios, que articula las materias que cursará el estudiantado, el perfil del profesorado, encargado de organizar la progresión de los contenidos y de impartirlos, y el perfil del alumnado, receptor de los contenidos, que condiciona la práctica del docente, el umbral de dificultad del material y el ritmo del programa de aprendizaje. El análisis de los resultados de la encuesta y la entrevista nos ha ofrecido un abundante caudal de datos relativos a estas tres vertientes fundamentales de la enseñanza de la Interpretación en la Universidad española: algunos nos apremian a adoptar medidas urgentes para subsanar deficiencias específicas, otros contribuirán quizás a que reconsideremos algunas certezas, y también encontramos información ciertamente tranquilizadora. Sin embargo, debemos admitir que, en general, el panorama de los estudios presenta un paisaje bastante desalentador en materia curricular, así como en cuanto al perfil del alumnado, pero depara sorpresas en los aspectos relacionados con la especialización del profesorado, las tendencias metodológicas y el grado de concienciación sobre el papel que desempeña la teoría de la Interpretación en la didáctica de la disciplina. Hemos observado una especial falta de sintonía entre el mundo de la formación y el mundo profesional, que incide especialmente en aspectos relacionados con la falta de contenidos de Interpretación Inversa, la invisibilidad de la Interpretación de Enlace y de la Traducción a la Vista en los Planes de Estudios, la escasa atención que reciben las variedades de inglés no estándar en el material, así como otras disfunciones notables relacionadas con el material, tales como el soporte en que se presentan los discursos, la exigua práctica con material de apoyo a los discursos o «*prompts*», etc. Nos referiremos a las tendencias más extendidas en cuanto a criterios y sistemas de evaluación en nuestro país, así como a la duración y contenidos

prototípicos de los exámenes finales de Interpretación en las facultades donde ésta se imparte. Al final, en una pincelada, se hará mención del volumen de abstención y cómo ha podido afectar a los resultados del presente estudio.

A. La situación de los aspectos académicos de la formación de la Interpretación en la Universidad española

Para ilustrar la deficitaria situación curricular de la Interpretación de nuestro país basta con señalar que en siete de las 15 facultades analizadas no ha sido realizada ninguna modificación a los ***Planes de Estudios*** en los últimos ocho años (véase 7.1.1. Fig. 7.3.), con la limitación de carga lectiva para la Interpretación que supone regirse por el Plan marco de 1994 (16 créditos de asignaturas troncales). Asimismo, de las ocho facultades que sí han acometido reformas, sólo en cuatro de ellas se ha materializado la creación de *itinerarios* diferenciados para la Interpretación (véase 7.11. Fig. 7.16.), de lo que se puede deducir que no todas las modificaciones curriculares realizadas han redundado en beneficio de la Interpretación. De hecho, los datos recabados a través de los cuestionarios y de la entrevista coinciden en apuntar a los Planes de Estudios como responsables de gran parte del déficit de la formación de la Interpretación y, de todos los aspectos académicos, el más castigado por las valoraciones de las autoridades de las facultades (véase 7.16.1. Fig. 7.26.), del profesorado de pregrado (véase 8.6.1. Fig. 8.35.) y de los formadores de posgrado (véase 12.4.1. Fig. 12.32.) coincide con el marco curricular. Se han destacado especialmente *la falta de créditos y asignaturas de Interpretación* en comparación con las de Traducción y la ambigua situación de la *doble titulación*, en la que no se puede hacer constar en el título la especialidad cursada. No es casualidad que entre las soluciones que el profesorado entrevistado haya propuesto para paliar estas limitaciones, la segunda medida consista en *ampliar la formación a un quinto año*, extendiendo así los créditos y las asignaturas de Interpretación un año más (véase 15.2.1. Fig. 15.3.), y en cuarto lugar figure la posibilidad de *eliminar la troncalidad de la Interpretación Simultánea* (véase 15.2.1. Fig. 15.3.). Es interesante subrayar que esta última medida fue también contemplada por algunas de las autoridades de las facultades (véase 7.16.1. Fig. 7.26.). La *creación de itinerarios* siguiendo el modelo «Y» (Renfer, 1992: 175) ocupó el tercer lugar en el orden de posibles soluciones (véase 15.2.1. Fig. 15.3.). Otro dato que muestra la difícil situación en la que se encuentra la enseñanza de la Interpretación reside en la drástica medida que se ha visto forzado a adoptar el 73,3%

de las facultades para combatir la escasez de horas de práctica de esta materia, mediante la creación de *asignaturas optativas*. Como se puede comprobar, el panorama de la proporción de carga lectiva de Interpretación es muy desigual cuantitativa y cualitativamente en las facultades. Esto afecta de forma negativa precisamente a los alumnos que más créditos de Interpretación pueden cursar —aquellos que estudian Interpretación en facultades con itinerario de especialidad, o con gran carga de optativas y/o de asignaturas especializadas de Interpretación—, pues no pueden hacer constar en el título el número de créditos de especialización cursados. Esta es la repercusión académica de otro de los espinosos asuntos curriculares mencionados con anterioridad: la *doble titulación*. Se debería instar a las autoridades competentes a que revisaran la situación de desigualdad actual de la formación de Interpretación en las distintas facultades en cuanto a carga lectiva y a contenidos para que no tengan lugar situaciones de agravio entre el estudiantado.

La estructura curricular española presenta un nudo gordiano localizado en ***la troncalidad de las materias de Interpretación***, y especialmente en ***la Interpretación Simultánea*** (véase 7.16.1. Fig. 7.26. y 15.2.1.. Fig. 15.3. 15.2.5). La problemática en el caso de nuestro país está estrechamente vinculada a *las carencias de la competencia lingüística del alumnado de TEI* y a la *falta de pruebas de acceso a los estudios*, pero ante todo a la *filosofía con la que fueron gestados los Planes de Estudios*, ya que «en el caso español, al aunar la Licenciatura la formación de traductores e intérpretes, se trata de iniciar a los estudiantes para que puedan especializarse posteriormente en la interpretación de conferencias, si demuestran la aptitud necesaria, así como capacitar a los futuros traductores (la mayor parte de los estudiantes) para que puedan desenvolverse con soltura en la vida profesional en aquellas ocasiones en las que tengan que enfrentarse a situaciones donde deban realizar las funciones de *puente* en la comunicación lingüística oral» (Hurtado, 1999: 199). En virtud de esta afirmación, la titulación española no contempla una licenciatura para Interpretación, sino un complemento para la formación de traductores y una introducción a la Interpretación que se completarán con un posgrado para aquellos que consideren que tienen aptitudes. Si este es el caso, entonces no encontramos ninguna justificación para que un traductor tenga que pasar por la Interpretación Simultánea para realizar funciones de mediación lingüística o *puente* (Hurtado, 1999: 199), que son más propias de una técnica como la Interpretación

de Enlace y la Consecutiva. La troncalidad de la Interpretación Simultánea merece una revisión urgente. Mientras ésta se lleva o no a término, una posible solución provisional consistiría en que se impartieran las troncales de Interpretación, pero que no se llegaran a calificar como requisito para la obtención del título de traductor.

Nos parece muy significativo que la primera medida que adoptaría gran parte del profesorado entrevistado para remediar la situación de la Interpretación desde una perspectiva académica sea la incorporación de ***pruebas de acceso vinculantes*** a los estudios (véase 15.2.1. Fig. 15.3.). El problema de la ausencia de las pruebas de selección ha sido mencionado por los órganos de gobierno (véase 7.16.1. Fig. 7.26.), así como por el profesorado de posgrado que lo considera uno de los verdaderos fracasos del sistema de pregrado (véase 12.4.1. Fig. 12.32.). Consideramos que se trata de un factor determinante si se quiere optimizar la formación, teniendo en cuenta que el grado de competencia lingüística del alumnado español de TEI es en general muy poco satisfactorio, y en concreto el ***perfil del alumnado*** de Interpretación no parece reunir ni las condiciones lingüísticas suficientes ni la madurez intelectual óptima, y no sólo en el ámbito de pregrado (véase 7.16.3. Fig. 7.28. y 8.6.3. Fig. 8.37.), sino también en posgrado (véase 12.4.3. Fig. 12.34.). De todas las propuestas planteadas, ésta nos parece una de las más urgentes y necesarias. Somos conscientes de la controversia que estas pruebas despiertan, de la escasez de estudios que hayan verificado su eficacia (cf. Moser-Mercer, 1985: 98; cf. Gerver *et al.*, 1989: 724; cf. Bowen y Bowen, 1989: 110), y estamos avisados que en la mayoría de los casos, el diseño de los contenidos ha obedecido —y puede seguir haciéndolo de no avanzar la investigación en este campo— a los criterios arbitrarios e incluso intuitivos de los propios formadores (Gringiani, 1990: 42); sin embargo compartimos la visión de Déjean Le Féal (1998a: 43-44) de que los docentes de Interpretación necesitan, como mínimo, algún mecanismo de selección con objeto de *mantener una cierta homogeneidad de niveles de lengua en el aula.* Al menos hasta que no se avance en la investigación sobre la selección de candidatos para la Interpretación y se extraigan resultados concluyentes, entendemos que las instancias correspondientes deberían tomar una iniciativa para reparar esta situación si no se quiere agravar la calidad de la formación y del perfil del licenciado. En su visión de la preparación de intérpretes de conferencias en España, Viaggio (cf. 2003: 29) lamenta que «no exista un *numerus clausus* o, en su defecto, de condiciones estrictísimas de

admisión que impidan el ingreso de jóvenes con un conocimiento insuficiente de los idiomas o sin la debida experiencia multicultural», y subraya el hecho lamentable de que «la mayoría de los estudiantes llega a las escuelas con los idiomas a medio aprender... incluido el propio castellano (...)» (cf. 2003: 29). Con la introducción de las pruebas de acceso se solucionaría además, en parte, el problema del excesivo ***número de alumnos de Interpretación*** por clase (véase 15.2.2. Tabla 15.6.). Los estudios de Traducción e Interpretación constituyen una carrera eminentemente práctica, de hecho los créditos asignados a la Interpretación están divididos en créditos mayoritariamente prácticos y algunos teóricos. Sin embargo, no se concibe que en una clase de carácter «práctico» la media de alumnos por grupo pueda superar los 20 estudiantes, e incluso los 70 en algunos casos (véase 9.1.1. y 10.1.1.). Huelga añadir cualquier comentario sobre la repercusión de la masificación en el proceso de aprendizaje del alumnado, así como en los objetivos didácticos y en la progresión metodológica diseñados por el profesorado. Se debería instar a las autoridades competentes a que en estos casos se recurra a la contratación de profesorado de Interpretación y al correspondiente desdoblamiento de los grupos desbordados. En las antípodas de esta situación se encuentra el ámbito de posgrado, que cuenta con *pruebas de selección obligatorias*, lo que pone cota al número de estudiantes por clase, que *no llega a superar los 15 alumnos* (véase 11.3.13. Tabla 11.13.), aunque consideramos que el precio que han de pagar los estudiantes por disfrutar de este beneficio didáctico es muy alto.

Otro de los aspectos que parece precisar una inmediata atención por parte de las instancias más altas de la Universidad se refiere a la ***oferta de combinaciones de lenguas*** y ***lenguas minoritarias*** de las facultades españolas. En palabras de Viaggio (cf. 2003: 29): « (...) los chicos españoles salen (...) con castellano, inglés, (....), francés, para ponerse a la cola (...) interminable de compañeros con una idéntica combinación». Los datos que hemos recabado corroboran esta afirmación, dado que todas las facultades ofrecen prácticamente las mismas combinaciones de Lenguas B —inglés y francés a la cabeza, seguidas de lejos por el alemán (véase 7.3. Fig. 7.4.)—, y un catálogo de pares de Lenguas C muy parecido en cuanto a los valores mayoritarios —francés, alemán e inglés, y bastante más diversificado en los valores minoritarios— italiano, ruso, portugués, chino, neerlandés (véase 7.3. Tabla 7.9.). La oferta de lenguas no se puede evaluar sin tener en cuenta que la formación de buena parte de las

facultades *se orienta al mercado de las instituciones europeas*, donde existe una saturación para dos de las tres combinaciones lingüísticas mencionadas (inglés-español y francés-español) según Rafael Gálvez[1], jefe de la cabina española de la Comisión Europea, y prácticamente para las tres (las dos anteriores y el alemán) en el Parlamento Europeo en opinión de Prados[2], habida cuenta que la totalidad de los intérpretes funcionarios ya tienen competencia en estas lenguas y en una o dos más. Gálvez ha subrayado que lo que estas instituciones realmente necesitan es la savia nueva de las lenguas minoritarias *(PECOs, danés, sueco, finés, griego y neerlandés)* y, de hecho, las nuevas oposiciones están destinadas a la contratación de intérpretes funcionarios con pares de lenguas minoritarias. Igual motivo ha llevado al SCIC a lanzar el proyecto del Máster Europeo de Interpretación de Conferencias: «*It seeks to meet the demand for highly-qualified conference interpreters, particularly in the area of the less widely-used and less taught languages and in view of the expansion of the Union and the Union's increasing dialogue with its non-European partners*» (SCIC, 2001: 2) [nuestro subrayado]. No nos sorprende, por consiguiente, que la *falta de interpretación de lenguas minoritarias* ocupe el segundo puesto en la clasificación de disonancias entre mundo profesional y formación (véase 15.1.1. Fig. 15.2.). La situación de las lenguas minoritarias no es mucho más esperanzadora en el ámbito de posgrado, y no por falta de oferta, *sino por escasez de candidatos*. En dos de los tres cursos de Máster se ofrecen combinaciones de lenguas de difusión limitada (véase 11.3.5. Tabla 11.6. y 11.3.8.), pero en el año académico en el que realizamos la investigación sólo se impartieron *italiano y neerlandés* como Lenguas B (véase 11.3.4. Tabla 11.5.). Cuando hemos hecho alusión a la falta de sintonía de la formación y del mundo profesional, no sólo hablamos de las lenguas minoritarias deficitarias en el mercado de las instituciones, sino también de las lenguas de difusión limitada que se hablan en el mercado privado por parte de colectivos de inmigrantes o exiliados que no dominan el idioma mayoritario y, por tanto, se ven perjudicados en su trato con la administración y los servicios públicos y en el ejercicio de sus derechos y deberes (Martin, 2000b: 208). De entre estas otras lenguas como el *árabe y sus distintos dialectos, el chino, el ruso y las lenguas subsaharianas* etc., ninguna se ofrecía como Lengua B durante el año académico en que se realizó la investigación, aunque nos consta que a día de hoy se ofrece la combinación

[1] Comunicación personal por correo electrónico.
[2] Comunicación personal por correo electrónico enviado por Dolores Prados, jefa de la Cabina española del Parlamento Europeo.

árabe-español B en dos facultades. El *chino y el ruso* se imparten en dos y en cuatro facultades respectivamente como lenguas C (véase 7.3. Tabla 7.9.). En función de las nuevas necesidades sociales y comunicativas de estas comunidades se están produciendo cambios en el ejercicio de la profesión de intérprete, como la diversificación de la práctica profesional en otras modalidades diferentes de la Interpretación de Conferencias en las que muchas de estas lenguas se articulan, como la Interpretación Social (Gentile *et al.*, 1996: 8; Mikkelson, 1996), la Interpretación en la Administración de Justicia (Gentile *et al.*, 1996: 89-115; Mikkelson, 1996), etc. Estas nuevas realidades necesitan ser reflejadas en la formación mediante ***perfiles profesionales de Interpretación***, porque precisan unas destrezas adicionales y específicas que deben ser entrenadas (Dollerup, 1997: 102). Lejos de representar prácticas profesionales residuales, en algunos países las nuevas modalidades están empezando a eclipsar a la Interpretación de Conferencias en el mercado libre (Wußler, 1999: 34); sin embargo, estos perfiles *no están suficientemente representados en la formación de nuestro país* (véase 7.13. Fig. 7.18.), en el que, por otra parte, concurren los factores sociales favorables para que se incorporen estos tramos de especialidad: inmigración, población extranjera, turismo estacional, todos ellos usuarios potenciales de Interpretación Social (Martin, 2000b: 209). Se trata sin duda de una cuestión compleja, dado que en el ámbito profesional la práctica de estas modalidades como la Interpretación Social no está generalmente aceptada, y no sólo en España, sino también fuera de nuestras fronteras (Pöchhacker, 1997; Martin, 2000b). Ante la dejación de la Administración y de la mayoría de las universidades, que esencialmente ofrecen formación de Interpretación de Conferencias, con alguna salvedad (véase 7.13. Fig. 7.18. y 11.3.12. Fig. 11.1.), los servicios de buena parte de estas prácticas, como la Interpretación Social, han corrido a cargo de compatriotas o de voluntarios (Martin, 2000b: 211-212), con lo que se sigue perpetuando *el problema del estatus de la profesión.* En el último año transcurrido desde que se realizara el trabajo de campo hasta que se han publicado los resultados de la investigación nos consta que se ha ampliado la oferta de perfiles; sin embargo allí donde se están impartiendo, no parece que se ofrezcan en las combinaciones de lenguas para las que verdaderamente existe demanda de estos servicios —árabe y sus dialectos, ruso, polaco, sueco, danés, etc., (Iglesias, 2001: 219). La *ausencia de estos perfiles de especialidad* y su notable avance en la práctica profesional ha

sido planteada por el profesorado entrevistado como una de las grandes brechas entre la formación y la realidad profesional, situándose en el cuarto lugar de la clasificación de aspectos que los formadores quisieran ver trasladados al aula (véase 15.1.2.3. Fig. 15.2.).

La notable falta de modalidades alternativas a la Interpretación de Conferencias nos lleva directamente a otra de las grandes ausencias de los Planes de Estudios españoles: la invisibilidad de ***la Interpretación de Enlace***. A pesar de constituir una práctica profesional habitual, que llega a alcanzar hasta el 25% del total del volumen de trabajo de Interpretación del profesorado de la muestra (véase 8.1.2. Fig. 8.7. y 12.1.2. Fig. 12.5.), esta técnica de Interpretación no figura en la nómina de descriptores de los programas de formación de nuestro país, ni en los cursos de posgrado (véase 11.3.9. Tabla 11.8.), salvo que se incorpore como contenido dentro de otras asignaturas. Esta omisión curricular sólo puede justificarse como un remanente metodológico de paradigmas didácticos que ejercieron gran influencia en el pasado, como el de AIIC (cf. Mackintosh, 1995: 125,129) y el de la Teoría del Sentido (cf. Seleskovitch, 1989: 73-74; Seleskovitch y Lederer, 1989; Weber, 1989a: 165), que se centraron exclusivamente en el entrenamiento de las técnicas de Interpretación Consecutiva y Simultánea. En aquella época era frecuente encontrar afirmaciones descalificativas hacia esta técnica, equiparándola a una actividad carente de toda dificultad, que podía ser ejecutada por cualquier individuo sin necesidad de titulación (Rice, 1987). Este tipo de dogmas se ha ido transmitiendo, y todavía hoy podemos encontrar vestigios de estos prejuicios entre el profesorado español de la muestra, así un sujeto de posgrado que encuentra que: «la presencia de la Interpretación de Enlace en los programas restaría seriedad a los estudios», entendiendo *estudios* por Interpretación de Conferencias (véase 15.4.1 Tabla 15.12). Esta perspectiva de la Interpretación dividida entre «la realeza cabinística y la plebe que lidia con asuntos de 'menor monta'» (Viaggio, 2003: 28) le está haciendo un flaco favor a la profesión, a la que está escindiendo cada vez más. Otra omisión inexplicable es la relativa a la ***Traducción a la Vista***. En la modalidad de Conferencias, aunque el contacto con documentos y declaraciones escritas que deben ser oralizadas constituye quizás la parte más reducida del volumen de trabajo (Weber, 1990: 44-45), sin embargo, cuando se trata de interpretar simultáneamente discursos escritos en la variante de Simultánea con Texto, las dificultades requieren un entrenamiento de destrezas específico (cf. Weber, 1990: 44; cf. Pöchhacker, 1994b: 133). En otras

modalidades como la Interpretación en la Administración de Justicia, y la Interpretación Social (policía, hospitales, etc.) esta práctica profesional es moneda común. No nos extraña que, como en otros aspectos de la Interpretación, esta consigna haya sobrevivido a través de las generaciones sin que se haya revisado la conveniencia del entrenamiento de estas destrezas en el contexto de los cambios que ha experimentado la práctica profesional a través de los años. También en este caso hemos encontrado afirmaciones por parte del profesorado que muestran el calado de los dogmas a los que venimos haciendo referencia y que en el caso de nuestros formadores han cristalizado en observaciones tales como que «la Traducción a la Vista es sólo un ejercicio de apoyo. No necesita aprendizaje y se puede practicar fuera de las horas lectivas». Consideramos, junto con el grueso del profesorado entrevistado (67,3%), que la *Interpretación de Enlace debe estar presente en los Planes de Estudio por diversos motivos.* En primer lugar porque, si como afirma Hurtado (cf. 1999: 199) el papel que desempeña la Interpretación en el Plan de Estudios de TEI español es de introducción, entonces «la función de *puente* en la comunicación lingüística oral» (cf. Hurtado, 1999: 199) que mejor se puede abordar en una asignatura troncal, común para traductores e intérpretes, y la que más probabilidad tendrá *el futuro traductor de ejercer en una futura situación de Interpretación es la Interpretación de Enlace.* En segundo lugar, porque constituye una *herramienta didáctica* de primer orden en la propedéutica de la Interpretación, y en tercer lugar porque en el mercado libre la *Interpretación de Enlace ocupa ya un 15% del volumen total de Interpretación* según el estudio de mercado de Wußler (cf. 1999: 34). Los datos anteriores relativos al mercado de Austria podrían quedar corroborados con los datos del presente estudio en el que se ha puesto de manifiesto que el profesorado de la muestra interpreta en la *técnica de Enlace en un porcentaje aproximado al 25%* (véase 8.1.2. Fig. 8.7.).

En cuanto al contacto que debe adquirir el alumno con la práctica profesional, la sensibilización de las instituciones y del profesorado ha ido aumentando desde el Encuentro de Montreal de 1975 (Roberts, 1981: 494), en el que se consensuó la necesidad de que las ***prácticas profesionales*** pasaran a formar parte del programa formador, pasando por propuestas que incorporan hasta un año académico completo de prácticas con seguimiento (cf. POSI, 1999), y otras recomendaciones en la misma línea (cf. Mossop, 2001: 1). Aunque la mayoría de los responsables académicos de las

facultades opina que estas actividades se fomentan de una manera satisfactoria (véase 7.14. Fig. 7.19.), la realidad, al menos en el ámbito de pregrado, no podía ser más distinta desde el punto de vista del profesorado (véase 8.5.4. Fig. 8.32. frente a 8.6.4. Fig. 8.38.). Algo más prometedora se nos pinta la situación de las prácticas en el marco del posgrado (véase 12.3.4. Fig. 12.29. frente a 12.4.4. Fig. 12.35. 12.2.8. Fig. 12. 23.). Lo que sí es cierto es que las prácticas *se están diversificando, tienen lugar en entornos cada vez más cercanos al mundo profesional*, aunque el proceso está requiriendo lentitud y no está exento de dificultades (véase 8.4.8. Fig. 8.26. y 12.2.8. Fig. 12.23 y Fig. 12.24.). No obstante, merece ser destacado un grupo de *26,7% de facultades que permanece ajeno a esta nueva tendencia* curricular que ha ganado adeptos en los ámbitos académicos de todo el mundo relacionados con la Traducción y la Interpretación (cf. Gouadec, 1989; *RCE*, 1989; POSI, 1999; Mossop, 2001) y no ofrece a sus alumnos ningún contacto con la realidad profesional de la Interpretación (véase 7.14. Fig. 7.19.).

Si autoridades y profesores del ámbito de pregrado y posgrado lamentan por igual la falta de créditos y de asignaturas de Interpretación en la Licenciatura (véase 7.16.1. Fig. 7.20.; 8.6.1. Fig. 8.35.; 12.4.1. Fig. 12.32.) una de las posibles vías para subsanar esta falta de horas de práctica podría consistir en *permitir el acceso a los laboratorios de Interpretación fuera del horario lectivo* o durante *las tutorías* para reforzar las prácticas; sin embargo, a falta de contrataciones de personal técnico de laboratorio (véase 7.16.5.; 8.6.5.; 12.4.5.), éstos quedan cerrados al acceso del alumnado en la mayoría de los casos. De hecho, han sido numerosas las valoraciones sobre los aspectos negativos de la ***infraestructura*** realizadas por los órganos de gobierno y el profesorado (pregrado y posgrado) que han insistido en la necesidad de que se *habilite personal técnico en los laboratorios* para permitirles el *acceso a prácticas en horas libres*, y para que se ocupe de la *actualización del material audiovisual* (grabaciones de vídeo y audio), así como *de los equipos* (véase 7.16.6. Fig. 7.30.; 8.6.5. Fig. 8.39.; 12.4.5. Fig. 12.36.). La *falta de laboratorios específicos de Interpretación Simultánea* y la ausencia de *medios audiovisuales* tampoco facilitan la labor docente ni el aprendizaje de las lenguas, y bastante menos la práctica de las técnicas de Interpretación—concretamente la Simultánea—, sobre todo cuando se trata de exponer al alumnado a *variedades no estándar de lenguas o al acento no nativo.* Difícilmente se podrá optimizar la situación de la formación en los dos ámbitos educativos que hemos analizado, si la dotación de recursos para Interpretación no

acaba por materializarse o llega con cuentagotas (véase 7.16.6. Fig. 7.30.; 8.6.5. Fig. 8.39.; 12.4.5. Fig.12.36.).

Si tenemos en cuenta que el 84,6% de los formadores de posgrado y el 75,0% del cuerpo docente de pregrado se encuentran en estrecho contacto con la interpretación profesional (véase 8.1.2. Fig. 8.5. y 12.1.2. Fig. 12.3.), y que la ***falta de Interpretación Inversa*** (véase 8.7.1. Fig. 8.41. y 12.5.1. Fig. 12.38.) figuró en la entrevista como *la brecha más importante que debía subsanarse para acercar la formación al mundo profesional* (véase 15.1.1. Fig. 15.2.), consideramos que este argumento se encuentra cargado de fundamento. Más aún, si consultamos la bibliografía de la Interpretación y comprobamos que, para desaliento de algunos, la práctica profesional de las cabinas mixtas, también denominado sistema «*both ways*», se ha consolidado en el mercado privado (Déjean Le Féal, 1998a: 45), y que otros hablan ya de esta práctica en términos de subsistencia profesional: «*No Danish, German, Dutch, Austrian or Italian interpreter could possibly survive (outside Brussels, Luxembourg, Strasbourg, Paris or Geneva) were (s)he not prepared to work regularly into the first foreign language*» (Gran y Snelling, 1998: 1), y en España esta tendencia la han verificado Martin y Jiménez (1998: 358), resulta algo sorprendente que no se le haya prestado mayor atención en el currículo. Con todos estos datos y estudios de mercado que indican que la Interpretación Inversa está en alza, sobre todo hacia el inglés (Schmitt, 1998b: 8), sorprende que las autoridades de las facultades y los responsables del diseño de los Planes de Estudios no hayan reparado en las consecuencias que se derivan de la ausencia del *retour*, pues limita las oportunidades laborales de los estudiantes que reúnen los requisitos correspondientes. Aunque concedemos que la mayor parte del alumnado de Interpretación *tiene problemas de solvencia lingüística* (véase 7.16.3. Fig. 7.28.y 8.6.3. Fig. 8.37. y 12.4.3. Fig. 12.34.), existe un sector del estudiantado que sí reúne los requisitos, y al que se está privando de practicar la interpretación a la Lengua B, para la que hay una gran demanda en el mercado. La tenacidad del profesorado de pregrado por incluir contenidos de Inversa dentro de sus propias horas de docencia con objeto de paliar esta ausencia (véase 8.7.1. Fig. 8.44.) sugiere que ***los formadores desempeñan un papel crucial cubriendo por iniciativa propia la brecha que perciben entre la práctica profesional y la formación.*** La implantación de asignaturas o contenidos específicos de *retour* nos parece además legítimo, si consideramos que existe una asignatura específica de Traducción Inversa de

carácter troncal (Martin, 2000a: 189). En cuanto al debatido problema de la *pérdida de calidad de la Inversa* (Déjean Le Féal, 1981: 380-404; Seleskovitch y Lederer, 1989: 135; Thiéry, 1989b: 199; Seleskovitch, 1999: 62-63), se puede argumentar que depende del tipo de discursos y de la temática en cuestión, ya que tras su estudio de la incidencia de la Inversa en la interpretación, Galli (1990: 69) afirmó que: «*in medical conferences to the experienced interpreter the direction of the translation does not create many problems and does not influence the performance*». A favor de nuestra causa resta añadir que en el mercado libre español, el número de congresos biomédicos en inglés es considerablemente superior al de cualquier otro tipo de reunión internacional (cf. Abril y Ortiz, 1998: 287), por lo no encontramos razones para que no se imparta Inversa en un bloque de interpretación de temas biosanitarios en la combinación de lengua más demandada para ese ámbito (cf. Abril y Ortiz, 1998: 287), el inglés. La formación del *retour* no debería caer en las contradicciones que se observan en la práctica profesional, donde se interpreta hacia la lengua materna de forma prescriptiva en las organizaciones internacionales y en cabinas mixtas en el mercado privado (Martin, 2000a: 61). Estos postulados, lejos de obedecer a criterios de calidad, se derivan de una cierta inercia. Desde que los paradigmas didácticos predominantes lanzaran estas consignas (AIIC, Mackintosh, 1995; Seleskovitch y Lederer, 1989: 134-135; Thiéry, 1989b: 199), pocos se han cuestionado revisarlas, y siguen guiándose por sus preceptos metodológicos, aunque hayan transcurrido más de 40 años. Un ejemplo de estos preceptos que continúan perseverando en la práctica didáctica de un sector del profesorado español lo encontramos en aquellos que sólo *enseñan el retour en la técnica de Consecutiva* (véase 8.7.1. Fig. 8.45. y 12.5.1. Fig. 12.40.).

Además de la estructura curricular y del alumnado, el tercer eje fundamental en el que descansa la enseñanza de una disciplina reside en ***el perfil del formador***. Uno de los objetivos que buscábamos con la presente investigación consistía en averiguar cuál era el perfil del formador de intérpretes de nuestro país, y qué condiciones indispensables debería reunir según el cuerpo de docentes de la muestra, *i.e.*, de pregrado y posgrado. A juzgar por los datos relativos al ***perfil actual*** del profesorado, la tradicional imagen del formador de pregrado desvinculado de la práctica profesional de la Interpretación de Conferencias carecería de fundamento (véase valoración del profesorado de posgrado 12.4.2. Fig. 12.33. y Mackintosh, 1999: 71), dado que el 95,0%

de los sujetos de la muestra ha tenido contacto con la Interpretación y el 75,0% se encuentra en activo (véase 8.8.A.) —compárese con el 84,6% de los formadores de posgrado (véase 12.6.A.). Nos tranquiliza saber que en la mayoría de los casos la instrucción de la disciplina está en manos de docentes que tienen contacto con la profesión, ya que es una opinión establecida y consensuada que el profesorado de Interpretación debe tener experiencia profesional de la materia que imparte (Longley, 1989: 106; Seleskovitch,1989: 84, 1999: 60; Weber, 1989b: 17; Gile, 1989a: 27; Arjona-Tseng, 1991: 9 *apud* Mackintosh, 1999: 74; Pöchhacker, 1992: 220). De hecho, para la práctica totalidad del profesorado de la muestra la condición *sine qua non* que debe satisfacer todo formador (pregrado y posgrado) para reunir el ***perfil ideal*** reside *exclusivamente en el vínculo activo con la interpretación profesional*, se esté en activo en ese momento o se haya estado en el pasado. En este aspecto coinciden el profesorado de pregrado y posgrado (véase 8.1.4. Fig. 8.9. y 12.1.5. Fig. 12.9.). Llama la atención, sin embargo, que esta condición se considere por algunos sujetos *la única necesaria*, superando incluso la combinación de «*cierta experiencia profesional y formación específica en Interpretación*» (metodología, didáctica, pedagogía y teoría de la Interpretación) (véase 8.1.4. Fig. 8.9. y 12.1.5. Fig. 12.9.), pues también la postura de los investigadores y profesionales se ha aunado en torno a la necesidad de que los docentes incorporen conocimientos de metodología de la didáctica de Interpretación (cf. Dodds, 1989: 18; cf. Arjona-Tseng, 1991: 9 *apud* Mackintosh, 1999: 74; Moser-Mercer, 1996a), así como el componente teórico (cf. Deslile, 1981: 438; Gile, 1985: 46, 1992a: 185, 1995c: 116-117, 1995a: 13, 2001c: 382; Pöchhacker, 1992: 211, 2003: 107; Viaggio, 1992d: 307; Collados, 2000b: 232). Esta doble vertiente en el perfil del formador se ajusta más al entorno docente universitario (cf. Pöchhacker, 1994b: 134; Collados, 2000b: 232). El vínculo con la práctica profesional debe ser una condición necesaria para poder enseñar Interpretación, pero *sólo será considerada una condición suficiente* (cf. Pöchhacker, 1992: 220) *si la experiencia profesional va acompañada de una preparación didáctica avalada por la investigación sobre metodología y teoría de la disciplina* (cf. Pöchhacker, 1994b: 134). Si bien la experiencia y la intuición han constituido herramientas didácticas útiles en sentido pedagógico (cf. Gile, 1989b: 27), éstas dejan de serlo si sólo las guía la intuición. Resulta esencial que el profesional profundice acerca de la naturaleza del proceso traductológico, de los problemas de la trasferencia interlingüística e intercultural, etc.

(cf. Renfer, 1992: 182) que la mera práctica no proporciona. El profesorado de posgrado de la muestra parece arrogarse el perfil ideal del formador y, de hecho, al argumentar las ventajas del posgrado como solución a los problemas de la formación en la entrevista esgrimieron entre otras razones que «son profesores e intérpretes profesionales» (véase 15.2.14. Fig. 15.4.), constatando nuevamente que el perfil ideal se circunscribe exclusivamente a la práctica, a la competencia lingüística y a las técnicas necesarias para poder estar en activo (cf. Labrun, 1997) (véase 12.6.A.). Siendo esto así, sorprende que descalificaran en cierta medida al profesorado de pregrado por su supuesta falta de contacto con la interpretación (véase 12.4.2. Fig. 12.33.). A todos estos profesionales con dedicación parcial a la enseñanza de la Interpretación Mossop (2001: 4) les aconseja que adopten la función de formadores (*educators*) y no de adiestradores *(trainers*), porque: «la mera práctica sin unos fundamentos conceptuales sobre cuestiones y problemas de interpretación no alumbrará a las futuras generaciones de intérpretes que necesitamos» (cf. 2001: 4) [nuestra traducción y cursivas]. Por otra parte, el perfil *ideal* del formador que mantiene un estrecho vínculo con la profesión, reivindicado por la mayor parte del profesorado, sobre todo de posgrado, es prácticamente incompatible con el rígido sistema de contratación del marco legislativo universitario, y con los compromisos de investigación y de docencia que adquiere el profesorado al menos en el ámbito de las universidades públicas. Por ello, suscribimos la propuesta del profesorado entrevistado (52,6%) que recomienda un perfil múltiple, un *equipo pedagógico* (véase 15.5.3.2.). ***El perfil múltiple*** o ***«team teaching»*** (cf. Dejéan Le Féal, 2001) se está empleando en el Máster Europeo de Interpretación de Conferencias y nos parece uno de los mejores perfiles y una posible vía para integrar todos los perfiles profesionales de los docentes relacionados con la Interpretación en plantilla: los intérpretes profesionales, los pedagogos, los investigadores, los profesores de lenguas, al tiempo que se permite que los profesionales mantengan el contacto con la profesión. La combinación de sus competencias extraería el mayor potencial de los recursos humanos existentes al tiempo que se enriquecería al estudiante. Otro aspecto que figura continuamente en los debates sobre el perfil del profesorado de Interpretación reside precisamente en las *carencias de carácter pedagógico* derivadas de la ausencia de este tipo de formación en los programas: ***la formación del profesorado***. De no ser por la vía autodidacta o por la propia iniciativa de los formadores,

difícilmente conseguirá el profesor cultivar estas destrezas que no están contempladas en los Planes de Estudio, y tampoco son una exigencia explícita de la institución donde desarrolla la tarea docente. Los problemas derivados de ***la competencia didáctica del formador*** (véase 8.3. Fig. 8.13. y Tabla 8.14.) no sólo afectan a la Interpretación, suponen una carencia que atenaza al sistema universitario español, y lo más preocupante es que en las reformas, la nueva Ley Orgánica de Universidades no parece tener en cuenta que «no basta con que el profesor conozca su disciplina científica, también debe poseer formación pedagógica y didáctica suficientes que le conviertan en un hábil transmisor de saberes y métodos de conocimiento para que cumpla con eficacia su misión de enseñar y educar» (Michavila[3], 2003: 37). No podemos culpar al cuerpo docente por no atender con suficiente ahínco su responsabilidad pedagógica, ya que los estímulos y compensaciones en este campo son mínimos: en los baremos para la contratación de profesorado estos aspectos merecen una consideración prácticamente irrisoria, y en los concursos de plazas de profesores permanentes, las memorias que recogen contenidos metodológicos podrían definirse como rutinarias e incluso primitivas (cf. Michavila, 2003: 37). El profesorado aprende con rapidez que el valor en el ámbito universitario se deposita en la investigación frente a la marginalidad de la pedagogía, el buen hacer docente o una dilatada experiencia profesional, por ello el ***perfil investigador*** de más de la mitad de los sujetos de la muestra de pregrado muestra una clara inclinación por la investigación en términos de tesis doctorales en curso, etc., (véase 8.1.1. Fig. 8.4.), con un 31,6% de tesis doctorales sobre Interpretación en un punto no muy lejano de ser leídas. Pero, en el lado opuesto, entre las posibles vías para mejorar la enseñanza de la Interpretación el papel que podría representar de la pedagogía para mejorar la situación de la formación sólo ha registrado un anecdótico 1,4% de sujetos (véase 15.2.13.), lo cual confirma que este aspecto de la formación resulta secundario. Por consiguiente, parecería poco realista que se exija al profesorado de este ámbito que al mismo tiempo que investiga e imparte docencia mantenga un contacto continuo con la profesión. Sin embargo, el grupo restante de profesores de la Licenciatura (40,0%) así como los formadores de posgrado (69,3%) consideran prioritario el vínculo con la profesión y han renunciado a la vía investigadora (véase 8.1.1. Fig. 8.4. y 12.1.1. Fig. Tabla 12.3.). Encontramos razonable

[3] Francisco Michavila es catedrático y dirige la cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria de la Universidad Politécnica de Madrid.

que estos profesionales no deseen invertir en conocimientos metodológicos ni pedagógicos, que las instituciones no recompensan (Michavila, 2003: 37), ni quieran adentrarse en la carrera investigadora, que en términos de ingresos nunca estará a la altura de los lucrativos emolumentos de la interpretación profesional, sin embargo, estos componentes son, como hemos venido reiterando, piezas esenciales e irrenunciables de la formación universitaria.

La Ley de Reforma Universitaria (1983) pergeñó una solución para permitir que profesionales de prestigio reconocido pudieran dedicarse de forma parcial a la docencia, pero este tipo fórmulas de contratación flexible como la figura del *profesor asociado* «han sido desvirtuadas por las universidades que utilizan esta categoría laboral para contratar profesorado barato sin vinculación con el mundo profesional». (Mayoral, 1998: 127). Instamos desde aquí a que se reconsideren y se amplíen las competencias y atributos de la categoría del profesor asociado y que prolifere su empleo por parte de las facultades españolas de Traducción e Interpretación.

Para concluir el apartado referente al profesorado, hemos de destacar la profunda división que se observa entre el grupo mayoritario que mantiene el compromiso metodológico e investigador propio del marco universitario y el que está más vinculado al mundo profesional.

B. ***La situación de los aspectos didácticos de la formación de la Interpretación en la Universidad española.***

Entre las gratas sorpresas que nos ha deparado el análisis de los resultados de la investigación, una de ellas ser refiere a las principales ***tendencias metodológicas*** que adopta el profesorado como referencia teórica e instrumental de las asignaturas que imparte. A pesar de la existencia de un sector de los formadores que permanece ajeno a la producción científica en materia metodológica, *son mayoría los formadores que están familiarizados con los modelos teóricos y teórico-didácticos existentes* (véase 9.2.1. 9.3.B.; 10.2.1. 10.3.C.). El respaldo del profesorado de Consecutiva y Simultánea al empleo de modelos teóricos (véase 9.2.1. Fig. 9.4. y 10.2.1. Fig. 10.2.) y teórico-didácticos (véase 9.2.1. Fig. 9.5. y 10.2.1. Fig. 10.3.) refuerza nuestra percepción de que *las deficiencias de la formación de Interpretación no deberían achacarse al profesorado*, dado que en su mayor parte, éste dispone de un marco conceptual que le facilita la enseñanza de las técnicas de Interpretación (cf. Pöchhacker, 1992: 219, 2003), y contribuye a aclararle al alumnado la comprensión del

proceso y los problemas de la Interpretación mediante la aplicación de unos principios antes de comenzar con la práctica (cf. Gile, 1985: 46, 1992a: 185, 1995c: 81, 1995a: 10). De esta manera, el alumno recibe un paquete conceptual dotado de herramientas metodológicas y cognitivas que le permiten una toma de decisiones más rápida que si tuviera que seguir el método de aprendizaje centrado en el principio del ensayo y el error (cf. Gile, 1995a: 10).

De entre los ***modelos teóricos existentes***, resulta significativo que el profesorado español de pregrado recurra de forma unánime a tres, que en muchos casos combinan: el *Modelo de Esfuerzos* (cf. Gile, 1985, 1992a, 1995c, 1995a), la *Teoría del Sentido* (cf. Seleskovitch, 1989, cf. Seleskovitch y Lederer, 1989) y la *Teoría Funcionalista aplicada a la Interpretación* (cf. Pöchhacker, 1992; 1994a, 2003). Los valores proporcionales varían según se trate de Interpretación Consecutiva (véase 9.2.1. Fig. 9.5.) o Simultánea (véase 10.2.1. Fig. 10.3.), pero resulta significativo el respaldo del profesorado al *Modelo de Esfuerzos,* que, por norma general, figura a la cabeza de sus preferencias. En cuanto a los ***modelos teórico-didácticos***, se observa un *contraste entre la formación de Consecutiva y la de Simultánea,* dado que un número considerable de formadores de Consecutiva (45,20%) *no recurre a ningún modelo metodológico* respaldado por paradigmas teóricos (véase 9.2.1. Fig. 9.7.), frente a una situación didáctica opuesta en Simultánea (véase 10.2.1. Fig. 10.4.). De estos resultados se colige que la enseñanza de Interpretación Consecutiva parece *circunscribirse al magisterio de la toma de notas* (Herbert, 1952; Rozan, 1956), con las limitaciones y desventajas que esto representa (Taylor, 1989: 183). Se confirma así una de las sospechas de Gile (1995a: 183) cuando manifestaba que quedaba mucho de intuición en la metodología de la didáctica de Consecutiva. Las recomendaciones de autores como Taylor (1989: 183) que ha propugnado la necesaria incorporación del *estudio del Análisis del Discurso y del Texto* en la Interpretación Consecutiva, así como de la *preeminencia de la estructura del texto* en esta técnica (Hatim y Mason, 1997: 49), y el ejemplar *Modelo de Esfuerzos aplicado a la Consecutiva* (Gile cf. 1985, 1992a: 191, 1995c:.108, 1995a: 178) han pasado prácticamente inadvertidos sobre un considerable sector del profesorado español de Consecutiva. En cuanto a la ***naturaleza de los modelos teórico-didácticos***, llama poderosamente la atención que los formadores españoles de Interpretación, tanto de Consecutiva como de Simultánea muestren de forma prácticamente unánime su confianza por las recomendaciones didácticas contenidas en el

Modelo de Esfuerzos de Gile aplicado a estas dos técnicas (cf. 1985: 44, 1992a: 191-192, 1995c: 98-108, 1995a: 169 y 178).

Con respecto a la práctica didáctica del ***profesorado de posgrado***, con respecto de la Interpretación Consecutiva, ésta se caracteriza por la *carencia de criterios metodológicos y teóricos fundamentados en la investigación: no se imparten modelos teórico-didácticos* (véase 13.2.1. Fig. 13.3. Fig. 13.4.) lo cual resulta francamente contradictorio si tenemos en cuenta que el profesorado y las autoridades de este ámbito de educación consideran que la interpretación Consecutiva constituye una herramienta didáctica de gran utilidad como introducción a la Simultánea, por lo que se le ha asignado una carga lectiva superior a ésta última (véase 11.3.9. 11.6.G. 13.3.J. y 14.2.10. Fig. 14.16. 14.3.I.). Es habitual entre los profesionales de la interpretación que la práctica les deje poco tiempo para ponerse al día sobre la producción científica de la disciplina en materia didáctica. En opinión de Viaggio (cf. 1992d: 308), esta tendencia de los formadores que se han hecho a sí mismos y que emplean una metodología que emula el *savoir-faire* de los intérpretes profesionales —el método de lo que está «bien» y lo que está «mal» del que habla Gile (cf. 1995a: 10)— ya no es aceptable. Es responsabilidad de los docentes familiarizarse con los estudios empíricos existentes y comprometerse a contribuir a desarrollar lo que Moser-Mercer (1996c: 201) ha denominado un «*teaching theory*» frente a «*teaching theory*», y alejarse de la intuición, que fomenta una didáctica demasiado prescriptiva.

La enseñanza de contenidos de teoría de la Interpretación. Muchos de los que dicen no precisar de la teoría para enseñar Interpretación sostienen que a la Interpretación le ha ido muy bien durante estos 40 años sin necesidad de recurrir a la teoría, así que: ¿por qué cambiar ahora? (Dodds, 1989: 17). Aunque a nadie se le escapa que la Interpretación es a la vez una disciplina académica y una profesión, esto no fue siempre así, y el método tradicional de acceso a la profesión fue la práctica «*on the job*» (cf. Mackintosh, 1999: 73). Han transcurrido 40 años y los estudios han evolucionado, la investigación ha dado sus frutos, como ya hemos puesto de manifiesto (véase 9.3.B.C.D.; 10.3.C.D.E.F.), y numerosos autores han dado testimonio de su utilidad para orientar, justificar la didáctica, amén de explicar el fenómeno de la Interpretación (cf. Delisle, 1981: 136; cf. Komissarov, 1985: 298; Gile, 1985: 46, 1992a: 185, 1995c: 116-117, 1995a: 10-13, 1997b: 197; cf. Pöchhacker, 1992, 1994a, 2003; cf. Viaggio, 1992d: 307; cf. Collados, 2000b: 232). Habida cuenta de la existencia de dos perfiles de profesorado en el seno de la comunidad docente

española de Interpretación, consideramos que *el porcentaje de sujetos que enseña contenidos de teoría constituye un valor considerablemente alto* para el grupo de profesores que representa (véase 10.2.1. Fig. 10.6.), con lo que parecería confirmarse que aquellos que se toman el tiempo de conocer los frutos de la investigación empírica encuentran utilidad práctica en estos modelos como herramienta pedagógica. Este es el motivo por el que investigadores como Pöchhacker (cf. 1992: 219) han reclamado *la presencia de contenidos de teoría específicos para Interpretación en los Planes de Estudios.* En cuanto a la preferencia del profesorado por los ***modelos teóricos existentes*** a la hora de explicar el proceso, las dificultades y las estrategias, una vez más sobresale el *Modelo de Esfuerzos aplicado a la Interpretación Simultánea* (cf. Gile, 1985: 44-48, 1992a: 192, 1995c: 98, 1995a: 169, 1997b: 197) (véase 10.2.1. Fig. 10.7.). En cuanto al ***profesorado de posgrado***, ya hemos mencionado su preferencia por la praxis sobre el elemento teórico, por lo que en general *no sólo no se imparten nociones de teoría sino que no se recurre a ella* (véase 13.2.1. y 14.2.1.).

A lo largo de la bibliografía de la didáctica de la Interpretación se puede rastrear el debate acerca del ***papel de la Interpretación Consecutiva en la formación***: si constituye un proceso cognitivo diferente al de Simultánea (Kalina, 1994a: 220; Pearl, 1995: 177; Gile, 2001b: 1-3), o si por el contrario existe una verdadera interconexión entre los procesos, de forma que una tarea complementaría a la otra y le serviría de punto de partida (Seleskovitch, 1989: 73-74; Déjean Le Féal, 1998b: 306; Weber, 1989a: 165; Mackintosh, 1995: 124; Ilg y Lambert, 1996: 163). Recientemente se ha reavivado la controversia sobre el papel que desempeña esta técnica en la formación al conocerse datos relativos a su *práctica desaparición del mercado*, sobre todo en Europa Occidental (Gile, 2001b: 1). Los formadores españoles entrevistados también han observado este fenómeno, pero las reacciones se encuentran muy reñidas, y la mayor parte *se resiste a perder la carga de Consecutiva existente* (véase 15.3.1. Fig. 15.6.). En los Planes de Estudios de la Licenciatura española la carga lectiva de Interpretación Consecutiva con respecto a Simultánea es del 50% en las asignaturas troncales, sin embargo, en las reformas a los planes el grueso de las facultades ha creado asignaturas optativas relacionadas en su mayor parte con la Interpretación de Conferencias (véase 7.9. Fig. 7.13.), mediante las que se ha incrementado la carga de Simultánea (91,0%). Esta es una vía académica que acerca la formación a una tendencia consolidada en el mercado en el que el volumen de trabajo de Interpretación de Conferencias se corresponde en un 98% a la Simultánea (Weber, 1989a: 162). Nos ha

sorprendido sin embargo, que no exista esta concienciación en los programas de posgrado, donde el profesorado *desearía ver incrementadas las horas de práctica de Consecutiva hasta por encima del 50%,* a expensas de la Simultánea (véase 13.2.6. Fig. 13.23. y 14.2.10. Fig. 14.16.), cuando se da la circunstancia adicional de que la *técnica de Interpretación en la que más trabajan los formadores de este ámbito es precisamente la Simultánea* frente a un porcentaje muy inferior de Consecutiva (véase 12.1.2. Fig. 12.5.). Un patrón similar presenta el valor porcentual correspondiente a la técnica de Simultánea interpretada por el profesorado de pregrado —80,0%, frente a un 38,3% de Consecutiva— (véase 8.1.2. Fig. 8.7.). Con todos estos datos una propuesta razonables sería que, lejos de renunciar a la técnica de Consecutiva por su indudable valor pedagógico en la primera etapa de la formación (cf. Weber, 1989a: 162; cf. Gile, 1995a: 237; 2001b: 5) *se reconsidere un reajuste de la carga lectiva* que contribuya a liberar carga lectiva para la práctica de Interpretación Simultánea a tenor de las nuevas exigencias del mercado

Cuando hablamos de volumen de Interpretación en el mercado, no podemos dejar de mencionar que los porcentajes relativos a la interpretación del profesorado de la muestra correspondientes a la Interpretación Consecutiva y a la Interpretación de Enlace se encuentran *muy emparejados*, con la excepción del profesorado de los Máster, que no parece prodigarse en esta técnica (véase 12.1.2. Fig. 12.5.). Esta observación nos vuelve a llevar a la paradójica ausencia de la Interpretación de Enlace en el programa de estudios, para la que existe *una patente demanda de trabajo en el mercado de Interpretación español.*

En lo que se refiere a *la* ***Interpretación Simultánea con Texto***, esta variante de la Simultánea que presenta algunas características adicionales, *i.e.*, el carácter menos oral del discurso, la densidad de información, la velocidad de ritmo de la lectura, etc., ha pasado a convertirse en una práctica profesional habitual en congresos en los que los oradores leen sus discursos (cf. Gile, 1995a: 184). Esta técnica presenta dificultades específicas y adicionales a la Simultánea, por lo que parece recomendable que se entrene en el aula (cf. Pöchhacker, 1994b: 133) y se prepare al estudiante para lidiar con «*the unnerving habit of speakers straying from their prepared texts*» (Pearl 1995: 167). Aunque en la Licenciatura esta técnica no se aborda de forma específica, ***el profesorado de pregrado subsana esta brecha incorporando ejercicios de Simultánea con texto en las clases*** en la medida que su carga docente le permite (véase 10.2.9.). Este papel que ejerce el profesorado por iniciativa propia de puente entre el mundo profesional y las deficiencias de la formación lo

hemos observado en otras ocasiones como en la incorporación de contenidos de Inversa, cubriendo aspectos relacionados con la profesión, etc.. ***En posgrado***, el profesorado afirma incorporar la Interpretación con Texto, pero condicionándola a un «a veces» (76,9%) que nos parece denotar que realmente no se trata de una práctica común en la formación (véase 14.2.9. Fig. 14.15.). Como vemos, se refuerza la impresión de que una vez más la enseñanza de Interpretación de posgrado *se queda a la zaga en cuestiones metodológicas y en cuanto al vínculo entre realidad profesional y formación.*

El material en la formación de la Interpretación todavía *no se ha adaptado suficientemente a las necesidades del mercado privado*, que constituye el sector laboral donde se viene generando mayor demanda de intérpretes en la técnica de Interpretación Simultánea (cf. Gile, 1989b: 649), al igual que del resto de las técnicas y modalidades (cf. Neff, 1998: 13; cf. Schmitt, 1998b: 5; cf. Wußler, 1999: 34). Creemos que el material de la formación debe prestar especial atención al *mercado libre* si atendemos al perfil de combinaciones de lenguas mayoritario de nuestros licenciados (inglés y francés B), que hoy por hoy limita a un gran número de ellos el acceso a las instituciones europeas, salvo que vaya acompañado de alguna lengua de difusión limitada de las que hemos hablado con anterioridad: (Gálvez, 2003; Prados, 2003)— lo que no es muy común en el alumnado de Interpretación español. En este sentido, mientras que *las fuentes del material de* ***Interpretación Simultánea*** sí parecen encontrarse *en línea con este creciente mercado de la Interpretación* y en consonancia con las posibilidades del perfil mayoritario de los alumnos y (véase 10.2.8.1. Fig. 10.16.), en ***Interpretación Consecutiva*** se trabaja más con material relacionado con *organismos internacionales* (véase 9.2.5.1. Fig. 9.14.). Otro tipo de material de uso ampliamente generalizado en la modalidad de Interpretación de Conferencias que, sin embargo, no se encuentra suficientemente representado en la formación de pregrado (véase 10.2.8.3.) y está prácticamente ausente en posgrado (véase 14.2.8.3.) se refiere a la presentación de *material adicional de apoyo* o «*prompts*», como diapositivas, transparencias con gráficos, etc. (cf. Pöchhacker, 1994d: 171). La interpretación del discurso y la correspondiente a la información verbal que figura en el material de apoyo requieren una sintonización de habilidades de gran dificultad que debería ser entrenada (cf. Pöchhacker, 1994b: 133), ya que a veces este material es complementario del discurso y otras veces forma parte del mismo, tanto si se trata de discursos leídos como de no leídos (cf. Collados *et al.*, 1998: 311). Se debería alentar al profesorado a introducir estos modos de exposición tan

extendidos en congresos y seminarios para acercar así el mundo académico al mundo profesional (Collados *et al.*, 1998: 312). En general, en cuanto a la sintonía entre los temas más frecuentes del mundo profesional y los que se emplean en la enseñanza de la Interpretación, el profesorado entrevistado sugiere que se *realice un seguimiento de los temas más frecuentes en el entorno nacional, regional y local de la Interpretación*, con objeto de que el material didáctico se adecue a las necesidades y tendencias profesionales consolidadas en el mercado privado y en las instituciones (véase 15.1.2.4.). No queremos cerrar el capítulo sobre la falta de sintonía entre la realidad profesional y el material de la Interpretación sin mencionar la *escasa representación de variedades de inglés no estándar* que el profesorado incorpora en los discursos de Interpretación y que en la mayoría de los casos no llega a alcanzar el 20% del total (véase 9.2.5.3. Tabla 9.31.; 10.2.8.4. Tabla 10.31. y 13.2.5.3. Tabla 13.26.; 14.2.8.4. Tabla 14.27.). Una parte del problema estriba en que, a estas alturas de la revolución de la tecnología, *el* ***soporte*** que todavía se utiliza en la mayoría de los casos para la presentación de discursos es el *propio docente* o *el alumno* (véase 10.2.8.1. 9.2.5.2. 13.2.5.2. 14.2.8.2.). Si estos soportes se alternan con la presentación de discursos en audio y sobre todo en vídeo (Kurz, 1989: 213, Straniero, 1998b: 837-838) y *on line* en Internet se estaría contribuyendo a que el alumnado accediera a un abanico mucho más variado de acentos, sobre todo al no nativo, a las variedades no estándar de sus lenguas extranjeras, entre ellas el inglés, así como a la incidencia de la comunicación no verbal. Habida cuenta que la lengua inglesa ha dejado de ser propiedad de un reducido número de hablantes y podría decirse que ha pasado a ser propiedad de todo el mundo (Snell-Hornby, 1997: 281), parece razonable que se exponga a los alumnos al mayor número posible de variedades no estándar de esta lengua (Snell-Hornby, 1997: 279), y de las variedades menos familiares, que normalmente se pueden escuchar en cualquier congreso internacional (Pöchhacker, 1994a). Desdichadamente, éste no parece ser el caso de la formación en las facultades de la muestra

Los ***criterios y sistemas de evaluación*** del profesorado de Interpretación presentan un panorama bastante homogéneo dentro de cada ámbito de formación—pregrado y posgrado—, pero muy diferenciado entre sí. En los ***cursos de posgrado*** existe una clara preferencia por evaluar al estudiante mediante *un examen final*, mientras (véase 13.2.7. Fig. 13.24. y 14.2.11. Fig. 14.17.) que ***en pregrado*** prima la tendencia contraria: aquella en la que *se combina la evaluación continua con la nota del examen final* (véase 9.2.6. Fig.

9.21. y 10.2.10. Fig. 10. 26.). Estimamos al igual que otros autores (cf. Snell-Hornby, 1992: 19; Collados, 2000a: 157) que el criterio del examen final mide con más garantías el potencial del alumno porque su producción se asemeja a la de una situación real. En lo que se refiere a sistemas de evaluación, guardamos algunas reservas ante el *sistema de examen ante tribunal (de intérpretes y profesores),* que es el sistema más extendido en el ***ámbito de posgrado*** (véase 13.2.7. Fig. 13.25. y 14.2.11. Fig. 14.18.). Las ventajas en términos de reproducción de una situación real, presión ambiental, estrés, etc., son evidentes, pero compartimos las reticencias de Gile (2001c: 389) y su sugerencia de que este método no se emplee de forma aislada, ya que, al igual que ocurre en la vida profesional, ciertos errores son susceptibles de pasar inadvertidos. Además, el parámetro que guía a los intérpretes que forman parte del tribunal —junto con los profesores— no deja de fundamentarse en su instinto profesional, que no constituye una herramienta tan válida y objetiva como *la valoración cuantitativa de parámetros de calidad,* que es el sistema más extensamente empleados ***en pregrado*** *después del examen ante tribunal de profesores.* En todo caso, sería un riesgo dejar en manos de un tribunal la calificación de un alumno sin que antes *se cotejara el discurso original con la versión interpretada.* Podría resultar beneficioso que al tiempo que se comparan estas dos versiones, se lleve a cabo una evaluación mediante la valoración cuantitativa de parámetros de calidad o la plantilla de corrección (Schjoldager, 1996: 187). No nos gustaría terminar este bloque sin reiterar los beneficios didácticos de orientar la evaluación en general y también la evaluación final en torno al análisis del proceso, porque a tenor de los datos obtenidos se estaría prestando más atención al producto, cuando se deberían tener en cuenta las decisiones que han llevado al alumno hasta allí, es decir los principios metodológicos y los mecanismos cognitivos que lo han condicionado a seleccionar unas estrategias en detrimento de otras (Gile, 1995c: 81-118, 1995a: 10-11). Por regla general, se observa que, en materia de evaluación se mantienen criterios metodológicos que no han sido contrastados ni cuestionados, lo que nos hace pensar que resta aún mucho que investigar sobre la evaluación sumativa en Interpretación. Se han propuesto muchos criterios y categorías en el campo de la traducción que se podrían importar y reajustar a la Interpretación, sin embargo seguimos sin contar con un modelo de análisis operativo para la evaluación de traducciones capaz de aunar criterios textuales, contextuales y finalistas, y que haya sido validado suficientemente mediante una investigación empírico-experimental (Hurtado, 2001: 158).

Nos ha alarmado profundamente comprobar el ***grado de desigualdad*** existente en las diferentes facultades en lo concerniente a la *duración y los contenidos de los exámenes* de la convocatoria de fin de curso. En el caso de la Interpretación Consecutiva los discursos podían oscilar entre 5 y 15 minutos (véase 9.2.6. Fig. 9.23. Tabla 9.32. y 10.2.10. Fig. 10.28. Tabla 10.38.), y en lo que respecta a Interpretación Simultánea, además de las variaciones en materia de duración (*de 5 minutos, de 10, 15, hasta 25 minutos*), los contenidos incorporaban bien *una prueba de Interpretación de Enlace, bien una Traducción a la Vista, o éstas dos últimas y una Consecutiva.* No parece muy equitativo que para superar materias de carácter troncal se adopten criterios tan arbitrarios, y que alumnos de diversas facultades tengan que superar la misma materia en condiciones tan dispares. Esta situación supone además un agravio cuando en el título no consta la especialidad cursada, con todas las consecuencias que ello desencadena.

Con respecto a la duración de los discursos de posgrado, llama la atención que en el caso de Interpretación Consecutiva presenten *márgenes de duración tan bajos*, tratándose de un alumnado más adulto y el carácter profesional de la formación.

Para dar fin a este análisis de los resultados, es obligado dedicarle un apartado a la ***abstención*** y a su efecto en el resultado total de la investigación. La no respuesta o falta de respuesta puede dar lugar a diversas interpretaciones que, en función de la pregunta, y la información contextual derivada del conocimiento de la facultad, sus instalaciones y el sujeto en cuestión, nos puede hacer inclinarnos por considerarla: a) bien una falta de conocimiento o de familiarización con la cuestión, b) bien una evasiva intencional, o c) una actitud no definida respecto a lo cuestionado (Sierra Bravo, 1998: 321). Otra de las repercusiones que supone un índice de no respuesta considerable residiría en que el grupo de sujetos que no han contestado, lo han hecho porque son individuos de la población objeto de estudio con características diferentes a los que sí han contestado. Esto supondría que no estarían representados en la muestra y plantearía un grave problema (Sierra Bravo, 1998: 320). En nuestro caso, dada la información contextual, no consideramos que la abstención represente a un colectivo de sujetos con un perfil diferentes al resto más bien suscribimos que los casos de la no respuesta observados obedecen a alguna de las tres categorías arriba presentadas, o bien al solapamiento de algunas de ellas. En lo que respecta a los *cuestionarios de autoridades*, los valores más altos de abstención se corresponden con aquellas cuestiones relativas a la Interpretación con las que los sujetos

no se hallaban familiarizados: número de alumnos por clase, adecuación de la oferta de Lengua B a la demanda (véase 7.4. Tabla, 7.12.), así como a claras evasivas sobre aspectos que no deseaban revelar: el cumplimiento de la norma ISO 2603, la remuneración de las prácticas profesionales, aunque algunos de estos también pueden solaparse con la categoría relativa a la falta de familiarización (véase 7.7. Tabla 7.21.; 7.5. Tabla 7.16.; 7.14. Tabla 7.37.). En los cuestionarios *cumplimentados por el profesorado* se observa en general mucha menos abstención (véase Capítulo 8, cuestionario de cuestiones generales), y cuando tiene lugar, es de tipo evasivo, porque la respuesta puede ir en detrimento de ellos, esto se observó en preguntas sobre las instalaciones, la duración de los discursos, y la duración y el contenido del examen final. (véase 9.2.6. Fig. 9.23. y 10.2.8.1.; 10.2.10. Fig. 10.28.). Sin embargo, destaca la práctica ausencia de la no respuesta en cuestiones metodológicas (empleo de modelos teóricos y teórico-didácticos, material, etc.). Lejos de considerar la abstención, como un dato negativo, siempre que no alcance tasas porcentuales que puedan desequilibrar los resultados, la no respuesta es en sí misma un tipo de respuesta: de los que dudan con respecto a una práctica o no tienen bien definidos sus criterios, de los que evaden sus respuestas porque temen que las verdaderas vayan en detrimento suyo, aun tratándose de un trabajo anónimo, o incluso de los que legítimamente no se han formado una opinión, *i.e.,* no saben, luego no contestan.

16.2. Conclusiones generales

Comenzamos estas conclusiones asumiendo una serie de limitaciones consustanciales a toda primera incursión en una investigación de estas dimensiones, especialmente en lo que se refiere a la iniciación en la investigación empírica, así como el aprendizaje de los métodos de investigación en el campo de las ciencias sociales: la confección de cuestionarios y de la entrevista, el tratamiento de datos con el programa informático SPSS, aspectos todos ellos novedosos y no exentos de dificultad. Asimismo, no se nos oculta la posible omisión de algunos aspectos vinculados al objeto de estudio que han quedado pendientes de ser abordados. A pesar de estas limitaciones nos atrevemos a esbozar unas posibles conclusiones a partir de los resultados del estudio con vistas a contribuir con algunas propuestas encaminadas a la mejora de la situación académica y didáctica de la Interpretación en la Universidad española.

DISCUSIÓN GENERAL Y CONCLUSIONES

En la búsqueda por la calidad y la excelencia del sistema universitario a lo largo de la historia, nos encontramos en estos momentos en un escenario totalmente diferente al que se dibujaba con la LRU. Entonces había en España en torno a 500.000 estudiantes universitarios y se debía elevar el nivel cultural de las clases medias. Durante las últimas décadas, el crecimiento exponencial del alumnado, que alcanza ya cerca de 2 millones, ha condicionado una proliferación de las facultades en términos cuantitativos, pero no siempre cualitativos. Este es, sin embargo, el reto que se debe plantear la Universidad: intentar hacer compatible la dimensión social de servicio público con las exigencias de calidad y excelencia que le son propias (Heredia y Quesada, 2001).

La eclosión de más de 20 centros de formación de Traducción e Interpretación en el contexto de este aumento de las facultades y las titulaciones puede que haya sido uno de los grandes errores que se han cometido, porque se han dispersado unos recursos que se podrían haber empleado en mejorar las existentes o en racionalizar y organizar la oferta. Se podría haber invertido en una mejor planificación del marco curricular, o de estudios de mercado que contribuyeran a sintonizar los contenidos de la formación con las necesidades de un mundo profesional, sometido a profundos y convulsos cambios. Así las cosas, no parecería que los resultados del estudio fueran portadores de buenas noticias, y sin embargo, en cierto sentido lo son.

A nadie puede sorprender después de haber analizado los datos relativos al marco curricular y, en particular, los relativos a la falta de carga lectiva de Interpretación, de créditos, de escasez de asignaturas, sobre el problema de la troncalidad de la Interpretación Simultánea en el marco de la Licenciatura de TEI, que la situación de la Interpretación en el Plan de Estudios es muy ***deficiente*** y ***asimétrica*** con respecto de la Traducción. Respondería a la fórmula **T + i**: Traducción (con mayúscula) e Interpretación (con minúscula). Sin embargo, el aspecto novedoso que han puesto de manifiesto los datos de la investigación reside en el tesón y el ahínco con el que tanto las autoridades de algunas facultades como el profesorado de pregrado han combatido estas deficiencias mediante la elección de una serie de medidas adoptadas desde dentro para intentar paliar las limitaciones impuestas a la Interpretación por el programa formador. Hablamos por ejemplo de la creación en un 73,0% de las facultades de *asignaturas optativas de Interpretación*, y un 26,7% de *especializadas*, la introducción del *itinerario de especialidad* en cuatro de 15 centros (26,7%), el *aumento de los créditos de las asignaturas troncales* (26,7%), la introducción

de la materia de Interpretación en *el primer ciclo* mediante una asignatura introductoria (13,3%) e incluso la ampliación de la *formación de la Interpretación a un quinto año* (6,7%) (que se ha extendido a dos facultades más al fin del presente estudio, 20,0%). Estas mejoras no deberían quedar eclipsadas por el volumen de datos negativos relativos a los Planes de Estudios, entre otras cosas, porque hacen posible que en un buen número de facultades el nivel de formación del alumnado tanto en términos cuantitativos —carga lectiva, asignaturas, etc.,—, como cualitativos (como se verá más adelante), haga posible una enseñanza de Interpretación de calidad.

El problema de la *troncalidad de la Interpretación*, y en particular el de la Simultánea precisa, como en tantos otros aspectos académicos, de una reforma más drástica; desde arriba. Sin embargo, mientras ésta se lleva o no a término, una posible solución provisional podría consistir en que se impartieran las troncales de Interpretación, pero sin que se llegaran a calificar como requisito para la obtención del título, o que se impartieran de forma opcional para los alumnos que deseen cursar la especialidad.

Las posibles opciones a la *doble titulación* abundan en la bibliografía de la Interpretación, pero debe ante todo primar el contexto del país receptor del sistema curricular: el marco educativo general, el perfil del alumnado, etc. Considerando las carencias a las que tiene que hacer frente el profesorado de esta materia, algunos autores han planteado la articulación de la formación de Interpretación en un campo de específico, separada de la Traducción (Muñoz, 1998: 233). Sin embargo, si atendemos al crucial papel que le otorga el profesorado de la muestra a la Traducción en la enseñanza de la Interpretación, parecería que de plantearse esta opción, debería recoger contenidos complementarios de Traducción (véase 8.8.G. y 12.6.G.). Quizá modelos como el de la Ecole d'Interprètes Internationaux de la Universidad de Mons-Hainaut (EII), que ha apostado por una formación de pregrado marcadamente democrática en la que se ofrece formación de Traducción e Interpretación (Cosson, 1989: 209), el ansiado «*two-tier system*» o modelo de dos ciclos (Renfer, 1992: 177) o el *modelo en «Y»* (Renfer, 1922: 175) deberían inspirar a las autoridades competentes para no relegar la especialización a un posgrado caro, poco innovador y escasamente atractivo en términos metodológicos, con alguna salvedad.

Otro de los graves problemas que aquejan a los Planes de Estudios reside en su ***obsolescencia***. Las grandes transformaciones experimentadas en el tejido de la sociedad española derivadas de fenómenos como la mundialización de los mercados, la proliferación

de los contactos entre comunidades de diferentes países y el flujo incesante de la inmigración y su traducción en el mundo profesional de la Interpretación no parecen haberse visto acompañadas de una necesaria revisión y reajuste de contenidos en el programa formador. El crecimiento exponencial del mercado privado de la interpretación con sus necesidades específicas de Interpretación Social, Interpretación en la Administración de Justicia, Interpretación de Enlace e Interpretación Inversa son buena prueba de ello. La formación de Interpretación durante mucho tiempo y no sólo en España había estado estructurada y orientada para facilitar el acceso de los intérpretes a las instituciones internacionales (Gile, 1989b: 649), y los Planes de Estudios no han tenido en cuenta hasta muy recientemente la *necesidad de reorientar la formación también para el mercado libre.* Es natural y frecuente, hasta cierto punto, que las instituciones educativas vayan a la zaga de las transformaciones profesionales; por ello no nos ha sorprendido que el porcentaje de ***perfiles de especialidad*** para las modalidades de Interpretación distintas de la de Conferencia no esté todavía asentado en las facultades españolas. Al igual que en otros países (Pöchhacker, 1997) también en nuestro país la Interpretación Social no acaba de ser una realidad generalmente aceptada (Martin, 2000b: 208). Del total, un 13% de las facultades ha incorporado la *Interpretación Social,* la *Interpretación en la Administración de Justicia* e *Interpretación de la Lengua de Signos en lengua española* (véase 7.13.), y otro 13,3% lo hará en un futuro próximo (véase 7.17.2. Fig. 7.33.). La implantación de perfiles diferentes de la Interpretación de Conferencias empezará a arraigar con fuerza entre las autoridades competentes cuando sean conscientes de que, hoy por hoy, el mercado privado ofrece más posibilidades de inserción laboral para la mayor parte de los alumnos de Interpretación españoles que el mercado de los organismos internacionales, dado el perfil lingüístico del estudiantado de Interpretación, condicionado por la educación secundaria y la oferta de lenguas prácticamente mimética de las facultades españolas. La combinación lingüística inglés y francés con español, e incluso el alemán-español se encuentran ya cubiertas en las instituciones europeas (Gálvez[4], 2003; Prados[5], 2003), mientras que en el mercado privado estos pares de lenguas son todavía competitivos. Como consecuencia de ello, sería conveniente que se introdujeran una serie de técnicas y contenidos en los Planes de Estudios que estuviesen en consonancia con las necesidades de este sector tales como la

[4] Comunicación personal por correo electrónico. Rafael Gálvez es Jefe de la Cabina española en la Comisión Europea. Comunicación electrónica

[5] Comunicación personal por correo electrónico. Dolores Prados es Jefa de la Cabina española en el Parlamento Europeo. Comunicación electrónica

Interpretación de Enlace, la gran e inexplicable ausente de la formación, ya que representa una práctica profesional, la ***Interpretación Inversa*** o ***retour***, (cf Galli, 1990: 69; Gran y Snelling, 1998: 1). Estas necesidades las ha percibido un sector de los órganos de gobierno de las facultades que han creado un *15,4% de asignaturas específicas de Inversa,* pero la noticia más grata y sorprendente la depara el profesorado, que por iniciativa propia se encarga de compensar el vacío de carga lectiva de Inversa impartiendo contenidos de *retour* dentro de su horario lectivo, como parte de sus asignaturas (véase 8.7.1. Fig. 8.44.).

El caso de la Inversa no es aislado, esta misma actitud del profesorado la hemos constatado igualmente con la incorporación de nociones relacionadas con aspectos de la profesión —código deontológico, trabajo en equipo, facturación, etc.—, así como con la práctica de la Interpretación Simultánea con Texto (véase 10.2.9.). Esto confirmaría que, a pesar de las carencias y el rígido encorsetamiento que impone el Plan de Estudios a facultades y docentes, los ***formadores desempeñan un papel crucial*** *cubriendo por su cuenta la brecha que perciben entre la práctica profesional y la formación.*

En lo que se refiere a los ***aspectos didácticos***, debemos destacar que los formadores, en su mayor parte, además de la labor de puente que subsana la brecha entre la práctica profesional y la formación en sus horas de docencia presentan un perfil mayoritario concienciado con la investigación y sus frutos, familiarizado con los modelos teóricos y teóricos más relevantes en Consecutiva y especialmente en Simultánea. Estas herramientas instrumentales les proporcionan una conceptualización del proceso y de los mecanismos que lo integran que les facilitan la orientación y justificación de la formación, al tiempo que se la hacen mucho más comprensible al alumnado. De hecho, el número de docentes que imparten contenidos de teoría como herramienta pedagógica en la formación de Interpretación (Gile, 1995a: 13) constituye un porcentaje considerablemente alto teniendo en cuenta el grupo de profesores que representan (véase 10.2.1. Fig. 10.6.).

Asimismo, es grato comprobar que los mitos en torno al ***perfil profesional*** de los docentes de la Licenciatura y su supuesta desvinculación con la Interpretación en general, y con la modalidad de Conferencias en particular (Mackintosh, 1999: 73) se desvanece una vez que los prejuicios se contrastan con la sistemática recogida de datos. El 95,0% de los formadores ha tenido alguna experiencia profesional con la interpretación, y en la actualidad el 75% mantiene un contacto activo con la profesión. Si a los datos sobre la didáctica empleada por el sector mayoritario del profesorado, guiada por criterios

metodológicos y teóricos amparados en los paradigmas teóricos de la Interpretación, le sumamos los correspondientes a la experiencia profesional y la vinculación más o menos regular con la Interpretación profesional tendríamos ante nosotros ***el perfil ideal del formador***, que si bien no se extiende a toda la población de la muestra, sí representa al sector mayoritario. Por estos motivos, *no sólo no se puede sino que no se deben achacar a los formadores la responsabilidad por las deficiencias de la formación de la Interpretación.* De hecho, de entre el conjunto de variables que concurren para asegurar la calidad, la relativa al profesorado sería la que más estaría aportando en estos momentos.

Este doble perfil con la vertiente profesional y académica es el que mejor se ajusta al entorno universitario (cf. Pöchhacker, 1994b: 134) (cf. Collados, 2000b: 232), ya el elemento profesional alimenta la práctica, y sin el componente teórico e investigador se estaría renegando de su propia esencia universitaria (cf. Collados, 2000b: 242). Nosotros le añadiríamos una tercera variable, la ***competencia pedagógica del formador***.

De los tres elementos que componen la ecuación, el profesorado otorga un valor casi desproporcionado a la dimensión profesional (véase 8.1.4. Fig. 8.9. y 12.1.5. Fig. 12.9.), y la Universidad hace lo propio con la faceta investigadora, olvidando ambos que por muy útil que resulte la información que proviene de la experiencia práctica y de la empírica, de no «transmitirla, inyectarla y digerirla» adecuadamente, en palabras de Ortega, no surtirán el efecto deseado. Además, la realidad muestra un hecho paradójico, ya que mientras que no todos los profesores universitarios *investigan* en el sentido cualitativo de la palabra, *todos* llevan a cabo tareas docentes (Michavilla, 2003: 37). No creemos que baste con que el profesor conozca su disciplina científica y tenga experiencia que pueda aportar en la práctica docente, también debe disponer de formación pedagógica y didáctica suficiente para cumplir su misión de enseñar y educar. Sin embargo, la Universidad no fomenta ni compensa la formación pedagógica porque no parece exigirla en la institución donde trabaja el docente (Michavilla, 2003: 37), que sólo emplea el criterio de la investigación para la promoción profesional de los profesores universitarios. La filosofía de la Universidad española se podría resumir en la fórmula **I + d:** Investigación (mayúscula) y docencia (minúscula) (Heredia y Quesada, 2001). Por consiguiente, en aquellos casos en los que existen limitaciones pedagógicas, no deberíamos culpar al profesorado por ello, sino a la Universidad, que no ofrece estos contenidos en la formación ni los recompensa, porque el valor por excelencia lo deposita en la investigación.

Estos compromisos de investigación y docencia adquiridos por el profesorado con la Universidad dejan escaso margen de tiempo para el necesario contacto con la profesión, que en unos estudios de carácter tan eminentemente práctico no pueden permitir tal sacrificio, entre otras cosas porque en esta profesión es frecuente que del cabildeo de los profesores en el mundo profesional surjan prácticas profesionales que se consoliden en puestos de trabajo para el alumnado (Baigorri[6], 2002). ¡Así funciona el mundo de la Interpretación¡ Este ***problema de incompatibilidad*** podría resolverse con un sistema menos rígido de contratación del profesorado. Ya en su día se adoptó una categoría para que los profesionales con dilatada experiencia la aportaran a la formación. Estos *contratos de profesor asociado* pergeñados por la Ley de Reforma Universitaria (1983) (Mayoral, 1998: 127), deberían ser revisados y supervisados para que cumplan la misión con la que fueron concebidos y faciliten el trasvase de conocimientos recíproco entre el mundo profesional y la formación. También se podría plantear la posibilidad de que se conciban diferentes *«itinerarios profesionales»* para el profesorado, de modo que los más aptos para la investigación puedan dedicarse con más ahínco a este menester y los que tienen vocación y talento para la docencia puedan ampliar sus conocimientos, elaborar objetivos docentes, revisar las metodologías didácticas y actualizarlas regularmente, preparar los materiales, desarrollar métodos de evaluación, establecer programas de tutorías presenciales y virtuales, etc., (Michavilla, 2003: 37). Algo muy similar está funcionando ya en el ámbito de un curso de posgrado, en concreto el Máster Europeo de Interpretación de Conferencias que se imparte en la Universidad de La Laguna, su propuesta de equiparar el perfil del formador ideal a un ***perfil múltiple*** o ***«team teaching»*** (Déjean Le Féal, 2001) (véase 15.5.3.1. Fig. 15.11.) permite resolver el problema de la incompatibilidad de la práctica profesional y la docencia al tiempo que maximiza los recursos humanos existentes. En el aula, la actividad pedagógica la comparten dos y, a veces, hasta tres profesores: el intérprete profesional, el pedagogo, el profesor de lengua nativo, el filólogo, que complementan sus competencias enriqueciendo el aprendizaje del alumno; lo que permite al intérprete atender sus compromisos profesionales y recuperar materia una vez que haya regresado

El problema de la **desigualdad** de la formación en las facultades de Traducción e Interpretación españolas, que como hemos visto se diferencian cuantitativamente en la carga lectiva —algunos centros con los esfuerzos ímprobos de autoridades y profesorado

[6] Comunicación personal.

han sacado adelante hasta 73% de asignaturas optativas, itinerarios de especialidad (40%), asignaturas especializadas de Interpretación (26,7%), etc.,— y cualitativamente en el perfil del profesorado y de los criterios de duración y contenidos de los exámenes finales, hasta tal punto abismales, nos impulsan a que se reflexione acerca de la conveniencia de que las diferencias en cuanto a carga lectiva puedan especificarse en el título para que favorezcan las posibilidades laborales del alumno de Interpretación por una parte, y para que se introduzca mayor control sobre unos mínimos para la superación de las materias de Interpretación en cuanto a duración y contenidos.

Con respecto a ***la formación de posgrado*** en nuestro país, con la salvedad pertinente, no consideramos que hoy en día los programas de máster de Interpretación de Conferencias españoles proporcionen la solución a las deficiencias académicas, y mucho menos didácticas de la Licenciatura. Tendremos que esperar a la implantación de los nuevos títulos de máster «oficiales», de dos años de duración, que presentarán contenidos académicos avanzados y de iniciación a la investigación, además de los profesionales (Pérez de Pablos, 2002: 35) para poder hablar de vías de solución a los déficit de la Interpretación en el caso de que no se emprenda la deseada reestructuración de los Planes de Estudios.

Ha llovido mucho desde que Delisle (1981: 438) argumentara la necesaria fundamentación teórica de la enseñanza práctica: «*Pour être vraiment opératoire, toute stratégie pédagogique appliquée à l'enseignement* pratique *de la traduction doit reposer sur des fondements théoriques valables*». Sin embargo, hemos constatado que en la formación de la Interpretación que se ofrece en los cursos de Máster, como la de tantos otros centros con una vocación profesional de la enseñanza: «*Conference interpreting/ translation training consists essentially, and in many cases solely, of interpreting and translation drill*» (Gile, 1992a: 185). La didáctica que no sigue criterios metodológicos sistemáticos, que parece vivir apartada de la producción científica de la disciplina y de los modelos teóricos y teórico-didácticos gestados por ella no parece encajar en el marco de la docencia universitaria, aunque sea un método de aprendizaje intensivo.

Los contenidos de estas conclusiones han sido necesariamente seleccionados de entre las interminables combinaciones de variables que puede ofrecer el estudio: los datos cruzados entre la Interpretación Simultánea y la Consecutiva, la idoneidad de las pruebas de aptitud. El resultado de lo cual sería plúmbeo y disuasivo para el lector. Hemos elegido focalizar unos aspectos representativos de la situación de la formación para ilustrar con

ellos los puntos débiles, los puntos fuertes, y una serie de propuestas mediatas a la espera de que se cumplan nuestras deseadas reformas de la estructura curricular. Entre tanto, proponemos las siguientes vías futuras de investigación.

A raíz del análisis de los resultados han surgido aspectos controvertidos que han despertado nuestro interés y que merecerían ser analizados en mucha más profundidad. Éstos podrían ser acotados y estudiados ampliándolos al resto de las universidades que han quedado por cubrir. A su vez, estos datos podrían cruzarse entre los provenientes de las instituciones públicas y aquellos de las privadas, para «desmitificar» o «rehabilitar» de forma empírica información que a veces se distorsiona. Esta información también se puede cotejar por Comunidades Autónomas con objeto de observar patrones recurrentes o tendencias disonantes. Asimismo, los estudios emprendidos con respecto a variables específicas por su interés pueden ser retomados pasado el tiempo y corroborar si la incorporación de elementos o contenidos en el programa formador ha tenido la eficacia esperada o el perfil del alumnado ha respondido o no a las expectativas forjadas. Lo mismo puede comprobarse con el material, el material de apoyo, la temática, etc. Por último, resultaría sumamente beneficioso desde el punto de vista investigador que todos los datos relativos a la formación de la Interpretación que han resultado de esta investigación fuesen contrastados desde la perspectiva del alumnado de Interpretación, en particular con el estudiantado de último curso, que ha pasado por toda las fases del aprendizaje y ha entrado en contacto con todas las técnicas de la Interpretación. Su percepción de los métodos didácticos y de lo que para el profesorado resulta eficaz puede arrojar luz sobre lo que quizá hoy aparentemente sostenemos como certezas. Se obtendría una nueva perspectiva a partir de una variable a la que raras veces se acude en busca de opinión, pero que a buen seguro tiene formada la suya.

La presente investigación ha pretendido analizar la variable relacionada con la oferta de las facultades en términos de estructura curricular, la oferta de lenguas, métodos didácticos, perfil del profesorado, material de aprendizaje, etc., pero quedan abiertas fértiles vías de investigación futuras que completarían este estudio. Nos referimos al estudio del mercado español de la Interpretación, una continuación de las investigaciones efectuadas por Neff (1998) y Schmitt (1998) en Alemania y Wußler (1999) en Austria, que contribuiría a facilitar información específica sobre tendencias en materia de técnicas de Interpretación más empleadas y su relación recíproca con la temática y las lenguas en las que dichas

técnicas se emplean con más frecuencia, tanto en el mercado de los organismos internacionales como en el mercado privado. Estos datos podrían ser confrontados con los actuales contenidos, se revisarían sobre bases sólidas y no meras conjeturas, y posteriormente se trasladarían al marco curricular, tal como hizo la Universidad de Graz tras conocer los resultados del estudio de mercado de Austria (Wußler, 1999: 34).

Se avecinan tiempos de cambio para la Universidad y nosotros esperamos que el tema de la docencia no quede al margen de este cambio, y más en este tiempo de frías realidades virtuales. Como ha escrito Savater en *El valor de educar:*

«La verdadera educación es aquella que proporciona más educación»

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

ABRIL, M. I. y C. ORTIZ (1998). «Formación de intérpretes de conferencia en el ámbito biosanitario inglés/español. La experiencia en la Facultad de Traducción e Interpretación de Granada». En: FÉLIX, L. Y E. ORTEGA (eds.) (1998). *La traducción y la interpretación en el ámbito biosanitario.* Granada: Comares, pp. 287-297.

ABRIL, M. I., A. COLLADOS y A. MARTIN (2000). «La interpretación de conferencias en el mercado libre». En: KELLY, D. (ed.) (2000). *La traducción y la interpretación en España hoy: perspectivas profesionales.* Granada: Comares, pp. 171-188.

ABRIL, M. I. y A. COLLADOS (2001). «El Modelo de Esfuerzos adaptado a la didáctica de la interpretación bilateral». En: COLLADOS, A. y M. M. FERNÁNDEZ (eds.) (2001). *Manual de interpretación bilateral.* Granada: Comares, pp. 95-127.

AIIC (1979). *Enseignement de l'interprétation: Dix ans de colloques.* Ginebra: AIIC.

___ (1984). *Guide to Establishments Offering Courses in Conference Interpretation.* Ginebra: AIIC.

___ (1993). *Advice to Students Wishing to Become Conference Interpreters.* AIIC. Ginebra: AIIC.

___ (1998). Code for the use of new technologies in conference interpretation, *AIIC Bulletin* 26/2:23.

___ (2000). Guidelines for Remote Conferencing: *AIIC Bulletin* 24/3:2.

ALEXIEVA, B. (1992). «The Optimum Text in Simultaneous Interpreting: A Cognitive Approach to Interpreter Training». En: DOLLERUP, C. y A. LODDEGAARD (eds.) (1992). *Teaching Translation and Interpreting. Training, Talent and Experience.* Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins, pp. 221-229.

___ (1994a). «On Teaching Note-Taking in Consecutive Interpreting». En: DOLLERUP, C. y A. LINDEGAARD (eds.) (1994). *Teaching Translation and Interpreting 2. Insights, Aims, Visions.* Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins, pp. 199-206.

___ (1994b). «Types of Texts and Intertextuality in Simultaneous Interpreting». En: SNELL-HORNBY, M., F. PÖCHHACKER y K. KAINDL (eds.) (1994). *Translation Studies. An Interdiscipline.* Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins, pp. 179-187.

___ (1998). «Analysis of the Simultaneous Interpreter's Output». *XI FIT World Congress Proceedings,* pp. 484-497.

___ (1999). «Interpreter Mediated TV Events». *Target* 11:2, pp. 329-356.

ALLIONI. S. (1989). «Towards a Grammar of Consecutive Interpretation». En: GRAN, L. y J. DODDS (eds.) (1989). *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpretation.* Udine: Campanotto Editore, pp.191-201.

ALONSO, L. (2001). «La videoconferencia queda amortizada en menos de un año con una reunión anual». *El País,* 3 de octubre de 2001.

ALTMAN, J. (1989). «The Role of Tutor Demonstration in Teaching Interpretation». En: GRAN, L. y J. DODDS (eds.) (1989). *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpretation.* Udine: Campanotto, pp. 237-241.

___ (1994). «Error Analysis in the Teaching of Simultaneous Interpreting: A Pilot Study». En: LAMBERT, S. y B. MOSER-MERCER (eds.) (1994). *Bridging the Gap: Empirical Research in Simultaneous Interpretation.* Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins, pp. 25-38.

ANDERSON, L. (1994). «Simultaneous Interpretation: Contextual and Translation Aspects». En: LAMBERT, S. y B. MOSER-MERCER (eds.) (1994). *Bridging the Gap. Empirical Research in Simultaneous Interpretation.* Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins, pp. 101-120.

ANGELELLI, C. (2000). «Interpretation as a Communicative Event: A Look through Hymes' Lenses». *Meta* 45:4, pp. 580-592.

ARJONA, E. (1978). «Intercultural Communication and the Training of Interpreters at the Monterey Institute of International Studies». En: GERVER, D. y H. W. SINAIKO (eds.) (1978). *Language Interpretation and Communication.* Nueva York y Londres: Plenum Press, pp. 35-44.

ARJONA-TSENG, E. (1991). «Preparing for the XXI Century». Discurso de apertura del *Twentieth Anniversary Symposium on the Training of Teachers of Translation and Interpretation.* Monterey (MIIS), pp. 1-17.

___ (1994). «A Psychometric Approach to the Selection of Translation and Interpreting Students in Taiwan». En: LAMBERT, S. y B. MOSER-MERCER (eds.) (1994). *Bridging the Gap. Empirical Research in Simultaneous Interpretation.* Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins, pp. 69-86.

ARNTZ, R. (1992). «Interlinguale Vergleiche von Terminologien und Fachtexten». En: BAUMANN, K. D. y H. KALVERKÄMPER (eds.) (1992). *Kontrastive Fachsprachenforschung.* Tubinga: Günter Narr Verlag, pp. 95-108.

ARRÓNIZ, P. (2000). «La traducción y la interpretación en la Administración de Justicia» En: KELLY, D. (ed.) (2000). *La traducción y la interpretación en España hoy.* Granada: Comares, pp.157-169.

AUSTIN, J. L. (1962). *How to do Things with Words.* Cambridge (Massachusetts): Harvard University Press.

BADDELEY, A. D. (1984). *Su memoria: cómo conocerla y dominarla.* Madrid: Debate.

BAIGORRI, J. (1999). «Conference Interpreting: From Modern Times to Space Technology». *Interpreting* 4:1, pp. 29-40.

___(2000). *La interpretación de conferencias: el nacimiento de una profesión. De París a Nuremberg.* Granada: Comares.

BAKER, M. (1998). *Routledge Encyclopedia of Translation Studies.* Londres y Nueva York: Routledge.

BALZANI, M. (1990). «Le contact visuel en interprétation simultanée: résultats d'une experience français-italien». En: GRAN, L. y C. TAYLOR (eds.) (1990). *Aspects of Applied and Experimental Research of Conference Interpreting.* Udine: Campanotto, pp. 93-100.

BARCENKOV, A. (1992). «Training Translators and Interpreters in the USSR». *Meta* 37:1, pp. 163-172.

BARIK, H. C. (1973). «Simultaneous Interpretation: Temporal and Quantitative Data». *Language and Speech* 216, pp. 237-270.

___ (1994). «A Description of Various Types of Omissions, Additions and Errors of Translation Encountered in Simultaneous Interpretation». En: LAMBERT, S. y B. MOSER-MERCER (eds.) (1994). *Bridging the Gap. Empirical Research in Simultaneous Interpretation.* Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins, pp.121-137.

BASSNETT, S. y LEFEVERE, A. (1990). *Translation History and Culture.* Londres y Nueva York: Printer Publishers.

BDÜ. (1986). *Memorandum.* Mitteilugsblatt (MDÜ) 5, pp.1-8.

___ (1994). *Erhebungsbogen Honorarumfrage:* 1993/1994. Mitteilungsblatt (MDÜ) 40, pp.15-18.

BEAUGRANDE, R. y W. U. DRESSLER (1981). *Introduction to Text Lingustics.* Londres: Longman.

BELL, A. (1984). «Language Style as Audience Design». *Language in Society* 13, pp. 145-204.

BENEL, R. A. (1993). «Editor's preface to the issue of air traffic control and human factors». *International Journal of Aviation Psychology* 3:4, pp. 253-255.

BENMANN, V. (1997). «Legal Interpreting by any Other Name is Still Legal Interpreting». En: CARR, S. E. (ed.) (1997). *The Critical Link: Interpreters in the Community*. Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins, pp. 179-189.

BERK-SELIGSON, S. (1990). *The Bilingual Courtroom: Court Interpreters in the Judicial Process*. Chicago: University of Chicago Press.

BERRUTO, G. (1995). *Fondamenti di Sociolinguistica*. Bari: Laterza.

BOCHNER, T, M. y P. LONGLEY (1989). «Aptitude Tests». *The Interpreters' Newsletter* 7, pp. 19-30.

BOE (9-11-1979). Real Decreto 2572/1979. Se establecen las Escuelas Universitarias de Traductores e Intérpretes.

___ (10-8-1985). Orden Ministerial por la que se crea la Diplomatura de dos ciclos.

___ (22-8-1990). Creación de un área de conocimiento independiente para la Traducción y la Interpretación.

___ (30-9-91). Ley de Reforma Universitaria. Creación de la Licenciatura de cuatro años.

___ (27-12-93). Orden Ministerial de 10 de diciembre de 1993 por la que se instaura el curso pasarela.

___ (1-5-1998). Real Decreto 779/1998. Distribución de horas de asistencia física a clase.

BOWEN, D. (1994). «Teaching and Learning Styles». En: DOLLERUP, C. y A. LINDEGAARD (eds.) (1994). *Teaching Translation and Interpreting 2. Insights, Aims, Visions*. Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins, pp. 175-181.

BOWEN, D. y M. BOWEN (1984). *Steps to Consecutive Interpretation*. Washington D. C.: Pen & Booth (2ª ed.).

___ (1989). «Aptitude for Interpreting». En: GRAN, L. y J. DODDS (eds.) (1989). *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpretation*. Udine: Campanotto, pp. 109-125.

___ (1990). *Interpreting— Yesterday, Today and Tomorrow*. ATA Monograph Series vol. IV. State University of New York at Binghamton, Nueva York: SUNY.

BOWEN, D., M. BOWEN e I. DOBOSZ (1990). «The Life of a Diplomatic Interpreter: An Interview with Irena Dobosz». En: BOWEN, D. y M. BOWEN (eds.) (1990). *Interpreting— Yesterday, Today and Tomorrow*. ATA Scholarly Monograph Series, vol. IV. State University of New York at Binghamton, Nueva York: SUNY, pp. 150-160.

BOWEN, M. (1989). «The United States: A Country of Immigration». En: JOLY, J. F. (ed.) (1989). *Proceedings of the Second North American Translators Congress.* Regional Center for North America, FIT. Washington D. C., pp. 111-115.

___ (1994). «Interpreting Studies and the History of the Profession». En: DOLLERUP, C. y A. LINDEGAARD (eds.) (1994). *Teaching Translation and Interpreting 2. Insights, Aims, Visions.* Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins, pp. 167-173.

___ (1998). «Community Interpreting». En: SNELL-HORNBY, M., H. G. HÖNIG, P. KUSSMAUL y P. A. SCHMITT (eds.) (1998). *Handbuch Translation.* Tubinga: Stauffenburg, pp. 319-321.

BRICALL, J. M. (2000). *Informe Universidad 2000.* Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE). Barcelona, marzo de 2000.

BRISLIN, R. W. (1978). «Contributions of Cross-Cultural Orientation Programs and Power Analysis to Translation/Interpretation». En: GERVER, D. y H. W. SINAIKO (eds.) (1978). *Language Interpretation and Communication.* Nueva York y Londres: Plenum Press, pp. 205-216.

BROS-BRANN, E. (1994). «Interpreting Live on Television: Some Examples Taken from French Television». Conferencia pronunciada en el curso *The Interpreter as Communicator*, en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo, julio 1994, pp. 26-29.

___ (1997). The Video Conference Demonstration, 8 de enero de 1997 en la asamblea de la AIIC en Montreal. *AIIC Bulletin* 25/1:77.

BROWN, G. y G. YULE (1983). *Discourse Analysis.* Cambridge: CUP.

BRUCE, R. y W. ANDERSON (1978). «Interpreter Roles and Interpretation Situations». En: GERVER, D. y H. W. SINAIKO (eds.) (1978). *Language Interpretation and Communication.* Nueva York y Londres: Plenum Press, pp. 217-230.

BÜHLER, H. (1985). «Conference Interpreting. A Multichannel Communication Phenomenon». *Meta* 30:1, pp. 49-54.

___ (1986). «Linguistic (Semantic) and Extralinguistic (Pragmatic) Criteria for the Evaluation of Conference Interpretation and Interpreters». *Multilingua* 5:4, pp. 231-235.

___ (1988). «Introductory Paper: Text Linguisitcs, Text Types and Prototypes». *Meta*, 33:4, pp.465-467.

BUZAN, T. (1984). *Use your Head.* Londres: BBC.

___ (1995). *The Mindmap Book*. Londres: Deusto.

CARR, S. E., P. ROBERTS, A. DUFOUR D. y D. STEYN. (1997). *The Critical Link: Interpreters in the Community*. Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins.

CARR, S. E., R. P. ROBERTS, D. ABRAHAM y A. DUFOUR (1998). *The Critical Link 2: Interpreters in the Community*. Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins

CARROL, J. B. (1961). «The Prediction of Success in Intensive Language Learning». En: GLÄSER, R. (ed.) (1961). Pittsburgh (Pennsylvania): University Press.

___ (1978). «Linguistic Abilities in Translators and Interpreters». En: GERVER, D. y H. W. SINAIKO (eds.) (1978). *Language Interpretation and Communication*. Nueva York y Londres: Plenum Press, pp. 119-129.

CARTELLIERI, C. (1983). «The Inescapable Dilemma: Quality and/or Quantity in Interpreting». *Babel* 19:4 , pp. 209-213.

___ (1988). «In-House and In-Job Training for Interpreters». En: NEKEMAN, P. (ed.) (1988). *Translation our future. Proceedings of the XI World Congress of the FIT*. Maastricht, pp. 338-339.

CELIS, B. (2001). «Las peticiones de videoconferencia aumentan un 300% en dos semanas». *El País*, 4 de diciembre 2001.

CENKOVÁ, I. (1994). «Le rôle de l'audiovisuel dans la formation des interprètes de conférence». En: SNELL-HORNBY, M., F. PÖCHHACKER y K. KAINDL (eds.) (1994). *Translation Studies: An Interdiscipline*. Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins, pp. 227-232.

CHERNOV, G. (1992). «Conference Interpretation in the USSR: History, Theory, New Frontiers». *Meta* 37:1, pp. 147-162.

___ (1994). «Message Redundancy and Message Anticipation in Simultaneous Interpretation». En: LAMBERT, S. y B. MOSER-MERCER (eds.) (1994). *Bridging the Gap. Empirical Research in Simultaneous Interpretation*. Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins, pp. 139-153.

___ (1996). «Taking Care of the Sense in Simultaneous Interpreting». En: DOLLERUP, C. y V. APPEL. (eds.) (1996). *Teaching Translation and Interpreting 3*. Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins, pp. 223-231.

CHESTERMAN, A. (1993). «From 'Is' to 'Ought': Laws, Norms and Strategies in Translation Studies». *Target* 5:1, pp. 1-20.

COLLADOS, A. (1998). *La evaluación de la calidad en interpretación simultánea: la importancia de la comunicación no verbal*. Granada: Comares.

___ (2000a). *Proyecto docente e investigador.* Facultad de Traductores e Intérpretes, Universidad de Granada.

___ (2000b). «La teoría de la interpretación en la formación de intérpretes de conferencia», *TextconText* 14:4, pp. 231-247.

COLLADOS, A., J. DE MANUEL, M. FERNÁNDEZ, C. SÁNCHEZ-ADAM y E. STEVAUX (1998). «La interpretación de conferencias en el ámbito biosanitario: análisis de la situación desde la Universidad de Granada». En: FÉLIX, L. y E. ORTEGA (eds.) (1998). *La traducción y la interpretación en el ámbito biosanitario.* Granada: Comares, pp. 299-323.

COLLADOS, A. y M. M. FERNÁNDEZ (2001). *Manual de interpretación bilateral.* Granada: Comares.

COLLADOS, A., M. M. FERNÁNDEZ y J. DE MANUEL (2001). «La interpretación bilateral: características, situaciones comunicativas y modalidades». En: COLLADOS, A. y M. M. FERNÁNDEZ (eds.) (2001). *Manual de interpretación bilateral.* Granada: Comares, pp. 61-77.

COLLADOS, A., M. M. FERNÁNDEZ y E. STÉVAUX (2001). «Concepto, técnicas y modalidades de interpretación». En: COLLADOS, A. y M. M. FERNÁNDEZ (eds.) (2001). *Manual de interpretación bilateral.* Granada: Comares, pp. 39-60.

CORSELLIS, A. (1988). «Community Interpreter Project». En: NEKEMAN, P. (ed.) (1988). *Translation our future. Proceedings of the XI World Congress of the FIT.* Maastricht, pp. 492-497.

___(1997). «Training Needs of Public Personnel Working with Interpreters». En: CARR, S. E., R. ROBERTS, A. DUFOUR, y D. STEYN (eds.) (1997). *The Critical Link: Interpreters in the Community.* Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins, pp. 77-89.

COSSON, L. (1989). «Vers une approche originale de la formation d'interprètes de conférence: la méthode structuro-globale audio-visuelle». En: GRAN, L. y J. DODDS (eds.) (1989). *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpretation.* Udine: Campanotto, pp. 209-212.

CREVATIN, F. (1989). «Directions in Research towards a Theory of Interpretation». En: GRAN, L. y J. DODDS (eds.) (1989). *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpretation.* Udine: Campanotto, pp. 21-22.

CRYSTAL, D. (1997). *English as a Global Language.* Londres: Longman.

CURVES, P., J. KLEIN, N. RIVA, y C. WUILMART (1986). «La traduction à vue comme exercice préparatoire et complémentaire à l'interprétation de conférence». *Cuadernos de Traducción e Interpretación* 7, pp. 97-116.

DALY, A. (1985). «Interpreting for International Satellite Television». *Meta* 30:1, pp. 91-96.

DARÒ, V. (1990). «Speaking Speed During Simultaneous Interpretation. A Discussion on its Neuropsychological Aspects and Possible Contributions to Teaching». En: GRAN, L. y C. TAYLOR (eds.) (1990). *Aspects of Applied and Experimental Research on Conference Interpretation. Round Table on Interpretation Research.* Udine: Campanotto, pp. 83-92.

___ (1994). «Non-Linguistic Factors Influencing Simultaneous Interpretation». En: LAMBERT, S. y B. MOSER-MERCER (eds.) (1994). *Bridging the Gap. Empirical Research in Simultaneous Interpretation.* Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins, pp. 249-271.

DÉJEAN LE FÉAL, K. (1981). «L'enseignement des méthodes d'interprétation». En: DELISLE, J. (ed.) (1981). *L'enseignement de l'interprétation et de la traduction: de la théorie à la pédagogie.* Ottawa: Éditions de l'Université d'Ottawa, pp. 45-98.

___ (1990). «Some Thoughts on the Evaluation of Simultaneous Interpretation». En: (eds.) (1990). *Interpreting —Yesterday, Today and Tomorrow.* ATA Monograph Series, vol IX. State University of New York at Binghamton: SUNY, pp. 154-169.

___ (1997). «Simultaneous Interpretation with 'Training Wheels'». *Meta* 42:4, pp. 616-621.

___ (1998a). «Non Nova, Sed Nove». *The Interpreters' Newsletter* 8, pp. 41-49.

___ (1998b). «Didaktik des Dolmetschens». En: SNELL-HORNBY, M., H. HÖNIG, P. KUSSMAUL y P. SCHMITT (eds.) (1998). *Handbuch Translation,* Tubinga: Stauffenburg, pp. 361-367.

___ (2001). «Team Teaching, Better Than Makeshift». *AIIC Communicate!,* 14 septiembre-octubre, 2001.

DELGADO, T. (1997). «La interpretación consecutiva, bilateral y de *chuchotage* en la función del intérprete de la Administración de Justicia». En: FÉLIX, L. Y E. ORTEGA (eds.) (1997). *II Estudios sobre Traducción e Interpretación,* tomo II. *Actas de las II Jornadas Internacionales de Traducción e Interpretación* Málaga: Universidad de Málaga, pp. 789-801.

DELISLE, J. (1981). *L'enseignement de l'interprétation et de la traduction: de la théorie à la pédagogie.* Ottawa: Éditions de l'Université d'Ottawa.

___(1981) «De la théorie à la pédagogie: réflexions méthodologiques». En: DELISLE, J. (ed.). *L'enseignement de l'interprétation et de la traduction: de la théorie à la pédagogie,* Ottawa: Éditions de l'Université d'Ottawa, pp. 438-453.

DENISSENKO, J. (1989). «Communicative and Interpretative Linguistics». En: GRAN, L. y J. DODDS (eds.) (1989). *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpretation.* Udine: Campanotto, pp. 155-157.

DILLINGER, M. (1994). «Comprehension during Interpreting: What Do Interpreters Know that Bilinguals Don't?». En: LAMBERT, S. y B. MOSER-MERCER (eds.) (1994). *Bridging the Gap. Empirical Research in Simultaneous Interpretation.* Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins, pp. 155-189.

DIRIKER, E. (1999). «Problematizing the Discourse on Interpreting: A Quest for Norms in Simultaneous Interpreting». *TextconText* 13:3, pp. 73-90.

DODDS, J. M. (1989). «Linguistic Theory Construction as a Premise to a Methodology of Teaching Interpretation». En: GRAN, L. y J. DODDS (eds.) (1989). *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpretation.* Udine: Campanotto, pp. 17-20.

DODDS, J., D. KATAN, H. AARUP, A. GRINGIANI, A. RICCARDI, N. SCHWEDA NICHOLSON, y S. VIAGGIO (1997). «The Interaction between Research and Training». En: GAMBIER, Y., D. GILE y C. TAYLOR (eds.) (1997). *Conference Interpreting: Current Trends in Research.* Amsterdam y Fladelfia: John Benjamins, pp. 89-107.

DOLLERUP, C. (1997). «Issues Today, Challenges for Tomorrow: Translation and English as the International Lingua Franca». En: LABRUN, B. (ed.) (1997). *The Changing Scene in World Languages, Issues and Challenges.* ATA Scholarly Monograph Series, vol. IX. State University of New York at Binghamton, Nueva York: SUNY, pp. 83-104.

DOLLERUP, C. y V. APPEL (1996). *Teaching Translation and Interpreting 3: New Horizons.* Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins.

DOLLERUP, C. y A. LODDEGAARD (1992). *Teaching Translation and Interpreting..* Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins.

DOLLERUP, C. y A. LINDEGAARD (1994). *Teaching Translation and Interpreting 2. Insights, Aims, Visions.* Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins.

ENGLUND DIMITROVA, B. (1997). «Degree of Interpreter Responsibility in the Interaction Process in Community Interpreting» En: CARR, S. E., R. ROBERTS, A. DUFOUR, y D. STEYN. (eds.) (1997). *The Critical Link: Interpreters in the Community.* Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins, pp. 147-164.

ERLANDSON, D. A., E. L. HARRIS, B. L. SKIPPER y S. D. ALLEN (1993). *Doing Naturalistic Inquiry.* Londres: Sage.

FABBRO, F., y L. GRAN (1994). «Neurological and Neuropsychological Aspects of Polyglossia and Simultaneous Interpretation». En: LAMBERT, S. y B. MOSER-MERCER (eds.) (1994). *Bridging the Gap. Empirical Research in Simultaneous Interpretation.* Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins, pp. 273-317.

___ (1997). «Neurolinguistic Research in Simultaneous Interpretation». En: GAMBIER, Y., D. GILE y C. TAYLOR (eds.) (1997). *Conference Interpreting: Current Trends in Research.* Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins, pp. 9-27.

FELDWEG, E. (1989). «The Significance of Understanding in the Process of Interpreting». En: GRAN, L. y J. DODDS (eds.) (1989). *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpretation.* Udine: Campanotto, pp. 139-140.

FÉLIX, L. y E. ORTEGA (1998a). *II Estudios sobre Traducción e Interpretación,* tomos I y II. *Actas de las II Jornadas Internacionales de Traducción e Interpretación.* Málaga: Universidad de Málaga.

___ (1998b). *La traducción y la interpretación en el ámbito biosanitario.* Granada: Comares.

FERAZ, L. (1998). «Preparación del intérprete de conferencias para el campo de la medicina. Problemas concretos del sector sanitario». En: FÉLIX, L. y E. ORTEGA (eds.) (1998b). *La traducción y la interpretación en el ámbito biosanitario.* Granada: Comares.

FERNÁNDEZ. M. M. (1999). «Una cuestión de método o qué esperamos de la teoría y de la historia de la traducción en la formación de traductores e intérpretes». *XII Congreso Internacional Expolingua.* Madrid del 22 al 25 de abril de 1999.

FLORES D'ARCAIS, G. B. (1978). «The Contribution of Cognitive Psychology to the Study of Interpretation». En: GERVER, D. y H. W. SINAIKO (eds.) (1978). *Language Interpretation and Communication.* Nueva York y Londres: Plenum Press, pp. 385-402.

FOURASTIÉ, J. (1966). *Les Conditions de l'esprit scientifique.* París: Gallimard.

FRANCIS, M. (1989). «Cultural and Pragmatic Aspects in the Teaching of Interpretation». En: GRAN, L. y J. DODDS (eds.) (1989). *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpretation.* Udine: Campanotto, pp. 249-252.

GÁLER, R. (1974). «A Vindication of Shorthand». *AIIC Bulletin* 2/1, pp. 6.

GALESSI, S. (1989). «Implications for the Teaching of Community Interpreting: Field Experience in an Australian Hospital». *The Interpreters' Newsletter* 2, pp. 46-49.

GALLI, C. (1990). «Simultaneous Interpretation in Medical Conferences: a Case Study». En: GRAN, L. y C. TAYLOR (eds.) (1990). *Aspects of Applied and Experimental Research on Conference Interpretation. Round Table on Interpretation Research.* Udine: Campanotto, pp. 61-82.

GALLINA, S. (1992). «Cohesion and the Systemic-Functional Approach to Text: Applications to Political Speeches and Significance for Simultaneous Interpretation». *The Interpreters' Newsletter* 4, pp. 62-71.

GÁLVEZ , R. (2003). Comunicación personal por correo electrónico. Jefe de la cabina española de la Comisión Europea, SCIC, 25 de marzo de 2003, 12:43.

GAMBETTI, M. y P. MEAD (1998). «The Aarhus Seminar on Interpreting Research». *The Interpreters' Newsletter* 8, pp. 169-179.

GAMBIER, Y. (1996). «La formation à la communication audiovisuelle multilingue». Proceedings of the XIV *World Congress of the FIT,* vol. I. Melbourne, pp. 131-140.

GAMBIER, Y., D. GILE, y C. TAYLOR (eds.) (1997). *Conference Interpreting: Current Trends in Research.* Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins.

GARCÍA, F. (2000). *Socioestadística. Introducción a la estadística en sociología.* Madrid: Alianza Editorial.

GENTILE, A. (1989). «The Genesis and Development of Interpreting in Australia: Salient Features and Implications for Teaching». En: GRAN, L. y J. DODDS (eds.) (1989). *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpretation.* Udine: Campanotto, pp. 257-260.

___ (1991). «The Application of Theoretical Constructs from a Number of Disciplines for the Development of a Methodology of Teaching in Interpreting and Translating». *Meta* 36:2, pp. 344-351.

___ (1997). «Community Interpreting or Not? Practices, Standards and Accreditation». En: CARR, S. E., R. ROBERTS, A. DUFOUR, y D. STEYN (eds.) (1997). *The Critical Link: Interpreters in the Community.* Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins, pp. 109-119.

GENTILE, A., U. OZOLINS Y M. VASILIKAKOS (1996). *Liaison Interpreting. A Handbook*. Melbourne: Melbourne University Press.

___ (1998). «Types of Oral Translation in the Australian Context». *Meta* 33:4, pp. 480-484.

GERVER, D. (1974). «Simultaneous Listening and Speaking and Retention of Prose». *Quarterly Journal Experimental Psychology* 26, pp. 337-342.

___ (1976). «Empirical Studies of Simultaneous Interpretation: a Review and a Model». En: BRISLIN, R. (ed.) (1976). *Translation. Applications and Research*. Nueva York: Gardner Press, pp. 165-207.

GERVER, D., P. LONGLEY, J. LONG y S. LAMBERT (1989). «Selection tests for trainee conference interpreters». *Meta* 34:4, pp. 724-735.

GERVER, D. y H. W. SINAIKO (eds.) (1978). *Language Interpretation and Communication*. Nueva York y Londres: Plenum Press.

GILE, D. (1983). «Aspects méthodologiques de l'évaluation de la qualité du travail en interprétation simultanée». *Meta* 28:3, pp. 236-243.

___(1985). «Le Modèle d'Efforts et l'équilibre d'interprétation en interprétation simultanée». *Meta* 30:1, pp. 44-48.

___(1988). «Le partage de l'attention et le 'Modele d' Efforts' en interprétation simultanée». *The Interpreters' Newsletter* 1, pp. 4-22.

___(1989a). «Perspectives de la recherche dans l'enseignement de l'interprétation». En: GRAN, L. y J. DODDS (eds.) (1989). *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpretation*. Udine: Campanotto, pp. 27-33.

___(1989b). «Les flux d'information dans les réunions interlinguistiques et l'interprétation de conférence: premières observations», *Meta* 34:4, pp. 649-660.

___(1990a). «L'évaluation de la qualité de l'interpretation par les délégués: une étude de cas», *The Interpreters' Newsletter* 3, pp. 66-71.

___(1990b). «Research Proposals for Interpreters». En: GRAN, L. y C. TAYLOR (eds.) (1990). *Aspects of Applied and Experimental Research on Conference Interpretation. Round Table on Interpretation Research*. Udine: Campanotto, pp. 226-236.

___(1990c). «Scientific Research vs. Personal Theories in the Investigation of Interpretation». En: GRAN, L. y C. TAYLOR (eds.) (1990). *Aspects of Applied and Experimental Research on Conference Interpretation. Round Table on Interpretation Research*. Udine: Campanotto, pp. 28-41.

___(1991). «Methodological Aspects of Interpretation (and Translation) Research». *Target* 3:1, pp. 153-174.

___(1992a). «Basic Theoretical Components in Interpreter and Translator Training». En: DOLLERUP, C. y A. LODDEGAARD (eds.) (1992). *Teaching Translation and Interpreting. Trainig, Talent and Experience.* Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins, pp. 185-193.

___(1992b). «Predictable Sentence Endings in Japanese and Conference Interpretation». *The Interpreters' Newsletter* 1, pp. 12-68.

___(1993). «Translation/Interpretation and Knowledge». *Translation and Knowledge SSOTTIV.* En: GAMBIER, Y. (ed.) (1993). Centre for Translation and Interpreting, Turku: Universidad de Turku, pp. 67-85.

___(1994a). «The Process-Oriented Approach in Translation Training». En: DOLLERUP, C. y A. LINDEGAARD (eds.) (1994). *Teaching Translation and Interpreting 2. Insights, Aims, Visions.* Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins, pp. 107-112.

___(1994b). «Opening up in Translation Studies». En: SNELL-HORNBY, M., F. PÖCHHACKER y K. KAINDL (eds.) (1994). *Translation Studies. An Interdiscipline.* Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins, pp. 149-158.

___(1994c). «Methodological Aspects of Interpretation and Translation Research». En: LAMBERT, S. y B. MOSER-MERCER (eds.) (1994). *Bridging the Gap. Empirical Research in Simultaneous Interpretation.* Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins, pp. 39-56.

___(1995a). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training.* Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins.

___(1995b). «Fidelity Assessment in Consecutive Interpretation: An Experiment», *Target* 7:1, pp.151-164.

___(1995c). *Regards sur la recherche en interprétation de conférence.* Lille: Presses Universitaires de Lille.

___(1997a). «PostScript: After Turku». En: GAMBIER, Y., D. GILE y C. TAYLOR. (eds.) (1997). *Conference Interpreting: Current Trends in Research.* Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins, pp. 207-211.

___(1997b). «Conference Interpreting as a Cognitive Management Problem». En: DANSK, J. E., M. SHREVE, S. FOUNTAIN y M. McBEATH (eds.) (1997), *Cognitive Processes in Translation and Interpreting*, pp. 196-214.

___(1999a). «Doorstep Interdisciplinarity in Conference Interpreting Research». En: ÁLVAREZ, A. y A. FERNÁNDEZ (eds.) (1999). *Anovar/Anosar. Estudios de Traducción e Interpretación 1*. Vigo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Vigo, pp. 41-52.

___(1999b) «Norms in Research on Conference Interpreting. A Response to Theo Hermans and Gideon Toury». *Current Issues in Language and Society* 5:1/2, pp. 99-106.

___(1999c). *IRN Bulletin*, nº 19.

___(2000). «The history of Research into Conference Interpreting.A Scientometric Approach», *Target 12:2*, pp. 297-321.

___(2001a). «Interpreting Research: What you Never Wanted to Ask but May Like to Know», *AIIC Communicate !*, marzo-abril 2001.

___(2001b). «The Role of Consecutive in Interpreting Training: A Cognitive View», *AIIC Communicate !*, septiembre-octubre 2001.

___(2001c). «L'évaluation de la qualité de l'interprétation en cours de formation», *Meta* 46:2, pp. 379-393.

GILE, D., I. KURZ, B. ALEXIEVA, S. KALINA, B. ISHAM, H. SALEVSKY, y S. TIRKKONEN-CONDIT (1997). «Methodology». En: GAMBIER, Y., D. GILE y C. TAYLOR (eds.) (1997). *Conference Interpreting: Current Trends in Research.* Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins, pp. 109-122.

GILE, D., J. LAMBERT y M. SNELL-HORNBY (1995). «European Society for Translation Studies». En: SNELL-HORNBY, M., Z. JETTMAROVÁ y K. KAINDL (eds.) (1995) *Translation as Intercultural Communication. Selected Papers from the EST Congress, Prague.* Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins, pp. 339-350.

GLÄSER, R. (1992). «Methodische Conzepte für das Tertium Comparatione in der Fachsprachenforschung Dargestellt an Anglistischen und Nordistischen Arbeiten». En: BAUMAN, K. T. y H. KALVERKÄMFER (eds.) (1992). *Kontrastive Fachsprachenforschung.* Tubinga: Günter Narr Verlag, pp. 61-78.

GOFFMAN, E. (1989). *Il rituale dell'intenzione.* Bolonia: Il Mulino.

GOLDMAN-EISLER, F. (1972). «Segmentation of Input in Simultaneous Translation». *Journal of Psycholinguistic Research* 1, pp. 127-140.

GONZÁLEZ DAVIS, M. (1999). «Minding the Process, Improving the Product: Exploring Alternatives to Traditional Translation Training Settings». *Training Translators and Interpreters: New Directions for the Millennium.* Actes de las III Jornades de Traducció a Vic (sin publicar). 12 al 15 de mayo de 1999, pp. 35-50.

GORDEN, R. (1956). «Dimensions of the Depth Interview». *The American Journal of Sociology* 62, pp. 158-164.

GOUADEC, D. (1989). *Le traducteur, la traduction et l'enterprise.* París: AFNOR Gestion.

___ (2001). «Collaboration, Teamwork and Group Work». Resumen de la discusión. En: *Innovation in Translator and Interpreter Training. An On-Line Symposium,*17-25 de enero de 2001. [http://www.fut.es/~apym/symp/s-interpreting. html].

GRAN, L. (1990). «A Review of Research Work on Interpretation Conducted at the SSLM of the University of Trieste and of Recent Similar Studies Conducted in Canada and the U.S.A». En: GRAN, L. y C. TAYLOR (eds.) (1990). *Aspects of Applied and Experimental Research on Conference Interpretation. Round Table on Interpretation Research.* Udine: Campanotto, pp. 4-20.

GRAN, L. y J. DODDS (1989). *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpretation.*Udine: Campanotto.

GRAN, L. y F. FABBRO (1987). «Cerebral Lateralization in Simultaneous Interpreting». En: KUMMER, K. (ed.) (1987). *Across the Language Gap. Proceedings of the 28th Annual Conference of the American Translators Association.* Medford (Nueva Jersey): Learned Information Inc., pp. 323-331.

___ (1988) «The Role of Neuroscience in the Teaching of Interpretation» *The Interpreters' Newsletter* 1, pp. 23-41.

GRAN, L. y D. SNELLING (1998). «Editorial», *The Interpreters' Newsletter* 8, pp. 1-4.

GRAN. L. y C. TAYLOR (1990). *Aspects of Applied and Experimental Research on Conference Interpreting, Round Table on Interpretation Research.* Udine: Campanotto.

GRAN, L. y M. VIEZZI (1995). «Development of Research Work at SSLM, Trieste», *Target* 7:1, pp. 107-118.

GRICE, H. P. (1975). «Logic and Conversation». En: COLE, P. y S. L MORGAN (eds.) (1975). *Syntax and Semantics. 3: Speech Acts.* Nueva York: Academic Press, pp. 41-58.

___ (1989). *Studies in the Way of Words.* Cambridge (Massachusetts): Harvard University Press.

GRINGIANI. A. (1990). «Reliability of Aptitude Testing: A preliminary study». En: GRAN, L., y C. TAYLOR. (eds.) (1990). *Aspects of Applied and Experimental Research on Conference interpretation. Round Table on Interpretation Research.* Udine: Campanotto Editore, pp. 42-53.

GROSJEAN, F. (1997). «The bilingual individual». *Interpreting* 2:1/2, pp. 163-187.

GURRUCHAGA, M. L. (2001). Comunicación personal con la Jefa de Área de la Oficina de Interpretación de Lenguas del Ministerio de AA.EE., 5 de septiembre de 2002.

HALLIDAY, M. (1973). *Explorations in the Functions of Language.* Londres: Arnold.

___ (1985). *An Introduction to Functional Linguistics.* Londres: Arnold.

HARRIS, B. (1981). «Prolegomenon to a Study of the Differences between Teaching Translation and Teaching Interpretation». En: DELISLE, J. (ed.) (1981). *L'enseignement de l'interprétation et de la traduction simultaneé. De la théorie à la pédagogie.* Ottawa: Éditions de l'Université d'Ottawa, pp. 153-162.

___ (1990) «Norms in Interpretation». *Target* 2:1, pp. 115-119.

HATIM, B. e I. MASON (1990) *Discourse and the Translator.* Londres: Longman.

___ (1995) *Teoría de la Traducción. Una aproximación al discurso.* Trauducción de Salvador Peña. Barcelona: Ariel.

___ (1997) *The Translator as Communicator.* Londres y Nueva York: Routledge.

HERBERT, J. (1952) *Le manuel de l'interprète.* Ginebra: Georg.

___ (1970). *Manual del intérprete.* Ginebra: Georg.

___ (1978). «How Conference Interpretation Grew». En: GERVER, D. y H. W. SINAIKO (eds.) (1978). *Language Interpretation and Communication.* Nueva York y Londres: Plenum Press, pp. 5-10.

HEREDIA, A. y M. A. QUESADA (2001). «I + D: una reflexión sobre la docencia en la Universidad». *El País*, 12 de julio de 2001.

HEYNOLD, CH. (1994). «Interpreting at the European Commission». En: DOLLERUP, C. y A. LINDEGAARD (eds.) (1994). *Teaching Translation and Interpreting 2. Insights, Aims, Visions.* Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins, pp. 11-18.

HOFFMAN, R. R. (1997). «The Cognitive Psychology of Expertise and the Domain of Interpreting». *Interpreting* 2:1/2, pp. 189-229.

HOFSTEDE, G. (1991). *Cultures and Organizations: Software of the Mind.* Londres: McGraw Hill.

HOLMES, J. S. (1975). «The Name and Nature of Translation Studies». En: HOLMES, J. S. (ed.) (1975). *Translated! Papers on Literary Translation and Translation Studies.* Amsterdam: Rodopi, pp. 67-80.

HOLZ-MÄNTTÄRI, J. (1984). *Translatorisches Handeln. Theorie und Methode.* Annales Academiae Scientiarum Fennicae B 226. Helsinki: Suomalainen Tiedeakatemia.

HORGUELIN, P. A. (1981). *Anthologie de la manière de traduir. Domaine français.* Montreal: Linguatech.

HURDISS-JONES, F. (1989). «A Teacher's View of and Fears for the Future of the Interpreting Profession». En: GRAN, L. y J. DODDS (eds.) (1989). *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpretation.* Udine: Campanotto, pp. 159-160.

HURTADO, A. (1999). *Enseñar a traducir.* Madrid: Edelsa.

___ (2001). *Traducción y Traductología: Introducción a la Traductología.* Madrid: Cátedra.

HYMES, D. (1974). *Foundations in Sociolinguistics. An Ethnographic Approach.* Filadelfia: University of Pennsylvania Press.

IGLESIAS, E. (2000). *La situación académica y didáctica de la interpretación en España: estudio empírico de tres universidades.* Proyecto de Investigación. Facultad de Traducción e Interpretación. Universidad de Granada. Septiembre 2000.

___ (2001). «La calidad en la formación de la interpretación: perfiles profesionales de especialidad en el itinerario de interpretación». En: COLLADOS, A., M. M. FERNÁNDEZ y D. GILE (eds.) (2001). *La evaluación de la calidad en interpretación: investigación.* Actas del I Congreso Internacional sobre la Evaluación de la Calidad en Interpretación (Almuñecar, Granada). Granada: Comares, pp. 219-232.

IGLESIAS DE USSEL, J. (2001). «La reforma pretende homologar la Universidad a nivel europeo». *Ideal,* 23 de abril de 2001.

ILG, G. «L'apprentissage de l'interprétation simultanée de l'allemand vers le français». *Parallèles* 1, *Cahiers de l'E.T.I.*, universidad de Ginebra, pp. 69-99.

___ (1980). «L'interprétation consécutive (1)». *Parallèles* 3, *Cahiers de l'E.T.I.*, universidad de Ginebra, pp. 109-136.

___ (1989a). «Outillage linguistique». En: GRAN, L. y J. DODDS (eds.) (1989). *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpretation.* Udine: Campanotto, pp. 147-151.

___ (1989b). «Discusión» En: GRAN, L. y J. DODDS (eds.) (1989). *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpretation.* Udine: Campanotto Editore, pp, 200.

ILG, G. y S. LAMBERT (1996). «Teaching Consecutive Interpreting». *Interpreting* 1:1, pp. 69-99.

ILIC, I. (1990). «Cerebral Lateralization for Linguistic Functions in Professional Interpreters». En: GRAN, L. y C. TAYLOR, C. (eds.) (1990). *Aspects of Applied and Experimental Research on Conference Interpretation. Round Table on Interpretation Research.* Udine: Campanotto, pp. 101-109.

ILIESCU, C. (2001). *Introducción a la Interpretación. La modalidad Consecutiva.* Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.

ISHAM, W. P.. (1994). «Memory for Sentence Form after Simultaneous Interpretation: Evidence both for and against Deverbalization». En: LAMBERT, S. y B. MOSER-MERCER (eds.) (1994). *Bridging the Gap. Empirical Research in Simultaneous Interpretation.* Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins, pp. 191-211.

___ (1995). «On the Relevance of Signed Language to Research in Interpretation», *Target* 7:1, pp. 135-149.

JANSEN, P. (1995). «The Role of the Interpreter in Dutch Courtroom Interaction: The Impact of the Situation on Translational Norms». En: TOMMOLA, J. (ed) (1995). *Topics in Interpreting Research.* Turku: University of Turku Centre for Translation and Interpreting, pp. 11-36.

JARVELLA, R. J. (1986). «Pragamatic Influence in Producing and Perceiving Language: A Critical and Historical Perspective». En: FLORES D'ARCAIS, G. B. y J. JARVELLA (eds.) (1986). *The Process of Language Understanding.* Gran Bretaña: John Wiley and Sons, pp. 225-270.

JAVEAU, C. (1971). *L'enquête par questionnaire.* Revue de L'Institut de Sociologie: Bruselas.

JEKAT, S. y A. KLEIN (1996). «Machine Interpretation. Open problems and some solutions». *Interpreting* 1:1, pp. 7-27.

JIMÉNEZ, O. (1998). «El intérprete de simultánea ante la terminología médica (inglés-español): preparación y dificultades». En: FÉLIX, L. y E. ORTEGA (eds.) (1998). *La traducción y la interpretación en el ámbito biosanitario.* Granada: Comares, pp.339-351.

JOHNSON-LAIRD, P. (1983). *Mental Models.* Cambridge (Gran Bretaña): CUP.

JUMPELT, R. W. (1985). «The Conference Interpreter's Working Environment under the New ISO and IEC Standards». *Meta* 30:1, pp. 82-90.

KALINA, S. (1994a). «Analyzing Interpreters' Performance: Methods and Problems». En: DOLLERUP, C. y A. LINDEGAARD (eds.) (1994). *Teaching Translation and Interpreting 2. Insights, Aims, Visions.* Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins, pp. 225-232.

___ (1994b). «Some Views on the Theory of Interpreter Training and Some Practical Suggestions». En: SNELL-HORNBY, M., F. PÖCHHACKER y K. KAINDL (eds.) (1994). *Translation Studies. An Interdiscipline.* Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins, pp. 219-225.

KATAN, D. M. (1996) *Translation Across Cultures: An Introduction for Translators, Interpreters and Mediators.* Trieste: Universitá degli Studi di Trieste.

KEENAN, E. (1978) «Some Logical Problems in Translation». En: GUENTHNER, F. y M. GUENTHNER-REUTER (eds.) (1978). *Meaning and Translation: Philosophical and Linguistic Approaches.* Londres: Duckworth, pp. 157-189.

KEISER, W. (1978). «Selection and Training of Conference Interpreters». En: GERVER, D. y H. W. SINAIKO (eds.) (1978). *Language Interpretation and Communication.* Nueva York y Londres: Plenum Press, pp. 11-24.

KELLY, D. (1999). *Proyecto docente e investigador.* Universidad de Granada, Departamento de Traducción e Interpretación.

___ (2000). *La traducción y la interpretación en España hoy: perspectivas profesionales.* Granada: Comares.

KINTSCH, W. y T. A. VAN DIJK (1978). «Towards a Model of Text Comprehension and Production». *Psychological Review* 85:5, pp. 363-394.

KIRCHHOFF. H. (1976). «Das Simultandolmetschen: Interdependenz der Variablen im Dolmetschprozess, Dolmetschmodelle und Dolmetschstrategien. En: DRESCHER, H. W. y S. SCHERFFZEK (eds.) (1976). *Theorie und Praxis des Ubersetzens und Dolmetschens.* Berna: Herbert Lang.

KNAPP-POTHOFF, A. y **KNAPP, K.** (1981). «The Man (or Woman) in the Middle: Discoursal Aspects of Non-Professional Interpreting». En: BOCHNER, S.(ed.) (1981). *The Mediating Person: Bridges Between Cultures.* Cambridge: Schenkman, pp. 181-20.

KOMISSAROV. V, (1985). «The Practical Value of Translation Theory». *Babel* 31/4, pp. 208-212.

KONDO, M., H. TEBBLE, B. ALEXIEVA, H. V. DAM, D. KATAN, A. MIZUNO, R. SETTON e I. ZALKA (1997). «Intercultural Communication, Negotiations, and Interpreting». En: GAMBIER, Y., D. GILE y C. TAYLOR (eds.) (1997). *Conference Interpreting: Current Trends in Research.* Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins, pp. 149-166.

KOPCZYNSKI, A. (1983). «Deviance in Conference Interpreting». En: KOPCZYNSKI, A. (ed.), *The Mission of the Translator Today and Tomorrow.* Varsovia: Polska Agencja Interpress, pp. 401.

___ (1994a). «Quality in Conference Interpreting: Some Pragmatic Problems». En: LAMBERT, S. y B. MOSER-MERCER (eds.) (1994). *Bridging the Gap. Empirical Research in Simultaneous Interpretation.* Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins, pp. 87-100.

___ (1994b). «Quality in Conference Interpreting: Some Pragmatic Problems». En: SNELL-HORNBY, M., F. PÖCHHACKER y K. KAINDL (eds.) (1994). *Translation Studies: An Interdiscipline.* Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins, pp. 189-198.

KRAWUTSCHKE, P. W. (1989). *Translator and Interpreter Training and Foreign Laguage Pedagogy.* ATA Scholarly Monograph Series, vol. III. State University of New York at Binghamton, Nueva York: SUNY.

KURZ, I. (1989a). «The Use of Video-Tapes in Consecutive and Simultaneous Interpretation Training». En: GRAN, L. y J. DODDS (eds.) (1989). *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpretation.* Udine: Campanotto, pp. 213-215.

___ (1989b). «Conference Interpreting-User Expectations». En: HAMMOND, D. (ed.) (1989). *Coming of Age. Proceedings of the 30th Conference of the ATA.* Medford (Nueva Jersey): Learned Information Inc., pp. 143-148.

___ (1992). «'Shadowing' Exercises in Interpreter Training». En: DOLLERUP, C. y A. LODDEGAARD (eds.) (1992), *Teaching Translation and Interpreting.Training, Talent and Experience.* Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins, pp. 245-250.

___ (1993). «Conference Interpretation: Expectations of Different User Groups». *The Interpreters' Newsletter* 5, pp. 13-21.

___ (1995a). «Interdisciplinary Research—Difficulties and Benefits», *Target* 7:1, pp. 165-179.

___ (1995b). «Getting the Message Across: Simultaneous Interpreting for the Media». En: SNELL-HORNBY, M., Z. JETTMAROVÁ y K. KAINDL (eds.) (1995). *Translation as Intercultural Communication. Selected Papers from the EST Congress (Prague 1995).* Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins, pp. 195-206.

___ (1996). *Simultandolmetschen als Gegenstand der interdisziplinären Forschung.* Viena: Wiener Universitätverlag.

___ (1999). «Conference Interpreting—Knowledge and Skills». En: ÁLVAREZ, A. y A. FERNÁNDEZ (eds.) (1999). *Anovar/Anosar. Estudios de Traducción e Interpretación* 1. Vigo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Vigo, pp. 27-40.

KURZ, I. y E. BROS-BRANN (1996): «L'interprétation en directe pour télévision». En: GAMBIER, Y. (ed.) (1996). *Les transferts linguistiques dans les médias audiovisuels.* Villeneuve d'Ascq: Septentrion, pp. 207-216.

KURZ, I. y **A. MOISL** (1997). *Berufsbilder für Übersetzer und Dolmetscher.* Viena: WUV-Uni.-Verlag.

KURZ, I. y F. PÖCHHACKER (1995). «Quality in TV Interpreting». En: GAMBIER, Y. (ed.) (1995). *Audiovisual Communication and Language Transfer. Proceedings of the International Forum Strasbourg.* Translation. FIT Newsletter série XIV/3-4, pp. 350-358.

LABRUN, B. (1997). «Editor's preface». *The Changing Scence in World Languages, Issues and Challenges.* ATA Scholarly Monograph Series, vol. IX. State University of New York at Binghamtom, Nueva York: SUNY, pp. 1-3.

LAMBERGER, H. (1998). *Der Einfluss kontextueller Faktoren auf das Simultandolmetschen. Eine Fallstudie am Beispiel gelesener Reden.* Tesis doctoral sin publicar. Universidad de Graz (Austria).

LAMBERT, S. (1989). «La formation d'interprètes: la méthode cognitive». *Meta* 34:4, pp. 736-744.

___ (1992a). «Aptitude Testing for Simultaneous Interpretation at the University of Ottawa». *The Interpreters' Newsletter* 4, pp. 25-32.

___ (1992b). «Shadowing». *The Interpreters' Newsletter* 4, pp. 15-24.

___ (1992c). «The Cloze Technique as a Pedagogical Tool for the Training of Translators and Interpreters». *Target* 4:2. pp. 223-236.

___ (1994). «Simultaneous Interpreters: One Ear May Be Better Than Two». En: LAMBERT, S. y B. MOSER-MERCER (eds.) (1994). *Bridging the Gap. Empirical Research in Simultaneous Interpretation.* Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins, pp. 319-329.

LAMBERT, S. y B. MOSER-MERCER (eds.) (1994). *Bridging the Gap. Empirical Research in Simultaneous Interpretation.* Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins.

LANG, M. F. (1992). «Common Ground in Teaching Translation and Interpreting: Discourse Analysis Techniques». En: DOLLERUP, C. y A. LODDEGAARD (eds.) (1992). *Teaching Translation and Interpreting. Training, Talent and Experience.* Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins, pp. 201-208.

LANG, R. (1978). «Behavioral Aspects of Liaison Interpreters in Papua New Guinea: Some Preliminary Observations». En: GERVER, D. y H. W. SINAIKO (eds.) (1978). *Language Interpretation and Communication.* Nueva York y Londres: Plenum Press, pp. 231-244.

___ (1997) «Making Translator Training More Practical: POSI Review Meeting». *Language Today*, diciembre 1997.

LEDERER, M. (1978). «Simultaneous Interpretation-Units of Meaning and Other Features». En: GERVER, D. y H. W. SINAIKO (eds.) (1978). *Language Interpretation and Communication.* Nueva York y Londres: Plenum Press, pp. 323-332.

___ (1981a). «La pédagogie de la traduction simultanée». En: DELISLE, J. (ed.) (1981). *L'enseignement de l'interprétation et de la traduction: de la théorie à la pédagogie.* Otawa: Editions de l'Université d'Ottawa, pp. 47-74.

___ (1981b). *Pédagogie raisonée de l'interprétation.* París: Didier Érudition.

___ (1981c). *La traduction simultanée.* París: Minard Lettres Modernes.

___ (1986). *Interpréter pour traduir.* París: Didier Érudition.

LE NY, J. F. (1978). «Psychosemantics and Simultaneous Interpretation». En: GERVER, D. y H. W. SINAIKO (eds.) (1978). *Language Interpretation and Communication.* Nueva York y Londres: Plenum Press, pp. 289-298.

LINELL, P. (1997). «Interpreting as Communication». En: GAMBIER, Y., D. GILE y C. TAYLOR (eds.) (1997). *Conference Interpreting: Current Trends in Research.* Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins, pp. 49-67.

LIUKKONEN-SUOMA, L. (1988). «Future Prospects and Working Conditions for Interpreters». En: NEKEMAN, P. (ed.) (1988). *Translation our future. Proceedings of the XI World Congress of the FIT.* Maastricht, pp. 477-478.

LONGLEY, P. (1978). «An Integrated Programme for Training Interpreters». En: GERVER, D. y H. W. SINAIKO (eds.) (1978). *Language Interpretation and Communication.* Nueva York y Londres: Plenum Press, pp. 45-56.

___ (1984). «What is a Community Interpreter? Some Thoughts After the First Experimental Course in Peterborough». *The Linguist* 23:2, pp. 178-181.

___ (1989). «Aptitude Testing of Applicants for a Conference Interpretation Course». En: GRAN, L. y J. DODDS (eds.), *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpretation.* Udine: Campanotto, pp. 105-108.

LUYKEN, G. M. (1991). *Overcoming language barriers in television: Dubbing and subtitling for the European audience.* Manchester: The European Institute for the Media.

LVOVSKAYA, Z. (2003). «Teoría de la comunicación verbal y la interpretación», En: COLLADOS, A., y SABIO, J. A., (eds). *Avances en la investigación sobre interpretación.* Granada: Interlingua Comares, pp 91-103.

MACKINTOSH, J. (1985). «The Kintsch and Van Dijk Model of Discourse Comprehension and Production Applied to the Interpretation Process». *Meta* 30:1, pp. 37-43.

___ (1989). «English Update. A Language Enhancement Course for Conference Interpreters». En: GRAN, L. y J. DODDS (eds.) (1989). *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpretation.* Udine: Campanotto, pp. 219-228.

___ (1995). «A Review of Conference Interpretation: Practice and Training», *Target* 7:1, pp. 119-133.

___ (1999). «Interpreters Are Made Not Born». *Interpreting* 4:1, pp. 67-77.

MARAÑON, G. (1953). «Se discute en todo el mundo sobre la enseñanza». *Cuenta y Razón del pensamiento actual* OC, IX, 602, febrero-marzo 2002, pp.53-60.

MARTIN, A. (2000a). *Proyecto docente e investigador.* Facultad de Traducción e Interpretación, Universidad de Granada.

___ (2000b). «La interpretación social en España». En: KELLY, D. (ed.) (2000). *La traducción y la interpretación en España hoy.* Granada: Comares, pp. 207-223.

___ (2000c). «La enseñanza de la interpretación de conferencias». *Aproximaciones a la traducción.* Centro Virtual Cervantes. Obras de referencia. [http://cvc.cervantes.es/obref/aproximaciones/martin.htm].

MARTIN, A. y P. PADILLA (1992). «Semejanzas y diferencias entre traducción e interpretación: implicaciones metodológicas». *Sendebar* 2, pp. 37-44.

MARTIN, A. y O. JIMÉNEZ (1998). «The Influence of External Factors in the Interpretation of Biomedical Discourse». En: FÉLIX, L. y E. ORTEGA (eds.) (1998). *La traducción y la interpretación en el ámbito biosanitario.* Granada: Comares, pp. 353-365.

MASON, I. (1999) «Dialogue Interpreting» *The Translator.* Studies in Intercultural Communication. 5:2, (número especial).

MASSARO, D. W. (1975). Language and Information Processing. En: MASSARO, D. (ed.) (1975). *Understanding Language: An Information Processing Analysis of Speech Perception, Reading and Psycholinguistics.* Nueva York: Academic Press, pp. 3-28.

___ (1978). «An Information-Processing Model of Understanding Speech». En: GERVER, D. y H. W. SINAIKO (eds.) (1978). *Language Interpretation and Communication.* Nueva York y Londres: Plenum Press, pp. 299-314.

MATYSSEK, H. (1989). *Handbuch der Notizentechnik für Dolmetscher. Ein Weg zur sprachunabhängigen Notation.* Heidelberg: Groos.

MAYORAL. R. (1998). «Aspectos curriculares de la enseñanza de la traducción e interpretación en España». En: GARCÍA IZQUIERDO, I. y J. VERDEGAL (eds.) (1998), *Los Estudios de Traducción: un reto didáctico.* Castellón: Publicaciones de la Universidad Jaume I, pp. 117-130.

___ (2000a). «Consideraciones sobre la profesión de traductor jurado» En: KELLY, D. (ed.) (2000). *La traducción y la interpretación en España hoy.* Granada: Comares, pp. 117-144.

___ (2000b). «Aspectos curriculares de la enseñanza de la traducción e interpretación en España». *Aproximaciones a la traducción.* Centro Virtual Cervantes. [http://cvc.cervantes.es/obref/aproximaciones/mayoral.htm].

___ (2001). «Notes on Translation Training: Replies to a Questionnaire». En: PYM, A. (2001). *Innovation in Translator and Interpreter Training.* [http://www.fut.es/~apym/symp/mayoral.html] pp. 1-10.

___ (2002). «Los cambios en la profesión del traductor o intérprete jurado en España». En: VALERO, C. y G. MANCHO (eds.) (2002). *Traducción e interpretación en los servicios públicos: nuevas necesidades para nuevas realidades.* Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá (en prensa).

MAYORAL. R. y D. KELLY (1997). «Implications of Multilingualism in the European Union for Translator Training». En: LABRUN, B. (ed.) (1997). *The Changing Scene in World Languages: Issues and Challenges.* ATA Scholarly Monograph Series, vol. IX. State University of New York at Binghamton, Nueva York: SUNY, pp.19-34.

MEAD, P. (1996). «Action and Interaction in Interpreting». *The Interpreters' Newsletter,* 7, pp 19-30.

MEAK, L. (1990). «Interprétation simultanée et congrès médical: attentes et commentaires». *The Interpreters' Newsletter* 3, pp. 8-13.

MESSINA, A. (1998). «The Reading Aloud of English Language Texts in Simultaneously Interpreted Conferences». *Interpreting* 3:2, pp. 147-161.

MICHAVILA, F. (2003). «La formación del profesor universitario». *El País*, 3 de marzo de 2003, pp. 37.

MIKKELSON, H. (1996). «Community interpreting. An emerging profession». *Interpreting.* 1: 1, pp. 125-129.

___ (1998). «Towards a redefinition of the role of the court interpreter». *Interpreting* 3:1, pp. 21-45.

MÖLLER, J. (2001). *Necesidades lingüísticas de un traductor/intérprete.* Granada: Alhulia.

MONTES, A. y M. VARGAS (1992). *Estadística.* Granada: Universidad de Granada.

MONTEREY INSTITUTE OF INTERNATIONAL STUDIES, DIVISION OF TRANSLATION AND INTERPRETATION (MIIS) (1989). *Proceedings of the Twentieth Anniversary Symposium on the Training of Teachers of Translation and Interpretation.* Monterey (California).

MORRIS, R. (1990). «Interpretation at the Demjanjuk Trial». En: BOWEN, D. y M. BOWEN (eds.) (1990). *Interpreting –Yesterday, Today, and Tomorrow.* ATA Scholarly Monograph Series, vol. IV. State University of New York at Binghamton, Nueva York: SUNY, pp. 101-107.

MOSER, C. y G. KALTON (1986). *Survey Methods in Social Investigation.* Gante: Grower .

MOSER-MERCER, B. (1978). «Simultaneous Interpretation: a Hypothetical Model and its Practical Application». En: GERVER, D. y H. W. SINAIKO (eds.) (1978). *Language Interpretation and Communication.* Nueva York y Londres: Plenum Press, pp. 353-368.

___ (1985). «Screening Potential Interpreters». *Meta* 30:1, pp. 97-100.

___ (1994a). «Aptitude Testing for Conference Interpreting. Why, When and How». En: LAMBERT, S. y B. MOSER-MERCER (eds.) (1994). *Bridging the Gap. Empirical Research in Simultaneous Interpretation.* Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins, pp. 57-68.

___ (1994b). «Paradigms Gained or the Art of Productive Disagreement». En: LAMBERT, S. y B. MOSER-MERCER (eds.) (1994). *Bridging the Gap. Empirical Research in Simultaneous Interpretation.* Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins, pp. 17-23.

___ (1996a). «Quality in Interpreting: Some Methodological Issues». *The Interpreters' Newsletter* 7, pp. 43-55.

___ (1996b). *Continuing education certificate for interpreter trainers* (*Certificat de formation continue pour formateurs d'interprètes de conference*).

___ (1996c). «Teaching Theory or Teaching Theory", *Parallèles* 18, *Cahiers de l'E.T.I.*, universidad de Ginebra, pp. 199-202.

___ (1997). «Beyond Curiosity: Can Interpreting Research Meet the Challenge?». En: DANKS, J. H., G. M. SHREVE, S. B. FOUNTAIN y M. K. McBEATH (eds.) (1997). *Cognitive Processes in Translation and Interpreting. Applied Psychology, Individual, Social and Community Issues* 3, pp. 176-195.

MOSER-MERCER, B., S. LAMBERT, V. DARÒ y S. WILLIAMS (1997). «Skill Components in Simultaneous Interpreting». En: GAMBIER, Y., D. GILE y C. TAYLOR (eds.) (1997). *Conference Interpreting: Current Trends in Research.* Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins, pp. 134-148.

MOSER-MERCER B., A. KÜNZLI y M. KORAC (1998). «Prolonged Turns in Interpreting: Effects on Quality, Physiological and Psychological Stress (pilot study)». *Interpreting* 3:1, pp. 47-64.

MOSSOP, B. (2001). «What Should Be Taught at Translation Schools?» *Innovation in Translator and Interpreter Training. An On-line Symposium.* 17-25 enero de 2001. [http://www.fut.es/~apym/symp/mossop.html]

MUÑOZ, R. (1998). «El lugar de los Estudios de Traducción en la Universidad española. Desarrollo histórico y nuevas perspectivas». En: Orero, P. (ed.) (1996). *Actes del III Congrés Internacional sobre Traducció* marzo, Barcelona: UAB, pp. 223-235.

NAMY, C. (1978). «Reflections on the Training of Simultaneous Interpreters: a Metalinguistic Approach». En: GERVER, D. y H. W. SINAIKO (eds.) (1978). *Language Interpretation and Communication.* Nueva York y Londres: Plenum Press, pp. 25-33.

NEFF, J. (1998). «Marksituation der Konferenzdolmetscher». En: SNELL-HORNBY, M., H. G. HÖNIG, P. KUSSMAUL, y P. SCHMITT (eds.) (1998). *Handbuch Translation.* Tubinga: Stauffenburg, pp.13-17.

NEURBERT, A. y G. M. SHREVE (1984). *Translation as Text.* Kent (Ohio): The Kent State University Press.

NIDA, E. (1981). «Translators are Born and not Made». *The Bible Translator* 32:4, pp. 401-405.

NIEDZIELSKI, H. (1988). «Prolégomènes à la typologie de textes en interprétation simultanée». *Meta* 33:4, pp. 491-496.

NISKA, H. (1991). «A New Breed of Interpreter for Immigrants. Community Interpreting in Sweden». En: PICKEN, C. (ed.) (1991). *Proceedings of the ITI Conference, 28.4.1990.* Londres: Association for Information Management.

___ (1999). «Community Interpreter Training—Past, Present, Future». *Training Translators and Interpreters: New Directions for the Millennium.* Actas de las III Jornades de Traducció a Vic. 12 al 15 de mayo de 1999, pp. 69-83. (Sin publicar).

NORD, C. (1991a). *Text Analysis in Translation.* Amsterdam y Atlanta: Rodopi.

___(1991b). «Scopos, Loyalty, and Translation Conventions». *Target* 3:1, pp. 91-109.

___(1992). «Textanalysis in Translator Training». En: DOLLERUP, C. y A. LODDEGAARD (eds.) (1992). *Teaching Translation and Interpreting. Training, Talent and Experience.* Amsterdam y Filadelfia: John Benajamins, pp. 39-48.

___(2001). «Persons Shall not be Discriminated on Account of Language: Training Interpreters for the Community, the Courtrooms and for Health-Care Services». En: VALERO, C. e I. DE LA CRUZ (eds.) (2001). *Traducción y nuevas tecnologías. Herramientas auxiliares del traductor. Encuentros en torno a la Traducción 3.* Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp.61-75.

NÚÑEZ, R. y E. DEL TESO (1996). *Semántica y Pragmática del Texto Común. Producción y Comentario de Textos.* Madrid: Cátedra.

OPPENHEIM, A. N. (1992). *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement.* Nueva York y Londres: Pinter Publishers.

OSTARBILD, E. H. F. (1996). «The National Register of Public Service Interpreters in the UK». Proceeding of the XIV *World Congress of the FIT,* vol. II. Melbourne, pp. 785-792.

OZOLINS, U. (1995). «Liaison Interpreting: Theoretical Challenges and Practical Problems Around the World». *Perspectives: Studies in Translatology* 3:2, pp. 153-160.

___ (1998). «Communication Needs and Interpreting in Multilingual Setting: The International Spectrum of Response». En: CARR, S. E., R. P. ROBERTS, D. ABRAHAM y A. DUFOUR (eds.) (1995). *The Critical Link 2: Interpreters in the Community.* Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins, pp. 21-34.

PADILLA, P. y A. MARTIN (1992). «Similarities and Differences Between Interpreting and Translation: Implications for Teaching». En: DOLLERUP, C. y A. LODDEGAARD (eds.) (1992). *Teaching Translation and Interpreting. Training, Talent and Experience.* Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins, pp. 195-204.

PANTALEONI, A. (2001). «Cómo hablar con seis ejecutivos al mismo tiempo». *El País*, 14 de noviembre de 2001.

PARADIS, M. (1994). «Toward a Neurolinguistic Theory of Simultaneous Translation: The Framework». *International Journal of Psycholinguistics* 10, pp. 319-335.

PEARL, S. (1995). «Lacuna, Myth and Shibboleth in the Teaching of Simultaneous Interpreting». *Perspectives. Studies in Translatology* 2, pp. 161-190.

PEÑARROJA. J. (1993). «Los intérpretes jurados». *Sendebar* 4, pp. 263-270.

PÉREZ de PABLOS, S. (2002). «Educación siembra la incertidumbre en la Universidad con su plan de reforma de los másters». *El País*, 11 de noviembre de 2002, pp. 35.

PÉREZ-DÍAZ, V. (2001). «La Universidad debe apostar por una formación más general». *El País*, 3 de diciembre de 2001, pp. 35.

PERGNIER, M. (1978). «Language-Meaning and Message-Meaning: Towards a Sociolinguistic Approach to Translation». En: GERVER, D., y H. W. SINAIKO (eds.) (1978). *Language Interpretation and Communication.* Nueva York y Londres: Plenum Press, pp. 199-204.

PICKEN, C. (1987). *The Business of Translation and Interpreting. Proceedings of the first annual ITI Conference.* Londres: ITI.

___(1993). *Translation – The Vital Link. Proceedings of the XIII World Congress of the FIT. Brighton.* Londres: ITI.

PINHAS, R. (1976). «Petites ficelles syntaxiques et professionnelles à l'usage des cabines françaises paresseuses ou rebelles à l'empirisme». *AIIC Bulletin* 4/2.

PÖCHHACKER, F. (1992). «The Role of Theory in Simultaneous Interpreting». En: DOLLERUP, C. y A. LODDEGAARD (eds.) (1992). *Teaching Translation and Interpreting. Training, Talent and Experience.* Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins, pp. 211-220.

___ (1994a). *Simultandolmetschen als komplexes Handeln.* Tubinga: Günter Narr.

___ (1994b). «Sight Translation and Interpreter Training». *Koiné IV, Annali della Scuola Superiore per Interpreti e Traduttori «San Pellegrino»* 4, pp. 127-137.

__ (1994c). «Quality Assurance in Simultaneous Interpretation». En: DOLLERUP, C. y A. LODDEGAARD, A. (eds.) (1992). *Teaching Translation and Interpreting 2. Insights, Aims, Visions.* Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins, pp. 233-242.

___ (1994d). «Simultaneous Interpretation: "Cultural Transfer" or "Voice-Over Text"?». En: SNELL-HORNBY, M., F. PÖCHHACKER y K. KAINDL (eds.) (1994). *Translation Studies. An Interdiscipline.* Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins, pp. 169-178.

___ (1995a). «"Those Who Do...": A Profile of Research (ers) in Interpreting», *Target* 7:1, pp. 47-64.

___ (1995b). «Writings and Research on Interpreting: A Bibliographical Analysis». *The Interpreters' Newsletter* 5, pp. 52-29.

___ (1995c). «Clinton Speaks German: A Case Study of Live Broadcast Simultaneous Interpreting». En: SNELL-HORNBY, M., Z. JETTMAROVÁ y K. KAINDL (eds.) (1995). *Translation as Intercultural Communication. Selected Papers from the EST Congress (Prague 1995).* Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins , pp. 207-216.

___ (1997). «Is There Anybody out There? Community Interpreting in Austria». En: CARR, S. E. (ed.) (1997). *The Critical Link: Interpreters in the Community.* Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins, pp. 215-225.

___ (1998a). «Unity in Diversity. The Case of Interpreting Studies». En: BOWKER, L., M. CRONNIN y D. KENNY (eds.) (1998). *Current Trends in Translation Studies.* Manchester: St. Jerome Publishing, pp. 169-176.

___ (1998b). «The Community Interpreter's Task: Self-Perception and Provider Views». En: ROBERTS, R. P., S. E. CARR, D. ABRAHAM y A. DUFOUR (eds.) (1998). *The Critical Link 2: Interpreters in the Community.* Amsterdam y Filadlefia: John Benjamins, pp. 49-65.

___ (1999). «Getting Organized: the Evolution of Community Interpreting». *Interpreting* 4:1, pp. 125-140.

___ (2003). «Enfoque funcional de la interpretación simultánea». En: COLLADOS, A. y SABIO, J. A., (eds). *Avances en la investigación sobre interpretación* Granada: Interlingua Comares, pp. 105-122.

PÖCHHACKER, F. y M. SHLESINGER (2002). *The Interpreting Studies Reader.* Londres y Nueva York: Routledge.

POLITI, M. (1989). «A propos du signal non verbal en interprétation simultanée». *The Interpreters' Newsletter* 2, pp. 6-10.

PORTILLA, M., S. ERASO, C. GALÉ, I. GARCÍA, J. A. MOLER y M. B. PALACIOS (2001). *Manual práctico de SPSS 9 para Windows.* Pamplona: Universidad Pública de Navarra.

POSI (1999). *Report and Recommendations.* Copenhague. Regional Centre Europe. Federación Internacional de Traductores, FIT.

POYATOS, F. (1997). «The Reality of Multichannel Verbal-Nonverbal Communication in Simultaneous and Consecutive Interpretation». En: POYATOS, F. (ed.) (1997). *Non Verbal Communication and Translation.* Vol. 17. Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins, pp. 249-281.

PRADAS, M. (2003) «Análisis de la fluidez como parámetro de calidad en Interpretación» En: COLLADOS, A., M. M FERNÁNDEZ, y D. GILE (2001). *La evaluación de la calidad en interpretación: investigación, Actas del I Congreso Internacional sobre la Evaluación de la Calidad en Interpretación (Almuñecar, Granada),* pp. 97-106.

PRADOS, D. (2003). Comunicación personal por correo electrónico. Jefa de la cabina española del Parlamento Europeo. 12 de mayo de 2003, 16:02.

PYM, A. (1995). «Letters to the Editor». *Language International* 45.

___ (2001). *Innovation in Translator and Interpreter Training. An On-Line Symposium,* 17 al 25 de enero de 2001. [http://www.fut.es/~apym/symp/s-interpreting.html.]

QUIVY, R. y L. VAN CAMPENHOUDT (1992). *Manual de investigación en Ciencias Sociales.* México: Limusa.

RCE Newsletter (1998). International Federation of Translators. Regional Centre Europe. *RCE Newsletter* 4, 12 de agosto de 1998.

REISS, K. (1971). *Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik. Kategorien und Kriterien für eine Sachgerechte Beurteilung von Übersetzungen.* Munich: Hueber.

___ (1998). «Übersetzungskritik». En: SNELL-HORNBY, M., H. G. HÖNIG, P. KUSSMAUL y P. SCHMITT (eds.) (1998). *Handbuch Translation.* Tubinga: Stauffenburg, pp. 373-378.

REISS, K. y H. VERMEER (1996). *Fundamentos para una teoría funcional de la Traducción.* Madrid: Akal.

REJSKOVA, J. S. (2001). «Working in Another Language: Retour Training». Informe del SCIC de la Conferencia de Universidades. Servicio Común de Interpretación de la Comisión Europea.

RENFER, CH. (1992). «Translator and Interpreter Training: A Case for a Two Tier System». En: DOLLERUP, C. y A. LODDEGAARD (eds.) (1992). *Teaching Translation and Interpreting. Training, Talent and Experience.* Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins, pp. 173-184.

RICCARDI, A. (1995). «Language-Specific Strategies in Simultaneous Interpreting». En: DOLLERUP, C. y V. APPEL (eds.) (1995). *Teaching Translation and Interpreting 3. New Horizons.* Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins, pp. 213-221.

RICE, B. (1987), «Translation and Interpreting Specifications». En: PICKEN, C. (ed.) (1987). *The Business of Translation and Interpreting. Proceedings of the first annual ITI Conference* 1, pp. 11-15.

ROBERTS, R. (1981). «The Role of the Practicum in Translator Training Programmes». En: DELISLE, J. (ed.). *L'enseignement de l'interprétation et de la traduction: de la théorie à la pédagogie.* Ottawa: Editions de l'Université d'Ottawa, pp. 494- 497.

___ (1997). «Community Interpreting Today and Tomorrow». En: CARR, S. E. (1997). *The Critical Link: Interpreters in the Community.* Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins, pp. 7-26.

ROZAN, J. F. (1956). *La prise de notes en interprétation consecutive.* Ginebra: Georg.

SALEVSKY, H. (1993). «The Distinctive Nature of Interpreting Studies». *Target* 5:2, pp. 149-167.

___ (1994). «Möglichkeiten und Grenzen eines Interaktionmodells des Dolmetschens». En: SNELL-HORNBY, M., F. PÖCHHACKER y K. KAINDL (eds.) (1994). *Translation Studies: An Interdiscipline.* Amsterdan y Filadelfia: John Benjamins, pp. 159-168.

SÁNCHEZ, C. y A. COLLADOS (1998). «El análisis lingüístico de textos especializados: su utilidad didáctica para la preparación del intérprete». *Sendebar* 8/9, pp. 23-32.

SANZ QUINTERO, (1990). «La importancia del inglés como vehículo de comunicación e información científica y su enseñanza en las Ciencias de la Salud». *Revista Clínica Española* 187:1, pp. 25-28.

SCHJOLDAGER, A. (1995). «Interpreting Research and the 'Manipulation school' of Translation Studies», *Target* 7:1, pp. 29-45.

___ (1996). «Assessment of simultaneous interpreting». En: DOLLERUP, C. y V. APPEL (eds.) (1996). *Teaching Translation and Interpreting 3. New Horizons.* Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins, pp. 187-196.

SCHMITT, P. A. (1998a). «Berufpraxis und Ausbildung: Was machen Übersetzer/ Dolmetscher?». En: SNELL-HORNBY, M., H. G. HONIG, P. KUSSMAUL yY P. A. SCHMITT (eds.) (1998). *Handbuch Translation.* Tubinga: Stauffenburg, pp. 1-5.

___ (1998b). «Marksituation der Übersetzer». En: SNELL-HORNBY, M., H. G. HONIG, P. KUSSMAUL y P. A. SCHMITT (eds.) (1998). *Handbuch Translation.* Tubinga: Stauffenburg, 5-13.

SCHUBERT, M. (1988). «Towards an Integrated Training System for Interpreters and Translators». En: NEKEMAN, P. (ed.) (1988). *Translation our future. Proceedings of the XI World Congress of the FIT.* Maastricht, pp. 335-337.

SCHWEDA NICHOLSON, N. (1989a). «Ad Hoc Court Interpreters in the United States: Equality, Inequality, Quality?». *Meta* 34:4, pp. 711-723.

___ (1989b). «An Interpreter Survey. The Specialist-Generalist Controversy II». *The Interpreters' Newsletter* 2, pp. 38-45.

___ (1990a). «The Role of Shadowing in Interpreter Training». *The Interpreters' Newsletter* 3, pp. 33-37.

___ (1990b). «Consecutive Note-Taking for Community Interpretation». En: BOWEN. D. y M. BOWEN (eds.) (1990). *Interpreting —Yesterday, Today, and Tomorrow*, ATA Monograph Series vol. IX. State University of New York at Binghamton, Nueva York: SUNY, pp. 136-145.

___ (1992). «Linguistic Theory and Simultaneous Interpretation: Semantic and Pragmatic Considerations». *Babel* 38:2, pp. 90-100.

___ (1994). «Training for refugee mental health interpreters». En: DOLLERUP, C. y A. LINDEGAARD (eds.) (1994). *Teaching Translation and Interpreting 2. Insights, Aims, Visions.* Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins, pp. 211-215.

SCIC (2001). «European Masters in Conference Interpreting. Common Core Curriculum». [http://europa.eu.int/comm/scic/training/c_curric_en.htm]

SEARLE, J. (1969). *Speech Acts.* Cambridge: CUP.

___ (1983). *Intentionality.* Cambridge: CUP.

SELESKOVITCH, D. (1968) *L'interprète dans les conférences internationales.* París: Minard Lettres Modernes.

___ (1975). *Langage, langues et mémoire: étude de prise de notes en interprétation consécutive.* París: Lettres Modernes.

___ (1976). «Interpretation, a psychological approach to translating». En: BRISLING, R.W. (ed.). *Translation: Applications and Research*, Nueva York: Gardner Press, pp. 92-116.

___ (1978). «Language and Cognition». En: GERVER, D. y H. W. SINAIKO (eds.) (1978). *Language Interpretation and Communication.* Nueva York y Londres: Plenum Press, pp. 333-341.

___ (1989). «Teaching Conference Interpreting». En: KRAWUTSCHKE, P. W. (ed.) (1989). *Translator Training and Foreign Language Pedagogy. ATA* Scholarly Monograph Series, vol. III. State University of New York at Binghamton, Nueva York: SUNY, pp. 65-87.

___ (1997). Discurso de la concesión del Prix Danica Seleskovitch 1996. *AIIC Bulletin* 25/2, pp. 27-28.

___ (1999). «Teaching Conference Interpreting in the Course of the Last 50 Years». *Interpreting* 4:1, pp. 55-68.

SELESKOVITCH, D. y M. LEDERER (1989). *Pédagogie raisonnée de l'interprétation.* París: Didier Érudition.

SELHI, T. (2000). «Interpretation on the Internet». *AIIC Communicate !* 7 octubre 2000.

SETTON, R. (1993). «Speech in Europe and Asia: Levels of Evaluation in Cross-Cultural Conference Interpretation». *Interpreting Research: Journal of the IRAJ* 3:2, pp. 2-11.

___ (1994). «Experiments in the Application of Discourse Studies to Interpreter Training». En: DOLLERUP, C. y A. LINDEGAARD (eds.) (1994). *Teaching Translation and Interpreting 2. Insights, Aims, Visions.* Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins, pp. 183-198.

___ (1999). *Simultaneous Interpretation: A Cognitive-Pragmatic Analysis.* Amsterdam: John Benjamins.

___ (2003). «Models of the interpreting process». En: COLLADOS, A. y J. A. SABIO (eds). *Avances en la investigación sobre interpretación.* Granada: Interlingua Comares, pp. 29-90.

SHLESINGER, M. (1989). «Extending the Theory of Translation to Interpretation: Norms as a Case in Point». *Target* 1:1, pp. 111-115.

___ (1994). «Intonation in the Production and Perception of Simultaneous Interpretation». En: LAMBERT, S. y B. MOSER-MERCER (eds.) (1994). *Bridging the Gap. Empirical Research in Simultaneous Interpretation.* Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins, pp. 225-236.

___ (1995). «Stranger in Paradigms: What Lies Ahead for Simultaneous Interpreting Research?», *Target* 7:1, pp. 7-28.

___ (1998). «Interpreting as a Cognitive Process: What Do We Know About How It Is Done?». En: FÉLIX, L. y E. ORTEGA (eds.) (1998). *II Estudios sobre Traducción e Interpretación*, tomo I. Málaga: Universidad de Málaga, pp. 749-766.

___ (1999). «Norms, Strategies and Constraints: How Do We Tell Them Apart?». En: ÁLVAREZ LUGRIS, A. y A. FERNÁNDEZ OCAMPO (eds.) (1999). *Anovar/Anosar. Estudios de traducción e interpretación* 1:65. Vigo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Vigo, pp. 65-77.

SHLESINGER, M., I. KURZ, G. MACK, L. CATTARUZZA, A. NILSSON, H. NISKA, F. PÖCHHACKER y M. VIEZZI (1997). «Quality in Simultaneous Interpreting». En: GAMBIER, Y., D. GILE y C. TAYLOR (eds.) (1997). *Conference Interpreting: Current Trends in Research.* Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins, pp. 123- 131.

SHVEITSER, A. (1999). «At the Dawn of Simultaneous Interpretation in Russia», *Interpreting* 4, pp. 23-28.

SIERRA BRAVO, R. (1998). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios.* Madrid: Paraninfo.

SMIRNOV, S. (1997). «An Overview of Liaison Interpreting». *Perspectives: Studies in Translatology* 5:2, pp. 211-226.

SNELL-HORNBY, M. (1992). «The Professional Translator of Tomorrow: Language Specialist or All-Round Expert?» En: DOLLERUP, C. y A. LODDEGAARD (eds.) (1992). *Teaching Translation and Interpreting. Training, Talent and Experience.* Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins, pp. 9-22.

___ (1994). «The Training of Translators and Interpreters: Old Prejudices, New Trends and Future Needs». *Koiné IV, Annali della Scuola Superiore per Interpreti e Traduttori «San Pellegrino»* 4, pp. 151-159.

___ (1997). «How Many Englishes? Lingua Franca and Cultural Identity as a Problem in Translator Training». En: DRESCHER, H. W., N. SALNIKOW, H. GÖHRING y D. HUBER (eds.) (1997). *Transfer Ubersetzen _ Dolmetschen _ Interkulturalität.* Berlín: Lang, pp. 279-290.

SNELL-HORNBY, M., G. HÖNIG, P. KUSSMAUL y P. SCHMITT (eds.) (1998). *Handbuch Translation.* Tubinga: Stauffenburg.

SNELL-HORNBY, M., F. PÖCHHACKER y K. KAINDL (eds.) (1994). *Translation Studies: An Interdiscipline.* Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins.

SNELL-HORNBY, M., Z. JETTMAROVÁ y K. KAINDL (1995). *Translation as Intercultural Communication. Selected Papers from the EST Congress (Prague).* Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins.

SNELLING, D. (1988). «An Interpretation Teaching Methodology for the Developing World». *The Interpreters' Newsletter* 1, pp. 42-53.

___ (1989). «A Typology of Interpretation for Teaching Purposes». En: GRAN, L. y J. DODDS (eds.) (1989). *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpretation.* Udine: Campanotto, pp. 141-144.

SNELLING, D., B. MARTINSEN, A. MIZUNO, M. RUSSO, B. STROLZ, M. UCKMAR y C. WADENSJÖ (1997). «On Media and Court Interpreting». En: GAMBIER, Y., D. GILE y C. TAYLOR (eds.) (1997). *Conference Interpreting: Current Trends in Research.* Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins, pp. 187-206.

SPERBER, D. y D. WILSON (1986/1995). *Relevance: Communication and Cognition.* Oxford: Blackwell.

STENZL, C. (1983). *Simultaneous Interpretation: Groundwork towards a Comprehensive Model.* M. A. Thesis. Birkbeck College, Universidad de Londres. (Sin publicar).

___ (1989). «From Theory to Practice and from Practice to Theory». En: GRAN, L. y J. DODDS (eds.) (1989). *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpretation.* Udine: Campanotto, pp. 23-26.

STRANIERO, S. (1998a). «Notes on Cultural Mediation». *The Interpreters' Newsletter* 8, pp. 151-168.

___ (1998b). «Pedagogic Context vs. Communicative Context in the Teaching of Interpretation and Psychological Problems». En: FÉLIX, L. y E. ORTEGA (eds.) (1998). *II Estudios sobre Traducción e Interpretación,* tomo II. Málaga: Universidad de Málaga, pp. 834-838.

SUNNARI, M. (1996). «Comparison of Expert and Novice Performance in Simultaneous Interpreting». *Proceedings of the XIV World Congress of the FIT,* vol. II. Melbourne, pp. 993-1000.

TANENHAUS, M. (1988). «Psycholinguistics: an Overview». En: NEWMEYER, F. (ed.) (1988). *Linguistics: The Cambridge Survey, vol II. Language: Psychological and Biological Aspects.* Cambridge: CUP, pp. 1-37.

TAYLOR, C. H. (1989). «Textual Memory and the Teaching of Consecutive Interpretation». En: GRAN, L. y J. DODDS (eds.) (1989). *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpretation.* Udine: Campanotto, pp. 177-184.

___ (1990). «Coherence and World Knowledge». En: GRAN, L. y C. TAYLOR (eds.) (1990). *Aspects of Applied and Experimental Research on Conference Interpretation. Round Table on Interpretation Research.* Udine: Campanotto, pp. 21-27.

TEBBLE. H. (1996). «A Discourse-Based Approach to Community Interpreting». *Proceedings of the XIV World Congress of the FIT,* vol. I. Melbourne, pp. 385-394.

THIÉRY, C. (1981). «L'enseignement de la prise de notes en interprétation consécutive: un faux problème?». En: DELISLE, J. (ed.) (1981). *L'enseignement de l'interprétation et de la traduction: de la théorie à la pedagogie.* Otawa: University of Ottawa Press, pp. 99-112.

___ (1986). «Montrer, expliquer, corriger», *Parallèles* 3 *Cahiers de l'E.T.I,* universidad de Ginebra, pp. 109-136.

___ (1989a). «Pédagogie de l'example dans l'enseignement de l'interprétation simultanée et consécutive». En: GRAN, L. y J. DODDS (eds.) (1989*). The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpretation.* Udine: Campanotto, pp. 213-215.

___ (1989b). «Discusión». En: GRAN, L. y J. DODDS (eds.) (1989*). The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpretation.* Udine: Campanotto, pp. 199.

___ (1990) «The Sense of Situation in Conference Interpreting». En: BOWEN, D. y BOWEN, M. (eds.) (1990). *Interpreting— Yesterday, Today and Tomorrow.* ATA Monograph Series vol. IX. State University of New York at Binghamton, Nueva York: SUNY, pp. 40-43.

TIJUS, C. A. (1997). «Understanding for Interpreting, Interpreting for Understanding». En: GAMBIER, Y., D. GILE y C. TAYLOR (eds.) (1997). *Conference Interpreting: Current Trends in Research.* Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins, pp. 29-48.

TOMMOLA, J., I. CENKOVA, D. GILE, M. KONDO, S. LAMBERT y F. PÖCHHACKER (1997). «Interpretation Research Policy». En: GAMBIER, Y., D. GILE y C. TAYLOR (eds.) (1997). *Conference Interpreting: Current Trends in Research.* Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins, pp. 69-88.

TOMMOLA, J. y J. HYÖNÄ. (1990) «Mental load in listening, speech shadowing and simultaneous interpreting: a pupilometric study». En: TOMMOLA. J. (ed.). *Foreign Language Comprehension and Production,* Turku: AfinLA yearbook, Publication of the Finnish Association of Applied Linguistics, 48, pp. 179-188.

TOMMOLA, J. y P. NIEMI (1986). «Mental Load in Simultaneous Interpreting: An On-Line Pilot Study». En: EVENSEN, L. (ed.) (1986). *Nordic Research in Text Linguistics and Discourse Análisis.* Trondeheim: Tapir, pp. 171-184.

TORSELLO, C., S. GALLINA, M. SIDIROPOULOU, C. TAYLOR, H. TEBBLE y A. R. VUORIKOSKI (1997). «Linguistics, Discourse Analysis and Interpretation». En: GAMBIER, Y., D. GILE y C. TAYLOR (eds.) (1997). *Conference Interpreting: Current Trends in Research.* Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins, pp. 167-186.

TOURY, G. (1980). *In Search of a Theory of Translation.* Tel Aviv: Porter Institute for Poetics and Semiotics.

UHLENBECK, E. M. (1978). «On the distinction between Linguistics and Pragmatics». En: GERVER, D. y H. W. SINAIKO (eds.) (1978). *Language Interpretation and Communication.* Nueva York y Londres: Plenum Press, pp. 185-198.

UNIVERSIDAD 2000, *Informe Bricall,* Conferencia de Rectores de las Universidades españolas, CRUE, Barcelona, marzo de 2000.

VALERO, C. (1998). «"¿Traducción e interpretación en servicios públicos"? ¿De qué me hablas? ¿Una nueva especialización?». *Nuevas tendencias y aplicaciones de la traducción.* Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares, pp. 230-234.

___ (1999). «Community Interpreting and Translating in the Spanish Social Context». En: Kataschinka, L. y C. Springer (eds.) (1999). *Fourth International Forum and First European Congress on Court Interpreting and Legal Translation "Language is a Human Right".* Viena, International Federation of Translators (FIT), pp. 50-55.

___ (2002). *Actas del I Congreso Nacional de Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos. V Encuentros Internacionales de Traducción.* Universidad de Alcalá de Henares, febrero de 2002.

VALLES. M. S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional.* Madrid: Síntesis.

VAN DAM, I. M. (1989). «Strategies of Simultaneous Interpretation: A Methodology for the Training of Simultaneous Interpreters». En: GRAN, L. y J. DODDS (eds.) (1989). *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpretation.* Udine: Campanotto, pp. 167-176.

___ (1990). «Carta al director». *The Interpreters' Newsletter* 3, pp. 5-6.

VERMEER, H. (1983). *Aufsätze zur Translationstheorie.* Heidelberg: Universidad de Heidelberg.

___ (1989) *Skopos und Translationsauftrag.* Heidelberg: Universidad de Heidelberg.

___ (1990). «Textheorie und Translatorisches Handeln». *Target* 2:2, pp. 219-242.

___ (1993). «Skopos and Commission in Translational Action». En: CHESTERMAN, A. (ed.) (1993). *Readings in Translation Theory*. Helsinki: Oy Finn Lecutra Ab, pp. 173-187.

VIAGGIO, S. (1992a). «Cognitive Clozing to Teach Them to Think». *The Interpreters' Newsletter* 4, pp. 40-44.

___ (1992b). «Teaching Beginners to Shut up and Listen». *The Interpreters' Newsletter* 4, pp. 45-58.

___ (1992c). «The Praise of Sight Translation (and Squeezing the Last Drop thereout of)». *The Interpreters' Newsletter* 6, pp. 33-42.

___(1992d). «Translators and Interpreters: Professionals or Shoemakers?». En: DOLLERUP, C. y A. LODDEGAARD (eds.) (1992). *Teaching Translation and Interpreting. Training, Talent and Experience*. Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins, pp. 307-312.

___ (2002). Comunicación personal. Correo electrónico. Viernes 13 de diciembre de 2002, 12: 57.

___ (2003). «La calamitosa preparación de intérpretes de conferencia en España». *La linterna del traductor. Revista de traducción* 5, marzo de 2003, pp. 27-49.

VIEZZI, M. (1989a). «Information Retention as a Parameter for the Comparison of Sight Translation and Simultaneous Interpretation: An Experimental Study». *The Interpreters' Newsletter* 2, pp. 65-69.

___ (1989b). «Sight Translation, SI and Information Retention» En: DODDS, J. (ed.) (1989). *Aspects of English. Miscellaneous Papers for English Teachers and Specialists*. Udine: Campanotto Editore, pp. 109-140.

___ (1990). «Sight Translation, Simultaneous Interpretation and Information Retention». En: GRAN, L. y C. TAYLOR (eds.) (1990). *Aspects of Applied and Experimental Research on Conference Interpretation. Round Table on Interpretation Research*. Udine: Campanotto, pp. 54-60.

WADENSJÖ, C. (1998). *Interpreting as Interaction*. Londres y Nueva York: Longman.

___ (1999). «Telephone Interpreting and the Synchronization of Talk», *The Translator* 5:2, pp. 247-264.

WEBER, W. K. (1989a). «Improved Ways of Teaching Consecutive Interpretation». En: GRAN, L. y J. DODDS (eds.) (1989). *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpretation*. Udine: Campanotto, pp. 161-166.

___ (1989b). «Politics of Interpreter Education in Academia». *ATA Scholarly Monograph Series*, vol. IV. State University of New York at Binghamton, Nueva York: SUNY, pp. 7-17.

___ (1990). «The Importance of Sight Translation in an Interpreter Training Program». pp. 44-52. En: BOWEN, D. y M. BOWEN (eds.) (1990). *Interpreting __Yesterday, Today, and Tomorrow* . ATA Scholarly Monograph Series, vol IV. State University of New York at Binghamton, Nueva York: SUNY, pp. 44-52.

WILSS, W. (1978). «Syntactic Anticipation in German–English». En: GERVER, D. y H. W. SINAIKO (eds.) (1978). *Language Interpretation and Communication.* Nueva York y Londres: Plenum Press, pp. 343-352.

___ (1987). «The Prospects for Translation Courses from the Point of View of the University of Saarbrücken (West Germany). *Parallèles* 8. *Cahiers de l'E.T.I.*, universidad de Ginebra, pp. 59-68.

WUSSLER, A. (1997). «Professionalität und Schlusselqualifikationen: Implikationen für einen Studiengang Translatologie». *TexconText* 11:1, pp. 269-274.

___ (1999). «Anforderungsprofile für Übersetzer und Dolmetscher». *TextconText* 13:3, pp. 1-166.

ZALKA, I. (1989). «The Teaching of Lexical Items in Consecutive Interpretation». En: GRAN, L. y J. DODDS (eds.) (1989). *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpretation.* Udine: Campanotto, pp. 185-187.

ZIMMAN, L. (1994). «Intervention as a Pedagogical Problem in Community Interpreting». En: DOLLERUP, C. y A. LINDEGAARD (eds.) (1994). *Teaching Translating and Interpreting 2. Insights, Aims, Visions.* Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins, pp. 217-224.

ANEXOS

CUESTIONARIO PARA LAS AUTORIDADES DEL CENTRO

Nombre del centro: .....

Nombre y apellidos del encuestado: .....

Cargo que desempeña en la actualidad: .....

Fecha:.....

1. Dirección del centro:

.....

.....

2. ¿En qué año se constituyó el centro? .....

3. ¿Pertenece al sector público o privado?

- ❑ Sector público
- ❑ Sector privado

4. ¿A qué modelo de formación en Interpretación responde su centro?

- ❑ Modelo Y (un año común y sendas especializaciones)
- ❑ Modelo de enseñanza de Traducción e Interpretación en paralelo
- ❑ Modelo de dos ciclos (primero Traducción y después Interpretación)
- ❑ Posgrado
- ❑ Otros (especifique)

5. ¿Cuándo se imparte la Interpretación?

- ❑ Licenciatura
- ❑ Posgrado

6. ¿A qué plan de estudios se ajustan los contenidos del itinerario de Interpretación?

- ❑ Plan de 1994
- ❑ Plan de 1998

7. Explique someramente qué cambios fundamentales van a introducir de cara a la reforma de su plan de estudios:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

8. ¿Se imparte alguna otra asignatura de Interpretación aparte de las asignaturas troncales?

❑ Sí ❑ No

9. En caso afirmativo, ¿qué asignaturas relativas a la Interpretación tienen en su plan de estudios?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

10. ¿Existe alguna asignatura de Interpretación especializada?

❑ Sí ❑No

11. En caso afirmativo, señale cuál/cuáles:

- ❑ Médica
- ❑ Científico-técnica
- ❑ Jurídica
- ❑ Económica-Comercial
- ❑ Comunitaria
- ❑ Organismos internacionales /U.E.
- ❑ Otros (especifique)

12. ¿Existe itinerario de especialización de Interpretación en la carrera?

❑ Sí ❑ No

13. En caso afirmativo, ¿cómo se accede al itinerario de Interpretación?

- ❑ Por prueba de aptitud vinculante
- ❑ Por prueba de aptitud no vinculante
- ❑ Por nota de Selectividad
- ❑ Por opción libre del alumno
- ❑ Otros (especifique)

14. En caso de que se acceda por prueba de aptitud, señale con una cruz los contenidos de la misma:

- ❑ Ejercicio de lectura y síntesis de un texto en Lengua B/C
- ❑ Ejercicio de escucha y síntesis de un discurso en Lengua B /C
- ❑ Ejercicio de comprensión oral
- ❑ Ejercicio de Traducción a la vista B/C-A
- ❑ Improvisación de un discurso en Lengua A
- ❑ Improvisación de un discurso en Lengua B
- ❑ Entrevista sobre actualidad internacional B /C
- ❑ Otros (especifique)

15. ¿Existen distintos perfiles profesionales en Interpretación?

❑ Sí ❑ No

16. En caso afirmativo ¿cuál o cuáles?

- ❑ Interpretación comunitaria o social
- ❑ Interpretación de conferencias
- ❑ Interpretación de conferencias para Organismos Internacionales
- ❑ Interpretación ante los tribunales
- ❑ Interpretación de lengua de signos
- ❑ Otros (especifique)

17. ¿Cuántos alumnos se encuentran matriculados en Interpretación?

Número de alumnos matriculados: .....

18. ¿Existe *numerus clausus* en Interpretación?
❑ Sí ❑ No

19. En caso afirmativo, señale cuántos alumnos por clase:
❑ Más de10
❑ Más de 15
❑ Más de 20
❑ más de 30
❑ Otros (especifique)

20. ¿Cuál cree que debería ser el número aproximado de alumnos por clase? .....

21. ¿Cuál/es son las Lengua/s A del centro?
.....
.....

22. ¿Cuál es la oferta del centro en materia de Lenguas B?
❑ Inglés ❑ Francés ❑ Alemán ❑ Italiano ❑ Otros (especifique)

23. ¿Le parece que esta oferta se adecua a la demanda del mercado?
❑ Sí ❑ No

24. En caso negativo, ¿qué otras Lenguas B deberían impartirse?
.....

25. ¿Cuál es la oferta del centro en materia de Lenguas C?
❑ Inglés ❑Francés ❑ Alemán ❑ Italiano ❑Ruso ❑ Portugués
❑ Chino ❑Neerlandés ❑ Otros (especifique)

26. ¿Le parece que esta oferta se adecua a la demanda del mercado?
❑ Sí ❑ No

27. En caso negativo ¿qué otras Lenguas C deberían impartirse?
.....
.....

28. ¿Participa el centro en los programas de intercambio de la UE para los alumnos?
❑ Sí ❑No

29. En caso afirmativo, ¿se envía a alumnos a centros donde se enseña Interpretación?
❑ Sí ❑No

30. ¿Cuántos alumnos pueden participar en dichos intercambios y cuántos alumnos extranjeros pueden recibir?
❑ Envían:.....
❑ Reciben:.....

31. ¿Cree que estos intercambios deberían ser obligatorios para todos los alumnos?
❑ Sí, siempre
❑ Sí, en la mayoría de los casos
❑ Sí, en algunos casos
❑ No

❑ Otros (especifique)

32. ¿Participa el centro en programas de intercambio de la UE Erásmus-Sócrates para profesores?
❑ Sí ❑No ❑ Otros

33. En caso afirmativo ¿cree que deberían ser obligatorios para todos los profesores?

❑ Sí, siempre
❑ Sí, en la mayoría de los casos
❑ Sí, en algunos casos
❑ No
❑ Otros (especifique)

34. ¿Fomenta el centro las prácticas profesionales de Interpretación?
❑Sí ❑No

35. En caso afirmativo, ¿existe la figura del coordinador/a de prácticas profesionales?
❑ Sí ❑ No

36. En caso afirmativo, indique su nombre y apellidos:

.....

37. En caso de que se fomentaran las prácticas profesionales, ¿son obligatorias para todos los estudiantes de Interpretación?
❑ Sí ❑ No

38. ¿Cuáles son los criterios para seleccionar a los candidatos?
❑ Expediente académico
❑ Notas de Interpretación
❑ Criterio personal del profesor
❑ Otros (especifique)

39. ¿Obtiene el centro alguna financiación para las prácticas?
❑ Sí ❑ No

40. En caso afirmativo, señale qué tipo de financiación:
.....
.....

41. ¿Cómo se computan las prácticas profesionales?
❑ Por créditos académicos
❑ Por convalidación de asignaturas optativas
❑ Otros (especifique)

42. ¿Está dotado el centro de laboratorio/s de Interpretación Simultánea?
❑ Sí ❑ No

43. En caso afirmativo, ¿cuántos laboratorios de Interpretación Simultánea tiene el centro?
Número de laboratorios de Simultánea: .....

44. ¿De cuántas cabinas dispone/n en total el/los laboratorio/s de Simultánea del centro?
Número total de cabinas: .....

45. ¿Se trata de cabinas individuales o de cabinas dobles?
- ❑ Individuales (número):
- ❑ Dobles (número):
- ❑ Ambas (número):
- ❑ Otros (especifique)

46. ¿Cumple el laboratorio de Simultánea con los requisitos de la norma ISO 2603?
❑ Sí ❑ No

47. ¿Está dotado el centro de laboratorio/s de lengua?
❑Sí ❑No

48. En caso afirmativo, ¿cuántos laboratorios de lengua tiene el centro?
Número de laboratorios de lengua: .....

49. ¿De cuántas cabinas dispone/n en total el/los laboratorio/s de lengua del centro?
Número total de cabinas: .....

50. ¿Se trata de cabinas individuales o de cabinas dobles?
- ❑ Sí ❑ No

51. ¿Se utilizan los laboratorios de lenguas para Interpretación?
- ❑ Sí ❑ No

Preguntas para el Departamento:

52. ¿Participa el Departamento de algún grupo/proyecto nacional o proyecto de la UE de investigación?
❑ Sí ❑ No

53. En caso afirmativo, describa brevemente el contenido o cite el/los título/s si lo/los tuviera:

.....
.....
.....

54. ¿Está organizado el departamento por área de lengua o por área de Traducción e Interpretación?
- ❑ Organización por área de lenguas
- ❑ Organización por área de Traducción e Interpretación

55. ¿Cuál de estas dos formas de organización departamental le resulta óptima?
- ❑ Organización por área de lenguas
- ❑ Organización por área de Traducción e Interpretación

56. ¿Qué deficiencias más importantes ha detectado con respecto a la enseñanza de la Interpretación?

❑Plan de estudios:
- ❑ Asignaturas
- ❑ Créditos
- ❑ Doble titulación
- ❑ Otros (especifique)

.....
.....
.....
.....

- ❑ Profesorado
  - ❑ Escasez de doctores
  - ❑ Falta de especialización del profesorado en Interpretación
  - ❑ Insuficiencias pedagógicas
  - ❑ Otros (especifique)

    .....
    .....
    .....
    .....

- ❑ Alumnado:
  - ❑ Masificación
  - ❑ Heterogeneidad de la competencia lingüística del alumno
  - ❑ Falta de competencia lingüística
  - ❑ Falta de madurez
  - ❑ Otros (especifique)

    .....
    .....
    .....
    .....

- ❑ Prácticas profesionales:
  - ❑ Insuficientes
  - ❑ Falta de infraestructura
  - ❑ Otros (especifique)

    .....
    .....
    .....
    .....

- ❑ Infraestructura:
  - ❑ Falta de laboratorios específicos para la Interpretación
  - ❑ Falta de medios audiovisuales
  - ❑ Falta de apoyo técnico
  - ❑ Otros (especifique)

    .....
    .....
    .....
    .....

- ❑ Apoyo institucional:
  - ❑ Falta de lectores de lengua extranjera
  - ❑ Falta de profesorado especializado
  - ❑ Falta de profesorado en general
  - ❑ Otros (especifique)

    .....
    .....
    .....
    .....

- ❑ Otros aspectos no tratados (especifique):

  .....
  .....
  .....
  .....

57. ¿Qué aspectos positivos ha detectado en la enseñanza de la Interpretación en la actualidad?

- ❑ Plan de estudios:
  - ❑ Asignaturas
  - ❑ Créditos
  - ❑ Doble titulación
  - ❑ Otros (especifique)

    .....
    .....
    .....
    .....

- ❑ Profesorado
  - ❑ Profesorado especializado en Interpretación
  - ❑ Suficiente número de doctores
  - ❑ Suficiente formación pedagógica
  - ❑ Otros (especifique)

    .....
    .....
    .....
    .....

- ❑ Alumnado:
  - ❑ Número adecuado de alumnos por clase
  - ❑ Homogeneidad de la competencia lingüística del alumno
  - ❑ Suficiente competencia lingüística
  - ❑ Madurez
  - ❑ Otros (especifique)

    .....
    .....
    .....
    .....

- ❑ Prácticas profesionales:
  - ❑ Número suficiente
  - ❑ Óptima infraestructura
  - ❑ Otros (especifique)

    .....
    .....
    .....
    .....

- ❑ Infraestructura:
  - ❑ Suficientes laboratorios específicos para la Interpretación
  - ❑ Suficientes medios audiovisuales
  - ❑ Suficiente apoyo técnico
  - ❑ Otros (especifique)

    .....
    .....
    .....
    .....

- ❑ Apoyo institucional:
  - ❑ Suficiente número de lectores de lengua extranjera
  - ❑ Suficiente número de profesorado especializado
  - ❑ Suficiente número de profesorado en general
  - ❑ Otros (especifique)

    .....
    .....
    .....
    .....

- ❑ Otros aspectos no tratados (especifique):

  .....
  .....
  .....
  .....
  .....
  .....

59. En el supuesto de que su plan de estudios estuviera en fase de reforma, ¿qué reformaría usted en todo caso?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

CUESTIONARIO DE CUESTIONES GENERALES PARA PROFESORADO DE PREGRADO

Nombre del centro:.....

Nombre y apellidos del encuestado:.....

Cargo que desempeña en la actualidad:.....

Fecha:.....

1. ¿Qué asignaturas relativas a la Interpretación se imparten en el centro?

- ❑ Relativas a la Interpretación Simultánea:
- ❑ Relativas a la Interpretación Consecutiva:
- ❑ Relativas a la Interpretación de enlace:
- ❑ Relativas a la Traducción a la vista:
- ❑ Relativas a Interpretación y profesión:
- ❑ Otros (especifique):

2. ¿Cree que el actual Plan de Estudios cubre todas las necesidades del estudiante que cursa o ha cursado la especialización en Interpretación de cara a su vida profesional?

- ❑ Sí
- ❑ No

3. En caso negativo, ¿qué carencias cree que deberían subsanarse?

- ❑ Carga lectiva global
- ❑ Carga lectiva por materia
- ❑ Contenidos
- ❑ Clases prácticas
- ❑ Horas de prácticas
- ❑ Falta de especialización temática
- ❑ Falta de prácticas profesionales
- ❑ Falta de contenidos sobre investigación
- ❑ Otros (especifique)

4. ¿Cuándo cree que debería impartirse la Introducción a la Interpretación?

- ❑ Durante la licenciatura
- ❑ En ciclo de posgrado

5. ¿Cuándo cree que debería impartirse la especialidad en Interpretación?

- ❑ Durante la licenciatura
- ❑ En ciclo de posgrado

6. En caso de que ubicara esta última en la licenciatura ¿dónde situaría la Interpretación con respecto de la Traducción?

- ❑ En el modelo Y (después de unas asignaturas comunes pero independientemente de la Traducción)
- ❑ En paralelo a la Traducción
- ❑ Después de la Traducción
- ❑ Otros (especifique)

7. ¿Existe prueba de aptitud para estudiar el itinerario de Interpretación?

- ❑ Sí
- ❑ No

8. En caso afirmativo, las pruebas de aptitud son:

- ❑ Obligatorias
- ❑ No obligatorias
- ❑ Vinculantes
- ❑ No vinculantes

9. Seleccione entre los ejercicios de la tabla los que considere más eficaces para la selección de candidatos a Interpretación (Evalúe del 0 al 9):

Relación de ejercicios	*Eficacia (0 al 9)*
❑ Entrevista en Lengua A	.....
❑ Entrevista en Lengua B	.....
❑ Improvisación de discurso espontáneo (A y B)	.....
❑ Traducción a la vista B /C-A	.....
❑ Síntesis en Lengua A de un discurso en Lenguas B/C y viceversa	.....
❑ Ejercicio de Traducción B/C-A	.....
❑ Entrevista de actualidad alternado idiomas A/B/C	.....
❑ Otros (especifique)	.....

10. A su juicio, ¿qué secuencia lógica debería seguirse en la enseñanza de las materias de Interpretación? (Marque con un dígito del 1 al 4)

..... Interpretación de Enlace
..... Traducción a la vista
..... Interpretación Consecutiva
..... Interpretación Simultánea

11. ¿Cree que la Interpretación Simultánea debería impartirse?

- ❑ Después de la Interpretación Consecutiva
- ❑ Antes de la Interpretación Consecutiva
- ❑ Al mismo tiempo que la Interpretación Consecutiva

12. Explique brevemente por qué:

.....
.....
.....

13. ¿Se imparte la Interpretación hacia la Lengua B (inversa)?

- ❑ Sí
- ❑ No

14. En caso afirmativo, ¿esto es obligatorio u opcional?

- ❑ Obligatorio
- ❑ Opcional

15. En caso de que fuera obligatorio, la Inversa se imparte:

- ❑ Sólo en discursos de tipo técnico
- ❑ Con todo tipo de discursos
- ❑ Como refuerzo de producción en Lengua B
- ❑ Otros (especifique)

16. ¿En qué modalidad de Interpretación se imparte la Inversa?
- ❑ En Interpretación Consecutiva
- ❑ En Interpretación Simultánea
- ❑ En ambas
- ❑ Otros (especifique)

17. ¿Se imparte la Inversa independientemente o dentro de una asignatura?
- ❑ Existe una asignatura de inversa independiente
- ❑ La inversa de imparte dentro de otra asignatura

18. ¿Se imparte la Inversa en todas las Lenguas B del centro?
- ❑ Sí
- ❑ No

19. ¿Se imparte Interpretación en todas las Lenguas C del centro?
- ❑ Sí
- ❑ No

20. ¿Cree que el intérprete debería ser?
- ❑ Generalista
- ❑ Especialista
- ❑ Otros (especifique)

21. ¿Se imparte algún contenido general /asignatura sobre teoría de la Interpretación?
- ❑ Sí
- ❑ No

22. En caso afirmativo ¿dónde se encuentra ubicada?
- ❑ Como introducción a la Interpretación
- ❑ En las materias de Interpretación
- ❑ En curso de posgrado
- ❑ Otros (especifique)

23. ¿Cuántos créditos tiene asignados dicha asignatura?
Número de créditos: .....

24. ¿Cree que la presencia de nociones sobre teoría de la Interpretación debería ser?
- ❑ Obligatoria
- ❑ Opcional

25. En caso de que no considerase apropiada su actual ubicación ¿dónde cree que se debería ubicar?
- ❑ Como introducción a la Interpretación
- ❑ En las materias de Interpretación
- ❑ En curso de posgrado
- ❑ Otros (especifique)

26. ¿Se imparte algún contenido/asignatura sobre Interpretación y profesión?
- ❑ Sí
- ❑ No

27. En caso afirmativo ¿qué contenidos se imparten?
- ❑ Asociaciones profesionales
- ❑ Código deontológico
- ❑ Facturación
- ❑ Trabajo en equipo

- ❑ Organismos internacionales
- ❑ Otros (especifique)

28. ¿Cuántos créditos tiene asignados dicho bloque?
Número de créditos: .....

29. Cree que la presencia de estos contenidos debería ser:
- ❑ Obligatoria
- ❑ Opcional

30. En caso de que no estuviese de acuerdo con los actuales contenidos, exponga qué otros contenidos debería abordar:
.....
.....
.....

31. ¿Se imparte algún contenido/asignatura sobre metodología de la investigación en Interpretación?
- ❑ Sí
- ❑ No

32. Cree que la presencia de nociones sobre investigación debería ser:
- ❑ Obligatoria
- ❑ Opcional

33. En caso de que lo considerase obligatorio ¿dónde cree que debería estar ubicado?
- ❑ En el último año de la especialidad en Interpretación
- ❑ En curso de posgrado
- ❑ Otros (especifique)

34. ¿Se imparte algún contenido/asignatura sobre lenguaje no verbal y paralenguaje?
- ❑ Sí
- ❑ No

35. La presencia de estos contenidos debería ser:
- ❑ Obligatoria
- ❑ Opcional

36. ¿Se imparte algún contenido/asignatura sobre necesidades terminológicas específicas para intérpretes?
- ❑ Sí
- ❑ No

37. La presencia de estos contenidos debería ser:
- ❑ Obligatoria
- ❑ Opcional

38. ¿Cree que el metalenguaje de la Interpretación está uniformado?
- ❑ Sí
- ❑ No

39. En caso negativo, ¿cree que se debería uniformar el metalenguaje de la Interpretación con fines didácticos?
- ❑ Sí
- ❑ No

40.¿Existe la figura del coordinador /a de prácticas profesionales?
- ❑ Sí
- ❑ No

41. ¿Quién se hace cargo de la coordinación?
Nombre y apellidos de el/la coordinadora:.....

42. ¿Cómo se realizan las prácticas?
- ❑ Interpretación tutelada por intérpretes profesionales
- ❑ Simulaciones de interpretaciones tuteladas por el /la profesora
- ❑ Interpretación en cabina muda, producción corregida por intérprete tutor
- ❑ Otros (especifique)

43. ¿Dónde se realizan las prácticas?
- ❑ *Stage* en organismos oficiales
- ❑ Prácticas en agencias
- ❑ Otros (especifique)

44. ¿Qué técnica de Interpretación se realiza con más frecuencia en las prácticas? (evalúe del uno al 5):
- ❑ Interpretación Simultánea
- ❑ Interpretación Consecutiva
- ❑ Interpretación de enlace
- ❑ Interpretación susurrada
- ❑ Traducción a la vista

45. ¿Qué sugerencias aportaría para optimizar las prácticas profesionales?
.....
.....
.....

46. ¿Qué materias imparte en la actualidad? Añada los descriptores:

- ❑ De Interpretación:
  .....
  .....
- ❑ De Traducción:
  .....
- ❑ Otros:
  .....

47. ¿En qué combinación y dirección de lenguas?

.....
.....

48. ¿Es licenciado /diplomado en Traducción e Interpretación?
- ❑ Sí
- ❑ No

49. En caso negativo, ¿en qué área de conocimiento es usted licenciado?

.....

50. ¿Posee el título de doctor?
- ❑ Sí
- ❑ No

51. En caso afirmativo, escriba el título de la tesis:

.....

52. ¿Es doctor en Interpretación?
- ❑ Sí
- ❑ No

53. En caso negativo, ¿está matriculado en cursos de doctorado?
- ❑ Sí
- ❑ No

54. En caso afirmativo, señale en qué área de conocimiento:

.....

55. En caso de que estuviera redactando la tesis o estuviera en proyecto, escriba sobre qué versa la tesis doctoral:

.....

56. Exponga brevemente cuáles son sus intereses o línea/s de investigación en Interpretación:

.....
.....

57. ¿Ha trabajado alguna vez como intérprete profesional?
- ❑ Sí
- ❑ No

58. ¿Es usted intérprete en activo en la actualidad?
- ❑ Sí
- ❑ No

59. En caso afirmativo, ¿cuándo fue la última vez que trabajó como intérprete?
- ❑ Hace unos días
- ❑ Hace unos meses
- ❑ Hace un año
- ❑ Hace más de un año
- ❑ Otros (especifique)

60. ¿En qué modalidad de interpretación trabaja o ha trabajado con más frecuencia?
- ❑ Interpretación Simultánea
- ❑ Interpretación Consecutiva
- ❑ Interpretación de enlace

61. ¿Cree usted que el formador de intérpretes debería ser intérprete profesional necesariamente?
- ❑ Sí
- ❑ No

62. En caso afirmativo, ¿cuál cree que son condiciones indispensables para ser un buen formador de intérpretes?
- ❑ Que esté en activo
- ❑ Que haya estado en activo
- ❑ Que tenga alguna experiencia profesional y cuente con formación académica en Interpretación
- ❑ Otros (especifique)

63. En caso negativo, ¿cuál cree que son condiciones indispensables?
- ❑ Que haya realizado algún curso de posgrado en Interpretación
- ❑ Que sea doctor en Interpretación
- ❑ Que tenga formación en didáctica de la Interpretación
- ❑ Otros (especifique)

64. En el desarrollo de su labor docente, usted se siente:
- ❑ Perfectamente capacitado para instruir a futuros intérpretes
- ❑ Capaz de formar intérpretes pero con limitaciones
- ❑ Otros (especifique)

65. En caso de que sintiera limitaciones, ¿de qué tipo son?
- ❑ De carácter pedagógico
- ❑ De carácter teórico
- ❑ De carácter investigador-científico
- ❑ De carácter profesional
- ❑ Otros (especifique)

66. ¿Pertenece a alguna asociación nacional o internacional de intérpretes?
- ❑ Sí
- ❑ No

67. En caso afirmativo, señale cuál o cuáles:
- ❑ AIIC
- ❑ AICE
- ❑ APETI
- ❑ Otros (especifique)

68. ¿Qué deficiencias más importantes ha detectado con respecto a la enseñanza de la Interpretación?
- ❑ Plan de estudios:
  - ❑ Asignaturas
  - ❑ Créditos
  - ❑ Doble titulación
  - ❑ Otros (especifique)
- ❑ Profesorado
  - ❑ Escasez de doctores
  - ❑ Falta profesorado con especialización en Interpretación
  - ❑ Insuficiencias pedagógicas
  - ❑ Otros (especifique)
- ❑ Alumnado:
  - ❑ Masificación
  - ❑ Heterogeneidad de la competencia lingüística del alumno
  - ❑ Falta de competencia lingüística
  - ❑ Falta de madurez
  - ❑ Otros (especifique)
- ❑ Prácticas profesionales:
  - ❑ Insuficientes
  - ❑ Falta de infraestructura
  - ❑ Otros (especifique)

- ❑ Infraestructura:
  - ❑ Falta de laboratorios específicos para la Interpretación
  - ❑ Falta de medios audiovisuales
  - ❑ Falta de apoyo técnico
  - ❑ Otros (especifique)
- ❑ Apoyo institucional:
  - ❑ Falta de lectores de lengua extranjera
  - ❑ Falta de profesorado especializado
  - ❑ Falta de profesorado en general
  - ❑ Otros (especifique)
- ❑ Otros aspectos no tratados (especifique)

  .....

  .....

69. ¿Qué aspectos más positivos ha detectado en la enseñanza de la Interpretación en la actualidad?

- ❑ Plan de estudios:
  - ❑ Asignaturas
  - ❑ Créditos
  - ❑ Doble titulación
  - ❑ Otros (especifique)
- ❑ Profesorado
  - ❑ Profesorado especializado en Interpretación
  - ❑ Suficiente número de doctores
  - ❑ Suficiente formación pedagógicas
  - ❑ Otros (especifique)
- ❑ Alumnado:
  - ❑ Número adecuado de alumnos por aula
  - ❑ Homogeneidad de la competencia lingüística del alumno
  - ❑ Competencia lingüística
  - ❑ Madurez
  - ❑ Otros (especifique)
- ❑ Prácticas profesionales:
  - ❑ Número suficiente
  - ❑ Óptima infraestructura
  - ❑ Otros (especifique)
- ❑ Infraestructura:
  - ❑ Suficientes laboratorios específicos para la Interpretación
  - ❑ Suficientes medios audiovisuales
  - ❑ Suficiente apoyo técnico
  - ❑ Otros (especifique)
- ❑ Apoyo institucional:
  - ❑ Suficiente número de lectores de lengua extranjera
  - ❑ Suficiente número de profesorado especializado
  - ❑ Suficiente número de profesorado en general
  - ❑ Otros (especifique)
- ❑ Otros aspectos no tratados (especifique)

  .....

  .....

70. En el supuesto de que su plan de estudios estuviera en fase de reforma, ¿qué reformaría usted en todo caso?

.....
.....
.....

71. Por orden de prioridad, cite las cualidades que más valora en el perfil del estudiante de la especialidad de Interpretación:

.....
.....
.....

CUESTIONARIO DE INTERPRETACIÓN CONSECUTIVA PARA PROFESORADO DE PREGRADO

Nombre y Apellidos del encuestado: .....

Nombre del Centro formador: .....

Cargo que desempeña en la actualidad: .....

Fecha: .....

1. ¿Cuántos alumnos tiene en clase de Interpretación Consecutiva?

- ❑ Menos de 5
- ❑ Menos de 10
- ❑ Menos de 15
- ❑ Menos de 20
- ❑ Otros (especifique)

2. ¿Cuántas cabinas tiene el /los laboratorios donde se realiza la Interpretación Consecutiva?

.....

3. ¿Cuál cree usted que es el número óptimo aproximado de estudiantes por clase de Consecutiva?

.....

4. ¿Dónde se imparten las clases de Consecutiva?

- ❑ En los laboratorios de Simultánea
- ❑ En aula ordinaria con audio y TV
- ❑ Otros (especifique)

5. ¿Qué entorno le parece más eficaz?

.....

6. Escriba las asignaturas de Interpretación Consecutiva que imparte:

.....

.....

7. ¿En qué dirección las imparte?

.....

8. ¿En qué combinación de lenguas?

.....

9. ¿Sigue algún modelo teórico en sus clases?

- ❑ Sí
- ❑ No

10. En caso afirmativo cuál:

.....

.....
.....
.....

11. ¿Sigue algún modelo teórico-didáctico que le ayude a estructurar las clases?

- ❑ Sí
- ❑ No

12. En caso afirmativo, especifique de qué modelo/s se trata:

.....
.....
.....

13. ¿Emplea preejercicios de introducción a la Consecutiva?

- ❑ Sí
- ❑ No

14. ¿Qué tipo de preejercicios de Interpretación emplea en clase?

- ❑ Realización de discursos
- ❑ Ejercicios de potenciación de la memoria
- ❑ Ejercicios de análisis
- ❑ Otros (especifique)

15. Evalúe del 0 al 9 la eficacia de los ejercicios de introducción a la Interpretación que figuran a continuación:

- ❑ Ejercicios de escucha y análisis:
- ❑ Ejercicios de memoria:
- ❑ Improvisación de discursos:
- ❑ Ejercicios de anticipación léxica:
- ❑ Ejercicios de anticipación contextual:
- ❑ *Clozing*:
- ❑ Traducción a la vista:
- ❑ Análisis del discurso:
- ❑ Resúmenes:
- ❑ Otros (especifique)

16. ¿Cree que los ejercicios de Traducción a la vista son eficaces como introducción a la Interpretación Consecutiva?

- ❑ Muy eficaz
- ❑ Eficaz
- ❑ Poco eficaz
- ❑ Nada eficaz
- ❑ Contraproducente
- ❑ Otros (especifique)

17. ¿Cuándo empiezan los alumnos a aprender la toma de notas?

.....
.....

18. ¿Qué sistema de toma de notas sigue en clase?

- ❑ Van Hoof
- ❑ Rozan
- ❑ Buzan
- ❑ Mattyseek
- ❑ Simbólico
- ❑ Combinado
- ❑ Opción personal del alumno
- ❑ Otros (especifique)

19. ¿En qué código se enseña la toma de notas?

- ❑ Lengua natural
- ❑ Lengua artificial
- ❑ Combinación de ambas
- ❑ Otros (especifique)

20. ¿En qué lengua se enseña a tomar las notas?

- ❑ Lengua origen
- ❑ Lengua meta
- ❑ Combinación de lengua origen y lengua meta
- ❑ Otros (especifique)

21. ¿En qué persona se aconseja interpretar en Consecutiva?

.....

.....

22. ¿De qué fuentes extrae el material de la Interpretación Consecutiva?

- ❑ Discursos de organismos internacionales
- ❑ Discursos de ponencias presentadas en congresos y conferencias
- ❑ Discursos extraídos de prensa y publicaciones periódicas
- ❑ Otros (especifique)

23. ¿Qué duración aproximada tienen los discursos de Interpretación Consecutiva?

.....

.....

24. ¿Qué presentación tiene el material?

- ❑ Discursos espontáneos
- ❑ Discursos semiespontáneos
- ❑ Discursos escritos para ser leídos
- ❑ Otros (especifique)

25. ¿Utiliza como elemento didáctico las grabaciones en vídeo de las interpretaciones?

- ❑ Sí
- ❑ No

26. ¿Qué temática abordan los discursos?

- ❑ Cuestiones generales
- ❑ Cuestiones de Derecho Internacional y Relaciones Internacional
- ❑ Cuestiones sobre Economía y Comercio
- ❑ Cuestiones sobre Medicina
- ❑ Cuestiones sobre ciencia y tecnología
- ❑ Otros (especifique)

27. ¿Cree que el material del que se nutren estas clases está relacionado con los ámbitos donde más demanda hay de este tipo de servicios?

- ❑ Sí
- ❑ No

28. ¿En qué soporte se presentan los discursos?

- ❑ En vídeo
- ❑ En audio
- ❑ Discursos en tiempo real en vivo
- ❑ Discursos presentados por el profesor
- ❑ Discursos presentados por los alumnos
- ❑ Discursos presentados por conferenciantes invitados
- ❑ Otros (especifique)

29. ¿Qué método se sigue para la evaluación final?

- ❑ Ante tribunal de profesores
- ❑ Con plantilla de corrección
- ❑ Valoración cuantitativa de parámetros de calidad
- ❑ Otros (especifique)

30. ¿Qué criterios de evaluación se emplean para evaluar al alumno a final de curso?

- ❑ Evaluación continua
- ❑ Examen final
- ❑ Una combinación de los dos
- ❑ Otros (especifique)

31. ¿En qué consiste el examen final?

.....
.....
.....

32. Pregunta para los profesores con la combinación de lengua inglés-español. ¿Se presentan discursos en las variedades de inglés no estándar?

- ❑ Sí
- ❑ No
- ❑ Otros

33. ¿Qué proporción de discursos se presenta en las variedades de inglés no estándar?

- ❑ Menos del 20%
- ❑ Menos del 50%
- ❑ Menos del 60%

34. Le parece que la introducción de una proporción de discursos con variedades de inglés no estándar debería ser:

- ❑ Obligatoria
- ❑ Opcional
- ❑ No necesaria
- ❑ Otros (especifique)

CUESTIONARIO DE INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA PARA PROFESORADO DE PREGRADO

Nombre y Apellidos del encuestado: .....

Nombre del Centro formador: .....

Cargo que desempeña en la actualidad: .....

Fecha: .....

1. **¿Cuántos alumnos tiene en clase de Interpretación Simultánea?**
- ❑ Menos de 5
- ❑ Menos de 10
- ❑ Menos de 15
- ❑ Menos de 20
- ❑ Otros (especifique)

2. **¿Cuántas cabinas tiene el/los laboratorios de Simultánea?** .....

3. **¿Son cabinas individuales o dobles?** .....

4. **¿Cuál cree usted que es el número óptimo aproximado de estudiantes por clase de Simultánea?**.....

5. **Escriba las asignaturas de Interpretación Simultánea que se imparte:**

.....
.....

6. **¿En qué dirección las imparte?**
- ❑ Directa
- ❑ Inversa
- ❑ Ambas
- ❑ Otros (especifique)

7. **¿En qué combinaciones de lenguas las imparte?**

.....

8. **¿Sigue algún modelo teórico en sus clases?**
- ❑ Sí
- ❑ No
- ❑ Otros (especifique)

9. **En caso afirmativo, especifique qué modelo/s:**

.....
.....

10¿Sigue algún modelo teórico-didáctico que le ayude a estructurar sus clases?
- ❑ Sí
- ❑ No
- ❑ Otros

10. **En caso afirmativo, especifique qué modelo/s:**

.....
.....

11. ¿Emplea preejercicios de introducción a la Interpretación Simultánea?

- ❑ Sí
- ❑ No
- ❑ Otros

12. **En caso afirmativo, evalúe del 0 al 9 la eficacia de los ejercicios que figuran a continuación:**

- ❑ *Shadowing* con paráfrasis .....
- ❑ *Shadowing* con anticipación .....
- ❑ *Shadowing* con *clozing* oral .....
- ❑ *Shadowing* con ejercicio de escritura simultánea.....
- ❑ *Clozing* .....
- ❑ Improvisación de discursos .....
- ❑ Traducción a la vista .....
- ❑ Análisis del Discurso .....
- ❑ Otros (especifique) .....

13. ¿Qué opinión le merece el ejercicio de *shadowing*?

- ❑ Muy eficaz
- ❑ Eficaz
- ❑ Poco eficaz
- ❑ Nada eficaz
- ❑ Contraproducente
- ❑ Otros (especifique)

14. ¿Qué opinión le merece la eficacia de la Traducción a la vista?

- ❑ Muy eficaz
- ❑ Eficaz
- ❑ Poco eficaz
- ❑ Nada eficaz
- ❑ Contraproducente
- ❑ Otros (especifique)

15. ¿Se practica en las clase la Interpretación Simultánea con relé?

- ❑ Sí
- ❑ No
- ❑ Otros (especifique)

17. ¿Se practica el ejercicio de «*dual task*» o atención dividida?

- ❑ Sí
- ❑ No
- ❑ Otros (especifique)

18¿Cree que se deberían impartir distintos enfoques didácticos para pares de lenguas específicas?

- ❑ Sí
- ❑ No
- ❑ Otros (especifique)

19. ¿De qué fuente extrae el material de clase?
- ❑ Discursos de organismos internacionales
- ❑ Discursos de ponencias de congresos
- ❑ Discursos extraídos de prensa y publicaciones periódicas
- ❑ Otros (especifique)

20. ¿Cuál es la duración aproximada de los discursos que emplea en clase? .....

21. ¿Qué temática abordan los discursos?
- ❑ Cuestiones generales
- ❑ Cuestiones de Derecho Internacional y Relaciones Internacionales
- ❑ Cuestiones de Economía
- ❑ Cuestiones de Ciencia y Tecnología
- ❑ Otros (especifique)

22. ¿Podría citar qué temas concretos ha abordado este año académico o el año anterior?

.....
.....
.....

23. ¿Cree que el material del que se nutren estas clases está relacionado con los ámbitos donde más demanda hay de este tipo de modalidad?
- ❑ Sí
- ❑ No
- ❑ Otros

24. ¿En qué soporte se presentan los discursos?
- ❑ En vídeo
- ❑ En audio
- ❑ Discursos en tiempo real en vivo
- ❑ Discursos presentados por el profesor
- ❑ Discursos presentados por otros estudiantes
- ❑ Discursos presentados por conferenciantes invitados
- ❑ Otros (especifique)

25. ¿Cómo se presentan los discursos en clase?
- ❑ Discursos espontáneos
- ❑ Discursos semiespontáneos
- ❑ Discursos escritos para ser leídos
- ❑ Otros (especifique)

26. ¿Se practica en clase la variante de Simultánea con Texto para discursos semiespontáneos o escritos para ser leídos?
- ❑ Sí
- ❑ No
- ❑ Otros (especifique)

27. En caso de que se practique la Simultánea con Texto, ¿reciben los alumnos los textos con anterioridad?
- ❑ Sí
- ❑ A veces
- ❑ No
- ❑ Otros (especifique)

28. En caso de que los recibieran con anterioridad en todos o la mayoría de los casos, ¿con cuánta antelación lo reciben?

- ❑ Justo antes de la interpretación
- ❑ Antes del comienzo de la clase
- ❑ Unos días antes
- ❑ Otros (especifique)

29. ¿Se utiliza algún material de apoyo en la presentación de los discursos?

- ❑ Sí
- ❑ No
- ❑ Otros (especifique)

30. Señale cuál:

- ❑ Diapositivas
- ❑ Transparencias
- ❑ Otros (especifique)

31. ¿Se evalúa al estudiante mediante evaluación continua o examen final?

- ❑ Evaluación continua
- ❑ Examen final
- ❑ Una combinación de las dos
- ❑ Otros (especifique)

32. ¿Qué método sigue para la evaluación final?

- ❑ Ante tribunal de profesores
- ❑ Con plantilla de corrección
- ❑ Valoración cuantitativa de parámetros de calidad
- ❑ Otros (especifique)

33. ¿En qué consiste el examen final?

.....

.....

34. Pregunta para los profesores con la combinación de lengua inglés-español. ¿Se presentan discursos en la variedad de inglés no estándar?

- ❑ Sí
- ❑ No
- ❑ Otros (especifique)

35. ¿Qué proporción de discursos se presenta en la variedad de inglés no estándar?

- ❑ Menos del 20 %
- ❑ Menos del 50%
- ❑ Menos del 60 %
- ❑ Otros (especifique)

36. Le parece que la introducción de una proporción de discursos en variedad de inglés no estándar debería ser:

- ❑ Obligatoria
- ❑ Opcional
- ❑ No necesaria
- ❑ Otros (especifique)

37. ¿Imparten clase algún bloque de teoría aplicada a la Interpretación Simultánea?

- ❑ Sí
- ❑ No
- ❑ Otros (especifique)

38. En caso afirmativo, ¿de qué noción teórica se trata?

.....

.....

39. ¿Cree que la incorporación de un apartado teórico aplicado a la Interpretación Simultánea debería ser?

- ❑ Obligatoria
- ❑ Opcional
- ❑ Otros (especifique)

CUESTIONARIO PARA LOS RESPONSABLES DE LA COORDINACIÓN DEL MÁSTER

Nombre del Centro formador: .....

Nombre y Apellidos de encuestado: .....

Cargo que desempeña: .....

Fecha: .....

1. **Dirección del centro:**

   .....
   .....
   .....

2. **¿Cuáles son las razones que les han conducido a organizar un Máster en Interpretación de Conferencias?**

   .....
   .....
   .....
   .....
   .....

3. **¿Cuáles cree que representan los nuevos desafíos y nuevas tendencias en materia de Interpretación en España?**

   .....
   .....
   .....
   .....
   .....
   .....

4. **¿Qué deficiencias ha detectado en los estudios de pregrado con respecto de la Interpretación?**

   .....
   .....
   .....
   .....

5. **¿Cuál es el perfil del alumno del Máster?**

   - ❑ Licenciados en Traducción e Interpretación que quieren completar su especialidad en Interpretación
   - ❑ Licenciados de otras disciplinas que quieran completar sus estudios
   - ❑ Intérpretes profesionales que no poseen titulación académica
   - ❑ Otros (especifique)

   .....
   .....

6. **¿A qué sector del mercado está dirigido el Máster?**

- ❑ Mercado de las organizaciones internacionales
- ❑ Mercado privado de la Interpretación
- ❑ Ambos
- ❑ Otros (especifique)

7. **¿Se imparte alguna otra modalidad de Interpretación distinta de la Interpretación de Conferencias?**

- ❑ Sí
- ❑ No
- ❑ Otros (especifique)

.....
.....
.....

8. **¿Qué porcentaje de la carga lectiva del Máster se dedica a la Interpretación Consecutiva?**

- ❑ Menos del 50%
- ❑ El 50%
- ❑ Más del 50%
- ❑ Otros (especifique)

9. **¿Por qué? Justifique:**

.....
.....
.....

10. **¿Qué porcentaje de la carga lectiva del Máster se dedica a la Interpretación Simultánea?**

- ❑ Menos del 50%
- ❑ El 50%
- ❑ Más del 50%
- ❑ Otros (especifique)

11. **¿Por qué? Justifique:**

.....
.....
.....

12. **¿Qué porcentaje de la carga lectiva del Máster se dedica a la Interpretación de Enlace?**

- ❑ Menos del 50%
- ❑ El 50%
- ❑ Más del 50%
- ❑ Otros (especifique)

13. **¿Por qué? Justifique:**

.....
.....
.....

14. ¿Qué porcentaje de la carga lectiva del Máster se dedica a la Traducción a la Vista o Interpretación a la vista?

- ❑ Menos del 50%
- ❑ El 50%
- ❑ Más del 50%
- ❑ Otros (especifique)

15. ¿Por qué? Justifique:

.....
.....
.....

16. ¿En qué combinaciones de lenguas se imparte el Máster (Lenguas B)?

.....
.....
.....

17. ¿En qué combinaciones de lenguas se imparte el Máster (Lenguas C)?

.....
.....
.....

18. ¿Cuáles son las Lenguas A del centro?

.....
.....
.....

19. ¿Cuál es el número de lenguas desde o hacia las que se interpreta?

- ❑ Dos lenguas extranjeras (B) y la lengua materna (A)
- ❑ Tres lenguas extranjeras (B) y la lengua materna (A)
- ❑ Más de tres lenguas extranjeras (B) y la lengua materna (A)
- ❑ Otros (especifique)

20. ¿Se imparte alguna combinación de lenguas minoritarias?

- ❑ Sí
- ❑ No
- ❑ Otros (especifique)

.....
.....

21. **En caso afirmativo, especifique de qué lengua o lenguas se trata:**

.....

22. ¿Qué criterios siguen para la selección de candidatos al Máster?

- ❑ Prueba de selección
- ❑ Experiencia en Interpretación
- ❑ Titulación relacionada con la Interpretación
- ❑ Otros (especifique)

.....

23. En caso de que realicen prueba de aptitud, señale qué ejercicios emplean para la selección de los candidatos:

- ❑ Lectura y síntesis de un texto en Lengua B/C
- ❑ Escucha y síntesis de un discurso en Lengua B/C
- ❑ Ejercicio de Traducción a la vista B/C-A
- ❑ Improvisación de un discurso en Lengua A, B y/o C
- ❑ Entrevista sobre actualidad en Lengua A, B y/o C
- ❑ Otros (especifique):

.....

.....

24. ¿Es vinculante el resultado de la prueba de aptitud?

- ❑ Sí
- ❑ No
- ❑ Otros (especifique)

25. ¿Cuál es el número máximo de alumnos por grupo?

.....

.....

26. ¿Qué criterios siguen para la contratación del profesorado del Máster de Interpretación?

- ❑ Experiencia profesional como intérprete profesional en organismos internacionales
- ❑ Experiencia profesional como intérprete profesional en el mercado privado
- ❑ Experiencia docente como profesor/a de Interpretación
- ❑ Estudios de posgrado de Interpretación o máster
- ❑ Otros (especifique)

.....

.....

27. ¿Qué tiene prioridad en la contratación?

- ❑ La experiencia como intérprete profesional
- ❑ La experiencia docente como profesor/a de Interpretación
- ❑ Otros (especifique)

.....

.....

28. ¿Qué formación tiene el profesorado?

- ❑ Licenciado en Traducción e Interpretación
- ❑ Doctor en Interpretación
- ❑ Titulado superior
- ❑ Curso de especialización en Interpretación (máster o similar)
- ❑ Experiencia como intérprete profesional
- ❑ Otros (especifique)

29. ¿Se imparte algún bloque temático relacionado con la Interpretación Social?

- ❑ Sí
- ❑ No
- ❑ Otros (especifique)

30. ¿Se imparte algún bloque temático relacionado con la Interpretación en la Administración de Justicia?

- ❑ Sí
- ❑ No
- ❑ Otros (especifique)

31. ¿Se imparte algún bloque temático relacionado con la Interpretación en los Medios de Comunicación?

- ❑ Sí
- ❑ No
- ❑ Otros (especifique)

32. ¿Se imparte algún bloque temático relacionado con la Interpretación y la Videoconferencia?

- ❑ Sí
- ❑ No
- ❑ Otros (especifique)

33. ¿Se imparte algún bloque temático sobre la Interpretación de la Lengua de Signos?

- ❑ Sí
- ❑ No
- ❑ Otros (especifique)

34. ¿Se imparte algún bloque temático sobre la metodología de la investigación en Interpretación?

- ❑ Sí
- ❑ No
- ❑ Otros (especifique)

35. ¿Se imparte algún bloque temático sobre lenguaje no verbal y paralenguaje?

- ❑ Sí
- ❑ No
- ❑ Otros (especifique)

36. ¿Se imparte algún bloque temático sobre nuevas tecnologías y herramientas informáticas aplicadas a la Interpretación?

- ❑ Sí
- ❑ No
- ❑ Otros (especifique)

37. ¿Se imparte algún bloque temático sobre calidad e Interpretación?

- ❑ Sí
- ❑ No
- ❑ Otros (especifique)

38. ¿Tendrán acceso a prácticas profesionales los alumnos una vez concluido el Máster?

- ❑ Sí
- ❑ No
- ❑ Otros (especifique)

39. ¿Son las prácticas obligatorias?

- ❑ Sí
- ❑ No
- ❑ Otros (especifique)

40. En caso afirmativo, ¿cómo están organizadas las prácticas?

.....
.....
.....
.....

CUESTIONARIO DE CUESTIONES GENERALES PARA PROFESORADO DE POSGRADO

Nombre y Apellidos del encuestado:.....
Nombre del Centro formador:.....
Cargo que desempeña en la actualidad::.....
Fecha:.....

1. ¿Qué asignaturas de Interpretación imparte en el Máster?

.....
.....
.....

2. ¿Ha impartido clase de Interpretación con anterioridad?

- ❑ Sí
- ❑ No

3. En caso afirmativo, señale en qué ciclo:

- ❑ Pregrado
- ❑ Posgrado
- ❑ Otros (especifique)

4. En el caso de que haya impartido clase en pregrado, ¿cuáles son las diferencias más ostensibles que afectan a su práctica metodológica con respecto del máster?

.....
.....
.....
.....

5. En caso de que haya impartido clase en posgrado, ¿cuáles son las principales ventajas de estos estudios con respecto al pregrado?

.....
.....
.....
.....

6. ¿Cuándo cree que debería impartirse la introducción a la Interpretación?

- ❑ Durante la Licenciatura
- ❑ En ciclo de posgrado

7. ¿Cuándo cree que debería impartirse la especialidad en Interpretación?

- ❑ Durante la Licenciatura
- ❑ En ciclo de posgrado

8. En caso de que ubicara la especialidad en la Licenciatura, ¿dónde situaría la Interpretación con respecto de la Traducción?

- ❑ En el modelo «Y» (tras unas asignaturas comunes e independientemente de la Traducción)
- ❑ En paralelo a la Traducción
- ❑ Después de la Traducción
- ❑ Otros (especifique)

9. ¿Existe prueba de aptitud para acceder al máster de Interpretación?

- ❑ Sí
- ❑ No

10. En caso afirmativo, la prueba de aptitud tiene carácter:

- ❑ Obligatorio
- ❑ No obligatorio
- ❑ Vinculante
- ❑ No vinculante

11. ¿Cree que la prueba de selección del máster debería ser?

- ❑ Obligatorias
- ❑ No obligatoria
- ❑ Vinculante
- ❑ No vinculante

12. Evalúe del 0 al 9 los ejercicios de la tabla que considere más eficaces para la selección de candidatos al máster Interpretación:

Relación de ejercicios	*Eficacia (0 al 9)*
❑ Entrevista en Lengua A	
❑ Entrevista en Lengua B	
❑ Improvisación de discurso espontáneo (A y B)	
❑ Traducción a la vista B /C-A	
❑ Síntesis en Lengua A de un discurso en Lenguas B/C y viceversa	
❑ Ejercicio de Traducción B/C-A	
❑ Entrevista de actualidad alternado idiomas A/B/C	
❑ Otros (especifique)	
.....	
.....	
.....	

13. A su juicio, ¿qué secuencia lógica debería seguirse en la enseñanza de las materias de Interpretación (Marque con un dígito del 1 al 4):

- ❑ Interpretación Bilateral
- ❑ Traducción a la vista
- ❑ Interpretación Consecutiva
- ❑ Interpretación Simultánea

14. ¿Qué secuencia de aparición debería seguir la Interpretación Simultánea?

- ❑ Después de la Interpretación Consecutiva
- ❑ Antes de la Interpretación Consecutiva
- ❑ Al mismo tiempo que la Interpretación Consecutiva

15. Explique brevemente por qué:

.....
.....
.....

16. ¿Se imparte la Interpretación hacia la Lengua B (inversa)?

- ❑ Sí
- ❑ No
- ❑ A veces
- ❑ Otros (especifique)

17. En caso afirmativo, ésta se imparte:

- ❑ Sólo en discursos de tipo científico
- ❑ En todo tipo de discursos
- ❑ Como refuerzo de producción en Lengua B
- ❑ Como refuerzo de producción en Lengua C
- ❑ Otros (especifique)

18. ¿Se imparte la Inversa en todas las Lenguas B?

- ❑ Sí
- ❑ No

19. ¿Se imparte la Inversa en todas las Lenguas C?

- ❑ Sí
- ❑ No

20. ¿En qué modalidad de Interpretación se imparte la Inversa?

- ❑ En Interpretación Consecutiva
- ❑ En Interpretación Simultánea
- ❑ En ambas
- ❑ Otros (especifique)

21. ¿Cree que el intérprete debería ser?

- ❑ Generalista
- ❑ Especialista
- ❑ Otros (especifique)

22. ¿Cree que los estudios de máster deben ir encaminados a la especialización del intérprete?

- ❑ Sí
- ❑ No

23. ¿Imparte algún contenido sobre teoría de la Interpretación?

- ❑ Sí
- ❑ No

24. En caso afirmativo ¿de qué teoría/s se trata?

.....
.....
.....

25. ¿Cree que la presencia de nociones sobre teoría de la Interpretación debería ser?

- ❑ Obligatoria
- ❑ Opcional

26. ¿Imparte algún contenido sobre Interpretación y profesión?

- ❑ Sí
- ❑ No

27. En caso afirmativo ¿qué contenidos se imparten?

- ❑ Asociaciones profesionales
- ❑ Código deontológico
- ❑ Facturación
- ❑ Trabajo en equipo
- ❑ Organismos internacionales
- ❑ Otros (especifique)

.....
.....
.....

28. ¿Cree que la presencia de estos contenidos debería ser?

- ❑ Obligatoria
- ❑ Opcional

29. ¿Imparte algún contenido sobre metodología de la investigación de la Interpretación?

- ❑ Sí
- ❑ No

30. ¿Cree que la presencia de nociones sobre investigación debería ser?

- ❑ Obligatoria
- ❑ Opcional

31. En caso de que lo considerase obligatorio, ¿dónde cree que deberían estar ubicadas?

- ❑ En el último año de la especialidad en Interpretación
- ❑ En curso de posgrado
- ❑ Otros (especifique)

32. ¿Imparte algún contenido sobre lenguaje no verbal y paralenguaje?

- ❑ Sí
- ❑ No

33. ¿Cree que la presencia de estos contenidos debería ser?

- ❑ Obligatoria
- ❑ Opcional

34. ¿Imparte algún contenido sobre necesidades terminológicas específicas para intérpretes?

- ❑ Sí
- ❑ No

35. ¿Cree que la presencia de estos contenidos debería ser?

- ❑ Obligatoria
- ❑ Opcional

36. ¿Cree que el metalenguaje de la Interpretación está uniformado?

- ❑ Sí
- ❑ No

37. En caso negativo, ¿cree que se debería uniformar el metalenguaje de la Interpretación con fines didácticos, entre otros?

- ❑ Sí
- ❑ No

38. ¿Existe la figura del coordinador /a de prácticas profesionales?

- ❑ Sí
- ❑ No

39. ¿Quién se hace cargo de la coordinación?
Nombre y apellidos del/la coordinador/a:.....

40. ¿Cómo se realizan las prácticas?

- ❑ Interpretación tutelada por intérpretes profesionales
- ❑ Simulaciones de interpretaciones tuteladas por el /la profesora
- ❑ Interpretación en cabina muda, producción corregida por intérprete tutor
- ❑ Otros (especifique)

41. ¿Dónde se realizan las prácticas?

- ❑ *Stage* en organismos oficiales
- ❑ Prácticas en agencias
- ❑ Otros (especifique)

.....
.....
.....

42. ¿Qué técnica de Interpretación se realiza con más frecuencia en las prácticas? (evalúe del 1 al 5)

- ❑ Interpretación Simultánea
- ❑ Interpretación Consecutiva
- ❑ Interpretación de enlace
- ❑ Interpretación susurrada
- ❑ Traducción a la vista

43. ¿Qué sugerencias aportaría para optimizar las prácticas profesionales?

.....
.....
.....

44. ¿Qué materias imparte en la actualidad?

.....
.....
.....
.....

45. ¿En qué combinación y dirección de lenguas?

.....
.....

46. ¿Es licenciado /diplomado en Traducción e Interpretación?

- ❑ Sí
- ❑ No

47. En caso negativo, ¿en qué área de conocimiento es usted licenciado?

.....
.....

48. ¿Posee el título de doctor?

- ❑ Sí
- ❑ No

49. En caso afirmativo, escriba el título de la tesis:

.....
.....

50. ¿Es doctor en Interpretación?

- ❑ Sí
- ❑ No

51. En caso negativo, ¿está matriculado en cursos de doctorado?

- ❑ Sí
- ❑ No

52. En caso afirmativo, señale en qué área de conocimiento:

.....

53. En caso de que estuviera redactando la tesis o estuviera en proyecto, escriba sobre qué versa la tesis doctoral:

.....

54. Exponga brevemente cuáles son sus intereses o líneas de investigación en el ámbito de la Interpretación:

.....
.....

55. ¿Ha trabajado alguna vez como intérprete profesional?

- ❑ Sí
- ❑ No

56. ¿Es usted intérprete en activo en la actualidad?

- ❑ Sí
- ❑ No

57. En caso afirmativo, ¿cuándo fue la última vez que trabajó como intérprete?

- ❑ Hace unos días
- ❑ Hace unos meses
- ❑ Hace un año
- ❑ Hace más de un año
- ❑ Otros (especifique)

58. ¿En qué modalidad de interpretación trabaja o ha trabajado con más frecuencia?

- ❑ Interpretación Simultánea
- ❑ Interpretación Consecutiva
- ❑ Interpretación de enlace

59. ¿Cree usted que el formador de intérpretes debería ser intérprete profesional necesariamente?

- ❑ Sí
- ❑ No

60. En caso afirmativo, ¿cuál cree que son las condiciones indispensables para ser un buen formador de intérpretes?

- ❑ Que esté en activo
- ❑ Que haya estado en activo
- ❑ Que tenga alguna experiencia profesional y cuente con formación académica en Interpretación
- ❑ Otros (especifique)

61. En caso negativo ¿cuál cree que son las condiciones indispensables para ser un buen formador de intérpretes?

- ❑ Que haya realizado algún curso de posgrado en Interpretación
- ❑ Que sea doctor en Interpretación
- ❑ Que tenga formación en didáctica de la Interpretación
- ❑ Otros (especifique)

62. En el desarrollo de su labor docente, usted se siente:

- ❑ Perfectamente capacitado para instruir a futuros intérpretes
- ❑ Capaz de formar intérpretes pero con limitaciones
- ❑ Otros (especifique)

63. En caso de que sintiera limitaciones, ¿de qué tipo son?

- ❑ De carácter pedagógico
- ❑ De carácter teórico
- ❑ De carácter investigador-científico
- ❑ De carácter profesional
- ❑ Otros (especifique)

64. ¿Pertenece a alguna asociación nacional o internacional de intérpretes?

- ❑ Sí
- ❑ No

65. En caso afirmativo, señale cuál o cuáles:

❑ AIIC ❑ AICE ❑ APETI ❑ Otros (especifique)

66. ¿Qué deficiencias más importantes ha detectado con respecto a la enseñanza de la Interpretación en su ámbito de trabajo o en el panorama nacional?

- ❑ Plan de estudios:
  - ❑ Asignaturas
  - ❑ Créditos
  - ❑ Doble titulación
  - ❑ Otros (especifique)
- ❑ Profesorado
  - ❑ Escasez de doctores
  - ❑ Falta profesorado con especialización en Interpretación
  - ❑ Insuficiencias pedagógicas
  - ❑ Otros (especifique)
- ❑ Alumnado:
  - ❑ Masificación
  - ❑ Heterogeneidad de la competencia lingüística del alumno
  - ❑ Falta de competencia lingüística
  - ❑ Falta de madurez
  - ❑ Otros (especifique)
- ❑ Prácticas profesionales:
  - ❑ Insuficientes
  - ❑ Falta de infraestructura
  - ❑ Otros (especifique)
- ❑ Infraestructura:
  - ❑ Falta de laboratorios específicos para la Interpretación
  - ❑ Falta de medios audiovisuales
  - ❑ Falta de apoyo técnico
  - ❑ Otros (especifique)

- ❑ Apoyo institucional:
  - ❑ Falta de lectores de lengua extranjera
  - ❑ Falta de profesorado especializado
  - ❑ Falta de profesorado en general
  - ❑ Otros (especifique)
- ❑ Otros aspectos no tratados (especifique):

  .....

  .....

67. ¿Qué aspectos más positivos ha detectado en la enseñanza de la Interpretación en la actualidad tanto en su ámbito de trabajo como en el panorama nacional?

- ❑ Plan de estudios:
  - ❑ Asignaturas
  - ❑ Créditos
  - ❑ Doble titulación
  - ❑ Otros (especifique)
- ❑ Profesorado
  - ❑ Profesorado especializado en Interpretación
  - ❑ Suficiente número de doctores
  - ❑ Suficiente formación pedagógica
  - ❑ Otros (especifique)
- ❑ Alumnado:
  - ❑ Número adecuado de alumnos por aula
  - ❑ Homogeneidad de la competencia lingüística del alumno
  - ❑ Competencia lingüística
  - ❑ Madurez
  - ❑ Otros (especifique)
- ❑ Prácticas profesionales:
  - ❑ Número suficiente
  - ❑ Óptima infraestructura
  - ❑ Otros (especifique)
- ❑ Infraestructura:
  - ❑ Suficientes laboratorios específicos para la Interpretación
  - ❑ Suficientes medios audiovisuales
  - ❑ Suficiente apoyo técnico
  - ❑ Otros (especifique)
- ❑ Apoyo institucional:
  - ❑ Suficiente número de lectores de lengua extranjera
  - ❑ Suficiente número de profesorado especializado
  - ❑ Suficiente número de profesorado en general
  - ❑ Otros (especifique)
- ❑ Otros aspectos no tratados (especifique):

  .....

  .....

68. Por orden de prioridad, cite las cualidades que más valora en el perfil del estudiante de Interpretación:

.....

.....

.....

CUESTIONARIO DE INTERPRETACIÓN CONSECUTIVA PARA PROFESORADO DE POSGRADO

Nombre y Apellidos del encuestado:.....
Nombre del centro:.....
Cargo que desempeña: .....
Fecha:.....

1. ¿Cuántos alumnos tiene en clase de Interpretación Consecutiva?

- ❑ Menos de 5
- ❑ Menos de 10
- ❑ Menos de 15
- ❑ Menos de 20
- ❑ Otro (especifique)

2. ¿Cuántas cabinas en total tiene el / los laboratorio/s donde se realiza la Consecutiva?
Número total de cabinas: .....

3. ¿Cuál cree usted que es el número óptimo aproximado de estudiantes por clase de Consecutiva?
Número óptimo de estudiantes: .....

4. ¿Dónde se imparten las clases de Interpretación Consecutiva?

- ❑ En los laboratorios de Simultánea
- ❑ En un aula ordinaria
- ❑ En los laboratorios de lenguas
- ❑ Otros (especifique)

5. ¿Qué entorno le resulta más eficaz?

.....

6. ¿En qué dirección las imparte?

- ❑ Directa
- ❑ Inversa

7. ¿En qué combinación de lenguas?

.....

8. ¿Imparte en clase algún contenido teórico aplicado a la Interpretación Consecutiva?

- ❑ Sí
- ❑ No
- ❑ A veces
- ❑ Otros (especifique)

9. En caso afirmativo, ¿de qué teoría/s se trata?

.....
.....
.....

10. ¿Cree que la incorporación de un apartado teórico aplicado a la Interpretación Consecutiva debería ser?

- ❑ Obligatorio
- ❑ Opcional
- ❑ No necesario

11. ¿Sigue usted algún modelo teórico didáctico que le ayude a estructurar sus clases?

- ❑ Sí
- ❑ No
- ❑ A veces
- ❑ Otros (especifique)

12. En caso afirmativo, especifique de qué modelo/s se trata:

.....
.....

13. ¿Emplea preejercicios de Introducción a la Consecutiva?

- ❑ Sí
- ❑ No

14. En caso afirmativo, señale qué ejercicios emplea:

.....
.....
.....

15. Evalúe del 0 al 9 la eficacia de los ejercicios de introducción a la Consecutiva que figuran a continuación:

- ❑ Ejercicios de escucha y análisis
- ❑ Ejercicios de memoria
- ❑ Ejercicios de anticipación léxica
- ❑ Ejercicios de anticipación contextual
- ❑ *Clozing*
- ❑ Traducción a la vista
- ❑ Improvisación de discursos
- ❑ Análisis del discurso
- ❑ Resúmenes
- ❑ Otros (especifique)

16. ¿Cree que los ejercicios de Traducción a la Vista son eficaces como introducción a la Interpretación Consecutiva?

- ❑ Sí
- ❑ No

17. Evalúe la eficacia del ejercicio de Traducción a la vista para la didáctica de la Consecutiva:

- ❑ Muy eficaz
- ❑ Eficaz
- ❑ Poco eficaz
- ❑ Nada eficaz
- ❑ Otros

18. ¿Imparte la Interpretación Consecutiva adecuando la didáctica a las características concretas del par de lenguas con las que trabaja?

- ❑ Sí
- ❑ A veces
- ❑ No

19. Cree que esta práctica didáctica debería ser:

- ❑ Obligatoria
- ❑ Opcional
- ❑ Otros

24. ¿De qué fuentes extrae el material de clase?

- ❑ Discursos de organismos internacionales
- ❑ Discursos de ponencias en congresos y conferencias
- ❑ Discursos extraídos en prensa y publicaciones periódicas
- ❑ Otros (especifique)

25. ¿Qué duración aproximada tienen los discursos al principio del curso?
Duración aproximada de los discursos de Consecutiva: .....

26. ¿Qué duración aproximada tienen los discursos al final del curso?
Duración aproximada de los discursos de Consecutiva: .....

27. ¿Cómo se presentan los discursos en clase?

- ❑ Discursos espontáneos
- ❑ Discursos semiespontáneos (con guión)
- ❑ Discursos escritos para ser leídos
- ❑ Una combinación de éstos
- ❑ Otros (especifique)

28. ¿Utiliza como elemento didáctico las grabaciones en vídeo de las interpretaciones de los estudiantes?

- ❑ Sí
- ❑ No
- ❑ A veces

29. ¿Qué temática abordan los discursos?

- ❑ Cuestiones generales
- ❑ Actos protocolarios
- ❑ Cuestiones de Derecho Internacional y Relaciones Internacionales
- ❑ Cuestiones de índole comunitaria (UE)
- ❑ Cuestiones sobre Economía y Comercio
- ❑ Cuestiones sobre Medicina
- ❑ Cuestiona sobre ciencia y tecnología
- ❑ Otros (especifique)

30. ¿Cree que el material del que se nutren estas clases está relacionado con los ámbitos donde más demanda hay de esta modalidad de Interpretación?

- ❑ Sí
- ❑ No

31. ¿En qué soporte se presentan los discursos?

- ❑ En vídeo
- ❑ En audio
- ❑ Discursos en tiempo real en vivo
  - ❑ Discursos presentados por el profesor
  - ❑ Discursos presentados por los alumnos
  - ❑ Discursos presentados por conferenciantes invitados
- ❑ Otros (especifique)

32. Señale qué criterios se emplean para evaluar al alumno al final del curso:

- ❑ Evaluación continua
- ❑ Examen final
- ❑ Una combinación de las dos
- ❑ Otros (especifique)

33. Señale qué sistema se emplea para examinar la convocatoria final:

- ❑ Ante tribunal de profesores
- ❑ Ante tribunal de profesores e intérpretes profesionales
- ❑ Con plantillas de corrección
- ❑ Valoración cuantitativa de parámetros de calidad
- ❑ Otros (especifique)

34. ¿En qué consiste el examen final?

.....
.....
.....

35. Pregunta para los profesores con combinación de lengua inglés-español ¿Se presentan discursos en las variedades de inglés no estándar?

- ❑ Sí
- ❑ No

36. En caso afirmativo, señale en qué proporción:

- ❑ Menos del 10 %
- ❑ Menos del 20 %
- ❑ Menos del 40 %
- ❑ Otros (especifique)

37. La introducción de una proporción de discursos en las variedades de inglés no estándar le parece que debería ser:

- ❑ Obligatoria
- ❑ Opcional
- ❑ No necesaria

38. ¿Está de acuerdo con la carga lectiva de la Interpretación Consecutiva en el Máster?

- ❑ Sí
- ❑ No

39. En caso negativo, cree que esta debería ser:

- ❑ Mayor
- ❑ Inferior
- ❑ Otros (especifique)

CUESTIONARIO DE INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA PARA PROFESORADO DE POSGRADO

Nombre y Apellidos del encuestado: .....

Nombre del Centro formador: .....

Cargo que desempeña en la actualidad: .....

Fecha: .....

1. **¿Cuántos alumnos tiene en clase de Interpretación Simultánea?**

   - ❑ Menos de 5
   - ❑ Menos de 10
   - ❑ Menos de 15
   - ❑ Menos de 20
   - ❑ Otros (especifique)

2. **¿Cuántas cabinas tiene el laboratorio de Simultánea?**
   Número de cabinas:.....

3. **¿Son cabinas individuales o dobles?**

4. **¿Cuál cree usted que es el número óptimo aproximado de estudiantes por clase de Simultánea?**

   .....

5. **¿Qué materias de Interpretación Simultánea imparte?**

   .....
   .....
   .....

6. **¿En qué dirección la imparte?**

   - ❑ Directa
   - ❑ Inversa
   - ❑ Ambas
   - ❑ Otros

7. **¿En qué combinación de lenguas la imparte?**

   .....
   .....
   .....

8. **¿Imparte en clase algún contenido teórico aplicado a la Interpretación Simultánea?**

   - ❑ Sí
   - ❑ No
   - ❑ A veces

9. **En caso afirmativo, ¿de qué teoría/s se trata?**

   .....
   .....

10. ¿Cree que la incorporación de un apartado teórico aplicado a la Interpretación Simultánea debería ser?

- ❑ Obligatorio
- ❑ Opcional
- ❑ No es necesario

11. ¿Sigue usted algún modelo teórico-didáctico que le ayude a estructurar sus clases?

- ❑ Sí
- ❑ No
- ❑ A veces

12. En caso afirmativo, ¿de qué modelo/s se trata?

.....
.....

13. ¿Emplea preejercicios de introducción a la Interpretación Simultánea?

- ❑ Sí
- ❑ No

14. Evalúe del 0 al 9 la eficacia de los ejercicios de introducción a la Interpretación Simultánea que figuran a continuación:

- ❑ *Shadowing* con paráfrasis
- ❑ *Shadowing* con anticipación
- ❑ *Shadowing* con "*clozing*" oral
- ❑ *Shadowing*con ejercicio de escritura simultánea
- ❑ *Clozing*
- ❑ Improvisación de discursos
- ❑ Traducción a la vista (Interpretación a la vista)
- ❑ Análisis del Discurso
- ❑ Otros (especifique)

15. ¿Qué opinión le merece el ejercicio de *Shadowing* como introducción a la Simultánea?

- ❑ Muy eficaz
- ❑ Eficaz
- ❑ Poco eficaz,
- ❑ Nada eficaz

16. ¿Qué opinión le merece la eficacia de la Traducción a la vista como ejercicio de Simultánea?

- ❑ Muy eficaz
- ❑ Eficaz
- ❑ Poco eficaz
- ❑ Nada eficaz

17. ¿Se practica en la clase la IS con *relay*?

- ❑ Sí
- ❑ A veces
- ❑ No

18. En caso afirmativo, ¿con qué combinaciones lingüísticas?

.....

19. ¿Qué opinión le merece los ejercicios de atención dividida (*dual task*) como introducción a la Simultánea?

- ❑ Muy eficaz
- ❑ Eficaz
- ❑ Poco eficaz
- ❑ Nada eficaz

20. ¿Imparte la Interpretación Simultánea adecuándola a las características concretas del par de lenguas con que trabaja?

- ❑ Sí
- ❑ A veces
- ❑ No

20. Cree que esta práctica didáctica debería ser:

- ❑ Obligatoria
- ❑ Opcional
- ❑ Otros

21. ¿De qué fuentes extrae el material de clase?

- ❑ Discursos de organismos internacionales
- ❑ Discursos de ponencias de congresos
- ❑ Discursos extraídos de prensa y publicaciones periódicas
- ❑ Discursos protocolarios
- ❑ Entrevistas televisadas, radiofónicas, etc...
- ❑ Otros (especifique)

22. ¿Qué duración tienen los discursos al comienzo del curso?

Duración media:.....

23. ¿Qué duración tienen los discursos al final del curso?

Duración media: .....

24. ¿Qué temática abordan los discursos?

- ❑ Cuestiones generales
- ❑ Actos protocolarios
- ❑ Cuestiones de Derecho Internacional y Relaciones Internacionales
- ❑ Cuestiones de índole comunitaria (UE)
- ❑ Cuestiones sobre Economía y Comercio
- ❑ Cuestiones sobre Medicina
- ❑ Cuestiona sobre ciencia y tecnología
- ❑ Otros (especifique)

25. ¿Cree que el material del que se nutren estas clases está relacionado con los ámbitos de la IS donde más demanda hay?

- ❑ Sí
- ❑ No

26. ¿En qué soporte se presenta el material?

- ❑ En vídeo
- ❑ En audio
- ❑ Discursos en tiempo real en vivo
- ❑ Discursos presentados por el profesor
- ❑ Discursos presentados por conferenciantes invitados
- ❑ Discursos presentados por los alumnos
- ❑ Discursos presentados en soporte electrónico
- ❑ Otros (especifique)

27. ¿Cómo se presentan los discursos?

- ❑ Discursos espontáneos
- ❑ Discursos semiespontáneos
- ❑ Discursos escritos para ser leídos
- ❑ Otros (especifique)

28. ¿Se practica en clase la variante de Simultánea con Texto para discursos semiespontáneos escritos para ser leídos?

- ❑ Sí
- ❑ A veces
- ❑ No

29. En caso afirmativo, ¿reciben los alumnos los textos con anterioridad?

- ❑ Sí
- ❑ A veces
- ❑ No

30. En caso de que los recibieran con antelación en todos o en la mayoría de los casos, ¿con cuánta antelación lo reciben?

- ❑ Minutos antes de la interpretación
- ❑ Unos días antes
- ❑ Otros (especifique)

31. ¿Se emplea algún material de apoyo a los discursos?

- ❑ Sí
- ❑ A veces
- ❑ No

32. **En caso afirmativo, señale cuál:**

- ❑ Diapositivas
- ❑ Transparencias
- ❑ Vídeo
- ❑ Otros (especifique)

34. Señale qué criterios se emplean para evaluar al alumno al final del curso:

- ❑ Evaluación continua
- ❑ Examen final
- ❑ Una combinación de las dos
- ❑ Otros (especifique)

35. Señale qué sistema se emplea para examinar la convocatoria final:

- ❑ Examen ante tribunal de profesores
- ❑ Examen ante tribunal de profesores e intérpretes de alguna asociación de intérpretes profesionales
- ❑ Con plantilla
- ❑ Valoración de parámetros de calidad

36. ¿En qué consiste el examen final?

.....
.....

37. Pregunta para los profesores que imparten la combinación de lengua inglés-español. ¿Se presentan discursos con variedades del inglés no estándar?

- ❑ Sí
- ❑ No

38. En caso afirmativo, señale en qué proporción:

- ❑ Menos del 10%
- ❑ Menos del 20%
- ❑ Menos del 40%
- ❑ Otro (especifique)

39. La introducción de una proporción de discursos en las variedades de inglés no estándar le parece que debería ser:

- ❑ Obligatoria
- ❑ Opcional
- ❑ No necesaria

40. ¿Está de acuerdo con el porcentaje de carga lectiva asignado a la Interpretación Simultánea?

- ❑ Sí
- ❑ No

41. En caso de no estarlo, cree que éste debería ser:

- ❑ Mayor
- ❑ Inferior
- ❑ Otros (especifique)

.....
.....
.....

GUIÓN DE LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Aspectos más problemáticos de la didáctica de la Interpretación en tu entorno, así como en la globalidad de la situación española

1. en el plano académico
2. en el plano didáctico

Posibles soluciones a los aspectos más problemáticos de la didáctica de la Interpretación

1. en el plano académico
2. en el plano didáctico

¿Dónde situaría la formación de la Interpretación: pregrado o posgrado?

1. el 5° año como ampliación para la Interpretación

La invisibilidad de la Interpretación Social y su ubicación

1. Conveniencia de que esté presente en el programa formador, justifica los motivos
2. Inconvenientes de que esté presente en el programa formador, justifica los motivos

La Interpretación Consecutiva, cuándo y en qué proporción

1. los cambios que ha experimentado la demanda de la Consecutiva en la Interpretación de Conferencias en nuestro país
2. Conveniencia de una reestructuración de la carga lectiva a la vista de los cambios en la demanda

¿Existe una brecha entre las realidades profesionales y la formación?

1. la posible existencia de una falta de sintonía entre formación y tendencias del mercado
2. Las áreas o realidades profesionales que no se ven reflejadas en la formación

El perfil del formador

1. ¿Cuál es el perfil actual del formador de intérpretes?
2. ¿Cuál debería ser el perfil ideal del formador de intérpretes?

El material de la Interpretación

1. la posible existencia de carencias de material didáctico
2. la posible existencia de otras necesidades relacionadas con el material