

Las herramientas CAIT más allá de la tecnología: el reto de incorporar una nueva didáctica



Jesús de Manuel



Jesús de Manuel
Universidad de Granada
jdmanuel@ugr.es;
ORCID:
[0000-0003-4718-3636](https://orcid.org/0000-0003-4718-3636)

Resumen

En este trabajo nos proponemos hacer un repaso a la evolución de las nuevas tecnologías en la formación de intérpretes de conferencias y sus aportaciones para la renovación de la enseñanza-aprendizaje de esta profesión. Tras exponer de forma somera lo que otros autores han presentado con mayor detalle, analizamos críticamente en qué medida la innovación tecnológica ha ido de la mano de la innovación pedagógica y cuáles son los retos que la didáctica de la interpretación tiene por delante en ese objetivo.

Palabras clave: NTIC, HIFI/CAIT, didáctica de la interpretación, herramientas informáticas, bancos de discursos, innovación pedagógica, constructivismo, funcionalismo

Resum

En aquest treball ens proposem fer un repàs de l'evolució de les noves tecnologies en la formació d'interprets de conferències i les seves aportacions per a la renovació de l'ensenyament-aprenentatge d'aquesta professió. Després d'exposar de manera succinta allò que altres autors ja han presentat amb més detall, analitzem críticament en quina mesura la innovació tecnològica ha estat lligada a la innovació pedagògica i quins són els reptes que la didàctica de la interpretació ha d'enfrontar encara en el marc d'aquest objectiu.

Paraules clau: NTIC, HIFI/CAIT, didàctica de la interpretació, eines informàtiques, bancs de discursos, innovació pedagògica, constructivisme, funcionalisme

Abstract

This paper provides an overview of how Computer Assisted Interpreter Training (CAIT) has evolved within the field of conference interpreting and its contribution to modernising both teaching and learning this profession. After summarising what other authors have studied in depth, it goes on to critically analyse to what extent technological and pedagogical innovations have shared a common evolution and the challenges that interpreter training will have to face in the future.

Keywords: ICT, CAIT, interpreter training, computer tools, speech banks, pedagogical innovation, constructivism, functionalism

1. Introducción

Desde finales de la década de 1990, las nuevas tecnologías permitieron la irrupción de herramientas didácticas que han renovado la forma de entender la formación de intérpretes. Hablamos de las herramientas informáticas de formación de intérpretes (HIFI) o CAIT, por sus siglas en inglés. Sin embargo, hay por lo menos dos formas de entender el término *renovar*. Una se centra en el soporte en el que se presentan los discursos o en los instrumentos para realizar ejercicios, ya sea en el aula o fuera de ella. La otra, sin abandonar la primera, es la que nos permite utilizar la tecnología para transformar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la interpretación desde una perspectiva que incorpore la innovación no solo en la tecnología, sino también en la didáctica.

Este segundo enfoque es el que permite integrar en el aula el encargo de interpretación como algo que va más allá de la interpretación de un discurso y que engloba una situación comunicativa compleja que no se puede entender solo como la suma de sus partes (Pöchhacker 1995). Se trata de abordar el encargo de forma inseparable de un contexto temporal y situacional o de unas intenciones comunicativas (enfoque funcionalista), pero también de unas cosmovisiones y relatos propios de cada interviniente, de cada cultura, de cada contexto histórico, que condicionan cada una de las intervenciones de quienes participan en la comunicación y, al mismo tiempo, cada una de las decisiones de la intérprete (Boéri y De Manuel 2011; Boéri 2014).

Por otro lado, ese segundo enfoque es también el que nos permite aprovechar la tecnología para centrar la formación en el estudiante como individuo y como parte de un grupo; como alguien que construye sus conocimientos a través de su trabajo personal y de la interacción con sus pares, bajo las orientaciones del docente, quien actúa más como facilitador de un proceso que como artífice único de la enseñanza. Se desplazaría así un enfoque tradicional en el que el formador, como intérprete experimentado, se limita a transmitir a sus estudiantes un saber técnico.

Partiremos en este trabajo de una descripción somera de las aportaciones de las herramientas de formación de intérpretes apoyadas en la tecnología que han ido surgiendo en los últimos 20-25 años, sin ánimo de exhaustividad, ya que este asunto ha sido objeto de trabajos previos recientes (Sandrelli 2015; Fantinuolli 2018). Abordaremos a continuación el modo en que esas herramientas pueden transformar la didáctica si la innovación utiliza la tecnología pero a la vez la trasciende para abarcar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2. Breve panorama de la evolución tecnológica en la profesión y la formación de intérpretes

2.1. Evolución del papel de las nuevas tecnologías en la profesión de intérprete

Fantinuolli (2018), en una reciente monografía de la que es editor, aborda el modo en que las tecnologías están transformando el trabajo de los intérpretes. Según él, la historia contemporánea de la profesión de intérprete está marcada por tres grandes avances. El primero, plantea, se produjo a principios de la década de 1920, con la

llegada de la tecnología que permitió la interpretación simultánea, un avance que se generalizó a partir de la II Guerra Mundial. El segundo vino marcado por la llegada de Internet, en la década de 1990, que transformó profundamente el acceso a la información para la preparación temática y terminológica de los encargos de interpretación. El tercer avance, en el que estamos ahora según este autor, es el que denomina *technological turn* o giro tecnológico, que encierra el potencial de transformar radicalmente la profesión en una medida muy superior a la de los dos anteriores, tanto desde el punto de vista del «ecosistema de la interpretación» como en múltiples aspectos socioeconómicos que abarcan desde la percepción social de los intérpretes a las condiciones laborales vigentes en la profesión (Fantinuolli 2018: 1-3). Los tres campos en los que la profesión se está transformando ya, en un proceso llamado a acentuarse en un futuro próximo, son, según Fantinuolli (2018: 4-6), la interpretación asistida por ordenador (IAO, o CAI en inglés), la interpretación a distancia (ID o RI) y la interpretación automática (IA o MI). Aún es pronto para dibujar con precisión las repercusiones de estos cambios en la profesión y, por ende, el modo en que transformarán la formación, pero es indudable que estos serán de gran calado.

2.2. Evolución del papel de las nuevas tecnologías en la didáctica de la interpretación

Sandrelli (2015: 111-138), por su parte, pasa revista a las múltiples direcciones que, desde mediados de la década de 1990, han marcado la evolución de las herramientas informáticas para la formación de intérpretes (HIFI). Al igual que Fantinuolli, Sandrelli divide cronológicamente el desarrollo de estas herramientas en tres periodos.

2.2.1. Periodo inicial: primeros programas informáticos y bancos de discursos (Marius)

En una fase inicial de la evolución de las HIFI se crearon los primeros programas informáticos que tenían por objetivo facilitar el autoaprendizaje. Tras un proyecto pionero denominado *Interpr-it*, cuyo fin era facilitar la práctica entre clases de la interpretación bilateral en la combinación inglés-italiano, surgieron los proyectos *Iris*, en la Universidad de Trieste, por iniciativa de Angela Carabelli, e *Interpretations/Black Box*, impulsado por Annalisa Sandrelli inicialmente en la Universidad de Hull. El primero consistía en una base de datos de material didáctico para clases de Interpretación, que incorporaba un dispositivo de grabación de interpretaciones en audio y otro para su envío por e-mail al profesor (Carabelli 1999, 2003; Gran *et al.* 2002). El segundo era una herramienta para crear materiales didácticos sin necesidad de que el docente dispusiera de elevados conocimientos tecnológicos. El programa tenía una interfaz para el usuario destinada a estudiantes que contaba con un sistema de grabación en doble pista para corregir las interpretaciones comparando con el original (Sandrelli 2002, 2003a, 2003b). La herramienta permitía funciones como introducir ruido de fondo en un discurso para simular situaciones complicadas o, por el contrario, reducir la velocidad de un discurso, sin alterar el timbre de voz, para facilitar la tarea a los estudiantes. *Interpretations* fue un prototipo que, una vez probado con éxito, derivó en un programa y fue comercializado bajo la marca *Black Box* por la empresa Melissi Ltd., y permite tanto el autoaprendizaje individual como el colaborativo. Recientemente, *Black Box* ha sido utilizado también fuera

del marco académico como herramienta de autoevaluación de los intérpretes del Parlamento surafricano (Deysel 2018: 61-90).

Paralelamente a estos desarrollos, la evolución tecnológica permitió digitalizar grabaciones de material didáctico audiovisual para prácticas. De ahí surgieron los primeros bancos de discursos (*speech banks*), que tenían la ventaja de que no se deterioraban con el uso y facilitaban la localización y clasificación de archivos individuales, así como las transcripciones. La base de datos *Marius* (De Manuel Jerez 2003, 2006; Sandrelli y De Manuel Jerez 2007) surge en la Universidad de Granada (UGR) en este periodo inicial con la idea de servir de proveedor de contenidos digitalizados procedentes de la realidad profesional para las herramientas que se estaban desarrollando en los proyectos antes citados. Se enmarca en una serie de proyectos de innovación docente de la UGR impulsados por un grupo de profesores preocupados por acercar la formación de intérpretes a la realidad profesional. Para ello, aplicaron un enfoque funcionalista (v. 4.1) y recopilaron grabaciones en vídeo de la mayor variedad posible de situaciones comunicativas mediadas por intérpretes, procedentes tanto de las instituciones internacionales como del mercado local, de foros sociales y de otros eventos organizados por movimientos sociales en un contexto de voluntariado. Mediante un proceso de investigación-acción en el aula desarrollado a lo largo de varios cursos académicos, se pusieron a prueba los materiales grabados en francés, inglés y español para medir a la vez la percepción de la dificultad por parte de los estudiantes respecto a los ejercicios realizados, así como la del interés y la utilidad de los materiales, con vistas a contar con una impresión fundada en datos cuantitativos e información cualitativa del impacto en la motivación de los estudiantes de la introducción de estos nuevos materiales. Todos los materiales fueron transcritos, con el triple objetivo de medir la velocidad de cada intervención en palabras por minuto, señalar sobre el texto transcrito los términos especializados, expresiones, falsos comienzos, pausas y otros rasgos propios del discurso oral y, a la vez, contar con un documento que permitiera una corrección precisa de los ejercicios. La acumulación de una cantidad considerable de materiales en las tres lenguas elegidas permitió realizar estudios de corpus significativos por situaciones comunicativas y por idiomas y su uso en el aula sirvió para desmontar ideas preconcebidas, tales como que la lectura de un discurso implica mayor velocidad de elocución (Seleskovitch y Lederer 2002: 57, 204, 209), que los discursos deben ser de oradores nativos salvo, ocasionalmente, al final de la formación (Seleskovitch y Lederer 2002: 74) o que deben evitarse los discursos de organismos internacionales (Seleskovitch y Lederer 2002: 18). Por otro lado, disponer del dato de velocidad de cada intervención permitió precisar lo que Seleskovitch y Lederer consideraban un «ritmo normal de palabra», situado en el amplio abanico que oscila entre las 120 y las 200 palabras por minuto (Seleskovitch y Lederer 2002: 25), además de determinar que la velocidad media que podemos encontrar en corpus amplios y diversos está por encima de lo que Seleskovitch (1965) consideraba un ritmo «cómodo», en la franja de 100 a 120 palabras por minuto (p/m). Los dos corpus más amplios, los de español y francés, arrojaron medias superiores a las 140 p/m, y rangos de velocidad en situaciones reales de 70 a 220 p/m. Si entendemos por ritmo normal el más frecuente, la franja que Seleskovitch y Lederer consideraban «cómoda» sería solo la

tercera más frecuente, a bastante distancia de la franja más habitual, la de 120-140 p/m, y la segunda más habitual, la de 140-160 p/m. Entre 120 y 160 p/m se sitúan más del 56 % de las intervenciones registradas, mientras que entre 100 y 120 p/m solo encontramos un 15 % de intervenciones, cifra que llega al 21,3 % si sumamos las que no llegan a 100 p/m (De Manuel Jerez 2006: 309-316). Estos datos demuestran, no obstante, que hay un porcentaje suficientemente significativo de intervenciones reales por debajo de las 120 p/m como para pensar que es viable comenzar la formación, tanto en consecutiva como en simultánea, con materiales que, sin dejar de ser reales y diversos, sin necesidad de manipulación alguna, presentan una velocidad de elocución que preserva la motivación del alumnado y favorece la adquisición de automatismos que, en fases posteriores del aprendizaje, permitirán afrontar ritmos más elevados. Todo ello en una progresión gradual que permite mantener un contacto permanente con la realidad y la consiguiente exposición de los estudiantes a la enorme diversidad de situaciones comunicativas que la realidad encierra y que, por su alta imprevisibilidad, difícilmente cabe en simulacros, por muy bien diseñados que estén (De Manuel Jerez 2006: 417-421).

Cabe considerar que este periodo se cierra con el Seminario Internacional de Nuevas Tecnologías y Formación de Intérpretes organizado por la UGR en 2002 con el fin de buscar sinergias entre estas líneas de investigación pioneras. El seminario contó con el apoyo institucional unido al conocimiento experto de la profesión que aporta el SCIC de la Comisión Europea y, en él, sus respectivos promotores presentaron los proyectos *Interpretations/Black Box* e *Iris*, además de la base de datos *Marius*. José Esteban Causo, como responsable en aquel momento de NTIC del SCIC, abordó la forma en que las nuevas tecnologías estaban ya empezando a cambiar la profesión de intérprete y el profesor Óscar Jiménez presentó un panorama general de las NTIC en la Traducción y la Interpretación (De Manuel Jerez, ed., 2003). No es aventurado afirmar que aquel seminario influyó en desarrollos posteriores, aunque por diversas razones no lograra el objetivo de integrar las líneas de investigación allí expuestas. Los materiales de *Marius* se han utilizado en diversas universidades —fundamentalmente españolas, aunque no solo— y la línea de investigación abierta por *Marius* en el campo de la interpretación de conferencias ha tenido derivaciones en el campo de la interpretación ante los tribunales (Hunt 2012) o la que se desarrolla en los medios de comunicación (Castillo Ortiz 2015).

2.2.2 Periodo intermedio

Tras estos proyectos pioneros, se abre lo que Sandrelli (2015) considera un *periodo intermedio*, en los primeros años del siglo XXI, en el que surgen los programas de formación a través de Internet y los repositorios de discursos on-line, por un lado, que representan una evolución hacia la web de los proyectos desarrollados en años anteriores, y los sistemas de gestión de asignaturas (Course Management Systems, SGA o CMS) y los entornos de enseñanza virtual (Virtual Learning Environment, EEV o VLE), por otro. Se crean webs de recursos didácticos de interpretación, en ocasiones resultado de esfuerzos individuales, en otros casos de proyectos de colaboración entre instituciones, unas veces abiertos y otras solo para usuarios de una determinada

institución o asociación. Entre los abiertos encontramos los canales de YouTube del SCIC y los de la asociación de intérpretes de Barcelona (AIB), que en otros casos van más allá de la interpretación de conferencias y se adentran en el campo de la interpretación ante la policía y los tribunales (caso de Improving Police and Legal Interpreting, IMPLI, financiado por la UE). Estos recursos consisten básicamente en discursos para interpretar y algunos tutoriales. Hay otros, más complejos, con mayor orientación didáctica, que incluyen clases teóricas y enlaces para acceder a la información, como los desarrollados por el UK's National Network for Interpreting (NNI) y ORCIT (Online Resources for Conference Interpreter Training), creado por un grupo de universidades de siete países europeos (Sandrelli 2015: 118). En paralelo a esta evolución se desarrollan los bancos o repositorios de discursos, que pueden descargarse para trabajar sin conexión y que a veces incluyen dispositivos de grabación para las interpretaciones. Entre ellos encontramos el *Speech Repository*, desarrollado por la DG Interpretación de la UE desde 2004, y el *SPEECHPOOL* creado más recientemente por la Universidad de Leeds y el NNI y alimentado, fundamentalmente, por estudiantes de interpretación (v. 4.2).

En los últimos 10-15 años se han desarrollado también las plataformas tipo Moodle de sistemas de gestión de asignaturas (SGA), como PRADO en la UGR, o sus diferentes variantes adaptadas a cada universidad, como PRADO en la UGR, donde el profesorado sube tareas, materiales y comentarios o calificaciones y los estudiantes descargan materiales, envían sus ejercicios en distintos formatos o se comunican entre sí o con el profesorado. Un ejemplo de ello es la plataforma Computer Assisted Platform (CAP) (Lim 2013). Estas plataformas se han combinado en ocasiones con laboratorios digitales para ejercicios de interpretación (Jiménez Ivars 2006) que permiten el intercambio de ejercicios y retroalimentación entre estudiantes. Por su parte, la Universidad de Ginebra empezó a desarrollar un sistema mixto de enseñanza virtual (EEV) en 2004, dirigido tanto a sus estudiantes de máster en Interpretación de Conferencias como a su programa de formación de formadores, con un enfoque socioconstructivista que combina clases presenciales y trabajo a distancia en entornos virtuales (Moser-Mercer *et al.* 2005; Class y Moser-Mercer 2006; Moser-Mercer *et al.* 2006; Seeber 2006). Resultado de este trabajo en Ginebra son las herramientas SIMON (Shared Interpreting Materials Online), un banco de discursos con un espacio para intercambio de recursos y experiencias entre formadores, y EVITA (ETI Virtual Interpreter Training Archives), una herramienta en la que los estudiantes se fijan objetivos, evalúan sus prácticas y reciben comentarios de los profesores. Se trata de una herramienta que pretende fomentar el aprendizaje reflexivo y la autoevaluación.

2.2.3. Desarrollos más recientes

El tercer periodo abarca los desarrollos más recientes, que incluyen cursos de aprendizaje a distancia y por videoconferencia, como el del Vancouver Community College en Canadá o el de la Universidad de Witwatersrand en Suráfrica. En el ámbito de la interpretación para los servicios públicos, Skaaden y Wattne (2009) describen una experiencia mixta en Noruega que combina *e-learning* con clases presenciales en fin de semana en un contexto de alta dispersión geográfica de los estudiantes. El Máster

Europeo en Interpretación de Conferencias (EMCI) del SCIC también ofrece clases virtuales —a veces para una sola universidad, otras para varias simultáneamente—, que representan la versión electrónica del programa de asistencia pedagógica que el SCIC venía ofreciendo desde hacía años a las universidades y suelen consistir en simulación de debates multilingües. Otro desarrollo reciente es el de los entornos de realidad virtual, como el *Interpreting Suite Emulator*, un simulador de un sistema de interpretación creado por Melissi Ltd., y el IVY (Interpreting in Virtual Reality), inspirado en *Second Life*, con diferentes escenarios de interpretación y avatares. Presenta una amplia gama de situaciones reales y recursos didácticos, pero no ha de olvidarse que acarrea el inconveniente de requerir un esfuerzo constante en I+D y apoyo tecnológico a estudiantes y formadores (Sandrelli 2015: 131).

3. Un caso *ad hoc* de uso de las NTIC en la formación de intérpretes: la experiencia de la «sit-prep» de Babels

A las experiencias descritas por Sandrelli podríamos añadir una que implicó el uso de la tecnología para la formación *ad hoc* de intérpretes al margen de los marcos académicos y en contextos activistas. Es el caso de la llamada «sit-prep» o «preparación situacional» que la red de intérpretes activistas Babels puso en marcha a partir de 2003 para responder a la necesidad de los foros sociales mundiales, continentales y temáticos de contar con un alto número de intérpretes en un muy breve espacio de tiempo (Boéri y De Manuel Jerez 2011; Boéri 2014). Babels llegó a movilizar a casi un millar de intérpretes voluntarios en 2003 para el II Foro Social Europeo (FSE) de París y habría sido impensable llegar a tal cifra solo con profesionales cualificados o incluso sumando estudiantes de interpretación de conferencias. Ante tal desajuste entre las necesidades de interpretación y la disponibilidad de intérpretes, Babels se planteó superar la solución improvisada que se había aplicado en el I FSE de Florencia —a saber: que las sesiones fueran interpretadas por el primer activista políglota que se ofreciera en la sala, sin mayor formación ni preparación—, pero quiso hacerlo sin dejar de conceder la importancia que se merece a una formación reglada y prolongada, de modo que se garantizara que el acceso a la profesión de intérprete siguiera realizándose con las debidas garantías. Esa solución intermedia consistió en utilizar parte de los materiales desarrollados en el marco del proyecto *Marius*, algunos de los cuales procedían de grabaciones del III Foro Social Mundial celebrado el mismo 2003 en Porto Alegre, para dar a los activistas voluntarios la oportunidad de practicar con materiales reales antes de entrar en una cabina y poder, así, decidir por sí mismos si tenían cualidades natas que les permitirían salir mínimamente airosos de la situación o si, por el contrario, era preferible que enfocaran su activismo en otra dirección.

Se eligieron a conciencia tanto el sustantivo *preparación* (en contraposición a *formación*, pues en ningún caso se pretendía sustituir ningún programa de formación reglada) como el adjetivo *situacional*, ya que se trataba de enfocar la preparación en un tipo de acontecimiento comunicativo muy específico, con temáticas y, sobre todo, relatos muy distintos a los habituales en las instituciones oficiales. En ese contexto, Babels elaboró unos CD didácticos, que luego puso a disposición de los voluntarios en

su web, con materiales procedentes de foros sociales previos y de conferencias locales de temáticas y enfoques similares, para la práctica de la interpretación simultánea desde el español, francés e inglés en tres niveles de dificultad: inicial, intermedia y avanzada, todos ellos transcritos y clasificados según los criterios desarrollados en el marco del proyecto *Marius*. En este caso, la innovación no radicaba solo en la tecnología, sino también en la introducción de cosmovisiones, enfoques ideológicos y relatos no hegemónicos y, por tanto, diferentes a los habituales en las instituciones de formación y en los encargos de trabajo más frecuentes de los intérpretes, por lo que requerían de un periodo de sensibilización y adaptación previo, incluso para intérpretes experimentados. La propia red se planteaba que su objetivo era «profesionalizar a los activistas y concienciar a los profesionales» llamados a colaborar en un espacio tan particular como los foros sociales, nacidos como contrapartida al Foro Económico Mundial de Davos, que reúne cada año a las élites políticas y económicas del mundo.

4. Innovar también en la didáctica, con apoyo en las NTIC

Las nuevas tecnologías, como hemos visto, encierran un gran potencial para transformar la formación en cualquier ámbito, incluida la de intérprete. Sin embargo, por sí solas no bastan para superar los métodos de enseñanza tradicionales. A continuación proponemos algunas líneas de actuación con las que podría transformarse —y en algunos casos se está haciendo ya— el proceso de enseñanza-aprendizaje de la interpretación con ayuda de las NTIC.

4.1 Un enfoque más funcionalista: la situación comunicativa y no el discurso individual como encargo de interpretación

La formación de intérpretes sigue consistiendo, fundamentalmente, en ejercicios de interpretación de discursos (Seleskovitch y Lederer 2002: 18), pese a que, gracias a la aplicación del enfoque funcionalista en traducción a la interpretación (Pöchhacker 1995), somos más conscientes de que el encargo de interpretación no consiste en abordar un discurso o una sucesión de discursos, como hemos indicado anteriormente (v. 1). Al mismo tiempo, este enfoque también nos hace tomar conciencia de que parte de la tarea del intérprete consiste en analizar todas las circunstancias que rodean el encargo: qué tipo de evento va a interpretar, quién lo organiza, qué objetivos se buscan con el evento, quiénes son los interlocutores, qué expectativas tienen, a qué culturas pertenecen (distinguiendo entre la «diacultura», integrada por grupos profesionales y de intereses, y la «paracultura», la cultura de un pueblo, nación o sociedad, según Vermeer 1983), etc. El intérprete aborda el encargo intentando obtener la máxima información posible sobre todos esos aspectos y, lo más importante, incorpora esa información a su toma de decisiones de interpretación. Aprender a interpretar es también, por tanto, aprender a gestionar y aprovechar toda la información que rodea cada encargo concreto, algo que se pierde de vista si reducimos el encargo a la interpretación de un discurso aislado, a menudo totalmente descontextualizado. Pöchhacker (1994) proponía una tipología de siete situaciones comunicativas mediadas por intérpretes o *hipertextos*: asamblea de organismo internacional, reunión científica o congreso especializado, sesión

de trabajo o negociación, foro temático, conferencia de invitado especial, seminario o curso de formación, rueda de prensa o presentaciones. Una formación orientada a la realidad profesional debería abarcar el mayor número posible de estas situaciones comunicativas y las NTIC nos ayudan en esa tarea (bien es cierto que más en unos tipos de hipertextos que en otros), pues permiten grabar o acceder a grabaciones de acontecimientos comunicativos completos (v. 2.2.1).

4.2. Un enfoque más realista: grabaciones de situaciones reales frente a discursos pedagógicos elaborados para la ocasión

En los bancos de discursos más extensos, como el *Speech Repository* del SCIC, los discursos llamados «pedagógicos» (elaborados para la ocasión por intérpretes profesionales del propio SCIC o docentes de Interpretación a partir de noticias de prensa o anécdotas de la vida de los oradores o sus allegados) siguen representando un porcentaje muy importante del material. Por centrarnos en los discursos disponibles en francés, un análisis somero del *Speech Repository* realizado para el presente trabajo nos muestra que, actualmente, algo más de la mitad (51,23 %) pertenece a la categoría de «material pedagógico», mientras que los discursos reales (agrupados en las categorías «conferencia», «rueda de prensa», «debate» y «entrevista») representan, en conjunto, un 48,78 %. Por otra parte, las transcripciones escasean, lo que nos priva de datos sobre velocidad, vitales para la gradación de la dificultad, o de plantillas para la corrección de ejercicios. A ello podríamos añadir que la valoración de la dificultad de los materiales, realizada por profesionales, no siempre se corresponde con la percepción de los estudiantes, como ha podido comprobar el propio SCIC en un estudio realizado por la institución entre sus usuarios (Leitão 2012). Con todo, se trata de un repositorio muy útil, gracias a la cantidad de materiales disponibles, la gran variedad de idiomas y la calidad de imagen y sonido de las grabaciones. No obstante, podría mejorarse aún más si el potencial de la gran institución que lo respalda se pusiera al servicio de mejorar su planteamiento didáctico y la disponibilidad de transcripciones. El caso del *SPEECHPOOL* es similar (discursos individuales y elaborados para la ocasión (*tailor-made*), sin contextualización ni presentación de la situación comunicativa en la que podrían tener lugar, sin transcripciones), si bien en este caso solo cabe felicitar a los estudiantes que lo hacen posible por su iniciativa y por el tiempo y esfuerzo no remunerados dedicados a elaborar materiales para prácticas de interpretación en hasta 25 idiomas, algo que sigue escaseando en la mayor parte de los centros de formación de intérpretes.

El estudio de corpus realizado dentro del proyecto de innovación docente *Marius* vino a demostrar que, con una acumulación suficiente de material grabado, se puede compatibilizar el uso en el aula de situaciones reales, no manipuladas, de comunicación mediada por intérpretes con la necesaria gradación de la dificultad en los ejercicios de interpretación que requiere cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje, máxime cuando el componente emocional y la autoestima juegan un papel tan importante como en la formación de intérpretes (v. 2.2.1). Para ello es fundamental combinar la información objetiva que se obtiene de la transcripción del evento comunicativo (velocidad de elocución de cada intervención) con una valoración aproximada de la densidad

terminológica o sintáctica y otros aspectos que pueden condicionar la dificultad, en la línea de los «problem triggers» identificados por Daniel Gile (1995) y la propia percepción de dificultad de los estudiantes (De Manuel Jerez 2003, 2006). Esta valoración, realizada por el docente, tendrá que estar necesariamente adaptada a las circunstancias específicas de cada institución educativa y cada grupo de estudiantes.

4.3 Un enfoque más (socio)constructivista: enseñanza-aprendizaje basada en el estudiante/grupo de estudiantes más que en el profesor

Tradicionalmente se ha considerado que el mejor modo de formar intérpretes consistía en garantizar que el profesorado estuviera integrado por profesionales en activo en la profesión que pudieran transmitir a los estudiantes los conocimientos adquiridos en su experiencia práctica en el terreno (Strolz 2003). Esas siguen siendo las recomendaciones de la Asociación Internacional de Intérpretes de Conferencias (AIIC) y es también la lógica que subyace tras el programa de «Asistencia Pedagógica» que el SCIC ofrece a las universidades desde hace muchos años. De hecho, la influencia de AIIC en la formación de intérpretes hizo que se llegara a hablar de un paradigma único en la didáctica: el paradigma de AIIC (Strolz 2003: 57). Sin embargo, si pretendemos incorporar a nuestro campo enfoques didácticos que ya cuentan con un largo recorrido en otros y que han servido para pasar de la mera «transmisión» de conocimientos del docente al estudiante a un proceso en el que es el estudiante el que construye su conocimiento, a su propio ritmo y según sus particularidades, mediante el trabajo individual y la interacción con sus compañeros y con el profesor como facilitador del proceso más que como protagonista (Kirally 2000; Sandrelli y De Manuel Jerez 2007), la tarea requiere de algo más que el conocimiento técnico experto que implica el ejercicio de una profesión como la de intérprete y de algo más que dos semanas de formación para la docencia (Seleskovitch y Lederer 2002). Lo mismo podría decirse si integramos el concepto de «aprendizaje reflexivo» tal como lo define Schön (1992). Como hemos visto, algunas de las experiencias de HIFI, como es el caso de IVY, EVITA o *Interpretations* (v. 2.2.2), integran estos nuevos enfoques apoyándose en las grandes posibilidades que abren las nuevas herramientas, pero siguen siendo más bien experiencias aisladas que la norma.

4.4 Un enfoque más diverso en lo cultural, ideológico e institucional: abandonar el eurocentrismo

La profesión de intérprete de conferencias tal como la conocemos nació de instituciones internacionales aún dominadas por la perspectiva colonialista. Tras las independencias formales de las colonias africanas y asiáticas, no obstante, no se ha abandonado del todo la perspectiva eurocéntrica u «occidentalocéntrica» a la hora de decidir cómo se enfoca la formación (Cronin 2002) o qué tipo de materiales se introducen en la formación de intérpretes. El énfasis que habitualmente se pone en los acentos nativos oculta que la realidad profesional está plagada de situaciones en las que los oradores no hablan su lengua materna, bien porque no es una lengua de trabajo de la institución o el evento comunicativo de que se trate, bien porque vienen de países donde la lengua

colonial sigue siendo lengua (co)oficial. Además, la tendencia a utilizar material institucional, cuando se decide que este provenga de situaciones reales y, en particular, de las instituciones europeas, deja de lado una realidad profesional mucho más diversa, pues el mercado free-lance tiende a quedar relegado, como sucede de modo aún más acentuado con la realidad de la interpretación activista, vinculada con foros internacionales donde las voces del sur geopolítico del mundo tienen más presencia. Es evidente que las instituciones de formación deben preparar a los estudiantes para las salidas profesionales remuneradas, como también lo es que en ellas se da una diversidad cultural, ideológica y de cosmovisiones cada vez mayor o que una formación orientada a cubrir las necesidades sociales de comunicación interlingüe, financiada por el conjunto de la sociedad, debe integrar la idea de que la sociedad es algo más que mercado y que, por tanto, el objetivo trasciende la mera formación de profesionales (De Manuel Jerez 2010, Boéri y De Manuel Jerez 2011).

5. Conclusión

Como hemos visto, el último cuarto de siglo ha asistido a una proliferación de proyectos y líneas de investigación relacionados con la manera en que las nuevas tecnologías pueden cambiar —y, de hecho, ya lo están haciendo— la formación de intérpretes. El presente está lleno de incertidumbres ante lo que aparece como una aceleración de las transformaciones tecnológicas que pueden afectar a la profesión en una medida nunca vista hasta ahora y que, necesariamente, llevarán a repensar toda la didáctica de la interpretación de conferencias. Sin embargo, y a la espera de que la realidad de la evolución de la profesión nos muestre con mayor claridad el camino en el que habremos de adentrarnos, una mirada hacia atrás arroja luces y sombras a la hora de considerar cómo se ha articulado hasta ahora la evolución tecnológica con la innovación didáctica en nuestro campo.

Si bien algunas líneas de investigación han sido muy prometedoras en esa idea de innovar en una formación que necesita ser renovada, incorporando, entre otros, enfoques como el constructivismo individual y social, la teoría de las narrativas y el funcionalismo procedente del campo de la Traducción, otros desarrollos se han centrado únicamente en lo tecnológico, dejando de lado avances pedagógicos que se aplican con éxito en otras disciplinas y que tienen un alto potencial también para transformar el campo de la formación de intérpretes.

Tenemos por delante el reto de aprovechar al máximo la tecnología para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, centrándolos en mayor medida en el estudiante, orientándolos al abordaje de situaciones comunicativas complejas y reales y no tanto de discursos artificiales, aislados y descontextualizados, volviéndolos más atentos a la diversidad de miradas, acentos, culturas e ideologías que caracterizan el ecosistema en el que se desenvuelven hoy los intérpretes.

Bibliografía

- Boéri, Julie (2014). Interpretación y formación ad hoc: una aproximación contextual y ascendiente a la noción de calidad. *Quaderns: revista de traducció*, n. 21, pp. 211-223.
- Boéri, Julie; De Manuel Jerez, Jesús (2011). From training skilled practitioners towards educating reflective citizens: A narrative approach to socio-critical pedagogy and action-research in conference interpreting. *Interpreter and Translator Trainer*, v. 5, n. 1, pp. 41-64. <https://doi.org/10.1080/13556509.2011.10798811>
- Carabelli, Angela (2003). A Brief Overview of IRIS: The Interpreter's Research Information System, in: De Manuel Jerez, Jesús (ed.). *Nuevas tecnologías y formación de intérpretes*. Granada: Atrio, pp. 113-139.
- Castillo Ortíz, Pedro Jesús (2015). *Interpreting in the media: organisational, interactional and discursive aspects of dialogue interpreting in radio settings: A study of Spain's Radio 3* [Tesis doctoral]. Heriot-Watt University.
https://www.academia.edu/39823351/Interpreting_in_the_Media_Organisational_Interactional_and_Discursive_Aspects_of_Dialogue_Interpreting_in_Radio_Settings_A_Study_of_Spain's_Radio_3
- Class, Bárbara; Moser-Mercer, Bárbara (2006). Designing Learning Activities for Interpreter Trainers: a Socio-Constructivist Approach to Training, in: Crawford, Caroline; et al. (eds.). *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2006*. Chesapeake, VA: AACE, pp. 295-300.
- Cronin, Michael (2000/2002). The Empire talks back: orality, heteronomy and the cultural turn in interpreting studies, in: Pöchhacker, Franz; Shlesinger, Miriam (eds.) *The Interpreting Studies Reader*. London & New York: Routledge, pp. 387-397.
- De Manuel Jerez, Jesús (ed.) (2003). *Nuevas tecnologías y formación de intérpretes*. Granada, Atrio.
- De Manuel Jerez, Jesús (2003). Nuevas tecnologías y selección de contenidos: la base de datos Marius, in: De Manuel Jerez, Jesús (ed.). *Nuevas tecnologías y formación de intérpretes*. Granada: Atrio, pp. 21-65.
- De Manuel Jerez, Jesús (2006). *La incorporación de la realidad profesional a la formación de intérpretes de conferencias mediante las nuevas tecnologías y la investigación-acción* [Tesis doctoral]. Universidad de Granada. Granada.
- De Manuel Jerez, Jesús (2010). From Ethics to Politics: Towards a New Generation of Citizen Interpreters, in: Boéri, Julie; Maier, Carol (eds.). *Translation/Interpreting and Social Activism*. Granada: Ecos, pp. 134-145.
- Deysel, Elizabeth (2018). Experimenting with computer-assisted interpreter training tools for the development of self-assessment skills: National Parliament of RSA, in:

- Fantinuoli, Claudio. *Interpreting and technology*. Berlin: Language Science Press, pp. 61-90.
- Fantinuoli, Claudio (2018). *Interpreting and technology*. Berlin: Language Science Press.
- Gile, Daniel (1995). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. [https://doi.org/10.1075/btl.8\(1st\)](https://doi.org/10.1075/btl.8(1st))
- Gran, Laura; Carabelli, Angela; Merlini, Raffaella (2002). Computer-Assisted Interpreter Training, in: Garzone, Giuliana; Viezzi, Maurizio (eds.). *Interpreting in the 21st Century: Challenges and Opportunities*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, pp. 277-294. <https://doi.org/10.1075/btl.43.27gra>
- Hunt Gómez, Coral Ivy (2012). *Aplicación de las nuevas tecnologías a la formación de intérpretes en los tribunales de justicia mediante la utilización de material real*. [Tesis doctoral]. Universidad de Granada. Granada.
- Jiménez Ivars, María Amparo (2006). *Interconectividad en el marco de la formación virtual del intérprete*. Conferencia presentada en Technologies in Translation and Interpreting Conference, University of Vic, 30-31 March 2006.
- Kiraly, Don (2000). *A Social Constructivist Approach to Translator Education. Empowerment from Theory to Practice*. Manchester: St. Jerome.
- Leitão, Fernando. (2012). *The Speech Repository*. Comunicación presentada en el IVY (Interpreting in Virtual Reality) Research Seminar Exploiting Emerging Technologies to Prepare Interpreters and their Clients for Professional Practice. London, 23 November 2012.
- Lim, Lily (2013). Examining Students' Perceptions of Computer-Assisted Interpreter Training. *The Interpreter and Translator Trainer (ITT)*, v. 7, n. 1, pp. 71-89. <https://doi.org/10.1080/13556509.2013.10798844>
- Moser-Mercer, Barbara; Class, Barbara; Seeber, Kilian S. (2005). Leveraging Virtual Learning Environments for Training Interpreter Trainers. *Meta: Journal des traducteurs = Translators' Journal*, v. 50, n. 2. Proceedings of the 50th Anniversary Conference of META, Montréal, April 7-9.
- Moser-Mercer, Barbara; Class, Barbara; Seeber, Kilian S. (2006). Community Building: Training Interpreter Trainers, in: Mingjiong, Chai; Zhang, Ailing (eds.) *Professionalization in Interpreting: International Experience and Developments in China*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press, pp. 192-210.
- Pöchhacker, Franz (1994). *Simultandolmetschen als komplexes Handeln*. Tübingen: Narr.
- Pöchhacker, Franz (1995). "Simultaneous Interpreting: A Functionalist Perspective. *Hermes, Journal of Linguistics*, nº 14, pp. 31-53. <https://doi.org/10.7146/hjlc.v8i14.25094>
- Sandrelli, Annalisa (2002). Computers in the Training of Interpreters: Curriculum Design Issues, in: Garzone, Giuliana; Viezzi, Maurizio; Mead; Peter (eds.). *Perspectives on interpreting*. Bologna: CLUEB, pp. 189-204.

- Sandrelli, Annalisa (2003a). Herramientas informáticas para la formación de intérpretes: Interpretations y The Black Box, in: De Manuel Jerez, J. (ed.). *Nuevas tecnologías y formación de intérpretes*. Granada: Atrio, pp. 67-112.
- Sandrelli, Annalisa (2003b). New Technologies in Interpreter Training: CAIT, in: Gerzymisch-Arbogast, Heidrun; *et al.* (eds.). *Textologie und Translation*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, pp. 261-293.
- Sandrelli, Annalisa; De Manuel Jerez, Jesus (2007). The Impact of Information and Communication technology (ICT) on Interpreter Training: State-of-the-Art and Future Prospects. *The Interpreter and Translator Trainer (ITT)*, v. 1, n. 2, pp. 269-303. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2007.10798761>
- Sandrelli, Annalisa (2015). Becoming an interpreter: the role of computer technology. *MonTI* Special Issue 2, pp. 111-138. <https://doi.org/10.6035/MonTI.2015.ne2.4>
- Schön, Donald (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Seeber, Kilian S. (2006). SIMON: An Online Clearing House for Interpreter Training Materials, in: Crawford, Caroline; *et al.* (eds.) *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2006*. Chesapeake, VA: AACE, pp. 2403-2408.
- Seleskovitch, Danica (1965). *Colloque sur l'enseignement de l'interprétation*. Paris: Association Internationale des Interprètes de Conférence.
- Seleskovitch, Danica; Lederer, Mariane. (1989/2002). *Pédagogie raisonnée de l'interprétation*. Paris: Didier Érudition. (Collection Traductologie ; 4).
- Skaaden, Hanne ; Wattner, Maria (2009). Teaching Interpreting in Cyberspace: The Answer to All Our Prayers?, in: De Pedro Ricoy, Raquel; Pérez, Isabelle; Wilson, Christine (eds.). *Interpreting and Translating in Public Service Settings: Policy, Practice, Pedagogy*. Manchester: John Benjamins, pp. 74-88.
- Stolz, Birgit (2003). Quality criteria applied by AICC for the evaluation of interpreting schools, in: Collados, Ángela; *et al.* (eds.). *La evaluación de la calidad en interpretación: docencia y profesión*. Granada: Comares, pp. 57-66.
- Vermeer, Hans J. (1983). *Aufsätze zur Translationstheorie*. Heidelberg: Groos.