

*Departamento de Traducción e Interpretación  
Universidad de Granada*

*La incorporación de la realidad profesional a la  
formación de intérpretes de conferencias  
mediante las nuevas tecnologías y la  
investigación-acción*

**Tesis doctoral**

Doctorando: Jesús de Manuel Jerez  
Directora: Dra. Anne Martin  
Codirector: Dr. Esteban de Manuel Jerez



*En el jardín del filósofo positivista  
bajo los setos simétricamente podados  
han crecido hierbas salvajes  
que son las tinieblas de nuestro  
hemisferio cerebral izquierdo.  
Yo las riego por las noches.*

José Ignacio García Lapidó

## **AGRADECIMIENTOS**

Vaya por delante mi agradecimiento a la doctora Anne Martin por su ejemplo profesional y su sabia orientación desde los primeros pasos, sus ánimos y su disponibilidad aún en los momentos en que sus múltiples ocupaciones investigadoras y docentes más la reclamaban. Gracias también a mi co-director y hermano, el doctor Esteban de Manuel Jerez por introducirme en la emocionante e instructiva espiral de la investigación en la acción desde su innovadora experiencia en la Universidad de Sevilla.

Gracias a mi padre, Esteban de Manuel Torres, por inculcarme el virus de la docencia y a todos los compañeros y estudiantes del Departamento de Traducción e Interpretación que lo refuerzan cada día. Gracias a los compañeros de los proyectos de innovación docente y a nuestros becarios de apoyo técnico Pedro Jesús Castillo y Marisa González por su inmenso trabajo y su infinita paciencia.

Gracias a los compañeros de Ecos y Babels por su compromiso, apoyo y ayuda y a mi madre, hermanos y amigos por no abandonarme pese a lo poco que me han visto en estos cinco años. Y, sobre todo, gracias a Mariángeles, Mario y Ernesto por vuestra paciencia y ánimo constantes. Gracias y perdón por el tiempo y la dedicación que estas líneas os han robado.

# INDICE GENERAL

Agradecimientos.....	I
Índice general.....	III
Índice de gráficos.....	X
Índice de cuadros y tablas.....	X
<b>1. Introducción.....</b>	<b>1</b>
1.1. Consideraciones previas.....	3
1.1.1 Antecedentes.....	3
1.1.2 Enfoque y alcance de la investigación.....	5
1.2. Las nuevas tecnologías y el acercamiento a la realidad profesional de la formación de intérpretes.....	7
1.2.1. La universidad en la sociedad de la información.....	7
1.2.2. Nuevas tecnologías, realidad profesional y formación de intérpretes.....	7
1.3. Objetivos de la investigación.....	9
1.3.1. Hacia una definición de la realidad profesional de la interpretación de conferencias.....	10
1.3.2. Medios audiovisuales e informáticos para la formación de intérpretes...	10
1.3.3. Cómo y cuándo introducir la realidad profesional en el aula.....	11
1.4. La investigación en la acción.....	13
1.4.1. La investigación en la acción frente a otros modelos.....	13
1.4.2. De un proyecto individual a un trabajo colectivo.....	13
1.5. La formación de intérpretes para la sociedad.....	15
1.5.1. Formación en valores y no parcelaria.....	15
1.5.2. Formar intérpretes para el conjunto de la sociedad y no sólo para el mercado.....	16
<b>2. La universidad ante los retos de la mundialización y la sociedad del conocimiento.....</b>	<b>19</b>
2.1. Declaraciones de ámbito mundial.....	22
2.1.1. Declaración de la UNESCO de 1998: “La educación en el siglo XXI: visión y acción”.....	22
2.1.2. Declaración de la UNESCO de 2003: “Educación Superior en una Sociedad Mundializada, documento de posición”.....	25
2.1.3. Otras declaraciones de ámbito mundial.....	26
2.2. Declaraciones de ámbito europeo.....	28
2.2.1. Declaración de Bolonia.....	28
2.2.2. Los objetivos de Lisboa.....	30
2.3. La educación en el impulso a una ciudadanía universal crítica.....	32
2.3.1. Educar, formar, enseñar.....	32
2.3.2. Educar en la complejidad.....	32
2.3.3. Educación para la ciudadanía local y universal.....	34
2.3.4. La identidad social de Europa.....	36
2.3.5. Educación en valores.....	37
2.3.6. El progreso técnico: riesgos y oportunidades.....	39
2.3.7. Hacia una nueva definición de la ética profesional.....	42
2.3.8. Educación “en” y “para” la multiculturalidad/interculturalidad.....	43
2.4. La formación de intérpretes en/para la sociedad actual.....	46

<b>3. La investigación educativa.....</b>	<b>51</b>
3.1. Los orígenes de la investigación educativa.....	56
3.2. El positivismo y el método científico.....	60
3.2.1. Orígenes históricos y fundamentación filosófica.....	60
3.2.2. Postulados teóricos.....	61
3.2.3. Enfoque metodológico.....	63
3.2.4. Críticas al positivismo.....	64
3.2.5. El enfoque positivista en la investigación en didáctica de la interpretación.....	67
3.3. El enfoque interpretativo.....	69
3.3.1. Orígenes y fundamentación filosófica.....	69
3.3.2. Postulados teóricos.....	69
3.3.3. Enfoque metodológico.....	71
3.3.4. Críticas al enfoque interpretativo.....	75
3.4. El enfoque socio-crítico.....	77
3.4.1. Orígenes históricos y fuentes filosóficas.....	77
3.4.1.1. La ciencia social crítica de Habermas.....	77
3.4.1.2. La teoría crítica de la enseñanza de Carr y Kemmis.....	81
3.4.2. La investigación-acción: evolución histórica.....	82
3.4.3. Metodología de la investigación en el enfoque socio-crítico.....	91
3.4.4. Áreas de aplicación de la investigación en la acción.....	95
3.4.5. La investigación en la acción en los estudios de traducción e inter- tación.....	96
<b>4. La interpretación de conferencias: investigación y didáctica.....</b>	<b>101</b>
4.1. Definición del concepto de interpretación.....	105
4.2. Didáctica e investigación en interpretación.....	108
4.2.1. Los orígenes.....	108
4.2.2. Evolución de los estudios teóricos sobre interpretación.....	109
4.2.2.1. Los cuatro períodos de Gile.....	109
4.2.2.2. Las tres perspectivas de Setton.....	114
4.2.2.3. La cronología por periodos y escuelas de Pöchhacker.....	114
4.2.2.4. La perspectiva funcionalista de Pöchhacker.....	119
4.2.3. Relaciones entre la teoría de la interpretación y la práctica didáctica.....	121
4.3. Contexto socioprofesional de las instituciones de formación de intérpretes...	124
4.4. Temas dominantes de la investigación en didáctica.....	131
4.4.1. Diseño curricular.....	131
4.4.2. La selección de estudiantes.....	132
4.4.3. La enseñanza de la interpretación.....	133
4.4.3.1. La consecutiva.....	133
4.4.3.2. La simultánea.....	134
4.4.4. La evaluación.....	135
4.5. Modelos globales de formación de intérpretes.....	137
4.5.1. La pedagogía razonada de Seleskovitch y Lederer.....	137
4.5.2. Los conceptos y modelos básicos de Gile.....	145
4.6. La realidad profesional en la formación de intérpretes.....	150
4.6.1. Introducción de la realidad profesional en el aula.....	150
4.6.2. Tipología de situaciones comunicativas mediadas por intérpretes de conferencias.....	155

4.6.3. La velocidad de elocución en los discursos reales y en los ejercicios de interpretación.....	158
4.7. Nuevas tecnologías en la formación de intérpretes.....	160
4.7.1. El programa Interpretations/The Black Box.....	160
4.7.2. La base de datos IRIS (Interpreters' Research Information System).....	163
4.7.3. Aplicaciones de las nuevas tecnologías a la elaboración de contenidos para la enseñanza-aprendizaje de la interpretación.....	165
4.7.3.1. La cinta <i>Coup d'envoi</i> del SCIC.....	165
4.7.3.2. El CD-ROM de la Universidad de Salamanca.....	166
4.7.3.3. Los DVD de los proyectos de innovación docente de la Universidad de Granada.....	167
4.7.4. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC) en la profesión de intérprete.....	169
4.8. Interpretación, cultura y poder.....	173
<b>5. Propuesta metodológica de investigación-acción en la incorporación de la realidad profesional a la enseñanza/aprendizaje de la interpretación de conferencias.....</b>	<b>179</b>
5.1. Limitaciones de los patrones didácticos actuales en la presentación de discursos en el aula.....	184
5.2. Hipótesis para la incorporación al aula de las grabaciones procedentes de la realidad profesional mediante la investigación-acción.....	187
5.3. Fuentes y medios utilizados en la obtención de material grabado procedente de la realidad profesional.....	191
5.3.1. Instituciones internacionales: el canal EbS de la Unión Europea.....	192
5.3.2. Grabaciones de conferencias locales.....	196
5.3.3. Los foros sociales.....	200
5.3.4. Medios informáticos de captura y compresión de vídeo.....	201
5.3.5. Criterios para la transcripción de las grabaciones.....	203
5.4. La base de datos <i>Marius</i> .....	206
5.4.1. Objetivos.....	206
5.4.2. Estructura de la base de datos.....	209
5.4.3. Los 34 campos.....	210
5.5. Percepciones de los estudiantes: contexto socioacadémico y cronología de las técnicas de recogida de datos.....	220
5.5.1. Perfil de los estudiantes y contexto académico.....	220
5.5.2. Primeros pasos: del comienzo de las grabaciones del EbS a la transición del vídeo analógico al digital (2000-2002).....	224
5.5.3. Fase de expansión y consolidación del material digital. Desarrollo de los cuestionarios (2002-2004).....	229
5.5.4. Hacia una investigación-acción colectiva: el nuevo proyecto de innovación docente “Virtualización de material didáctico multimedia para las clases de interpretación”.....	231
<b>6. Aproximación a un estudio observacional de la realidad profesional de la interpretación de conferencias.....</b>	<b>235</b>
6.1. Consideraciones previas sobre los estudios de corpus realizados hasta el momento.....	237
6.2. Corpus del Parlamento Europeo (diciembre de 2000).....	239
6.2.1 Tipos de debate y temas de los discursos.....	244
6.2.1.1. Balance del Consejo que sirve de clausura a la presidencia	

rotatoria.....	244
6.2.1.2. Debate de propuestas del Consejo en el ámbito de la co- decisión.....	245
6.2.1.3. Sesiones de preguntas al Consejo.....	246
6.2.1.4. Sesiones de preguntas a la Comisión.....	246
6.2.1.5. Debates sobre informes.....	247
6.2.1.6. Debates de actualidad.....	247
6.2.1.7. Cuestiones de procedimiento.....	248
6.2.1.8. Discursos de invitados especiales.....	249
6.2.2. Proporción de uso de los distintos idiomas comunitarios.....	249
6.2.3. Tipología de oradores y uso de la palabra.....	251
6.2.4. Acentos de los oradores.....	252
6.2.5. Duración de los discursos.....	252
6.2.6. Las Intervenciones en francés y español: modo de exposición y velo- cidad de elocución.....	254
6.2.7. Duración de las intervenciones y velocidad de elocución en francés y español.....	256
6.2.8. Consideraciones generales.....	257
6.3. Un congreso especializado: el I Congreso Internacional contra la Pena de Muerte.....	258
6.3.1. Perfil de los oradores.....	259
6.3.2. Acentos.....	260
6.3.3. Duración de las intervenciones y velocidad de elocución.....	260
6.3.4. Modo de exposición y velocidad de elocución.....	261
6.3.5. Consideraciones generales.....	261
6.4. Ruedas de prensa de EbS.....	263
6.4.1. Hacia una tipología de las ruedas de prensa de EbS.....	264
6.4.1.1. Ruedas de prensa conjuntas del Consejo y la Comisión tras los Consejos en sus distintas composiciones.....	265
6.4.1.2. Ruedas de prensa nacionales tras los Consejos Europeos.....	266
6.4.1.3. Ruedas de prensa de la Comisión.....	267
6.4.1.4. Ruedas de prensa de los grupos políticos del PE.....	268
6.4.1.5. Ruedas de prensa técnicas de la Comisión.....	268
6.4.1.6. Ruedas de prensa de otras autoridades europeas.....	268
6.4.2. Datos de los subcorpus.....	269
6.4.2.1. Discursos introductorios.....	269
6.4.2.2. Preguntas y respuestas.....	272
6.4.2.3. Subcorpus por oradores.....	275
6.5. Foros sociales.....	277
6.5.1. Diferencias entre el III FSM y el II FSE.....	279
6.5.2. Datos básicos del material de los foros sociales registrado en <i>Marius</i> .....	280
6.5.3. Perfil de oradores, tipos de sesiones y temas tratados.....	282
6.5.4. Acentos de los oradores.....	283
6.5.5. Velocidad de elocución.....	284
6.5.5.1. Intervenciones en francés.....	285
6.5.5.2. Intervenciones en inglés.....	286
6.5.5.3. Intervenciones en español.....	286
6.6. Otros foros temáticos.....	288
6.6.1. Intervenciones en francés.....	289

6.6.2. Intervenciones en español.....	290
6.6.3. Intervenciones en inglés.....	290
6.7. Conferencias de invitados especiales (Granada).....	291
6.7.1. Perfil de los oradores y temas tratados.....	292
6.7.2. Datos básicos.....	293
6.7.3. Acentos.....	294
6.7.4. Discursos de presentación de oradores.....	294
6.7.5. Conferencias interpretadas en consecutiva.....	295
6.7.5.1. Duración de los fragmentos de intervenciones.....	295
6.7.5.2. Velocidad de elocución.....	298
6.7.6. Velocidad de elocución y modo de exposición en conferencias mono- lingües o interpretadas en simultánea.....	300
6.7.6.1. Intervenciones iniciales de los conferenciantes interpretadas en interpretación simultánea.....	300
6.7.6.2. Intervenciones iniciales en situaciones monolingües (español)...	301
6.7.6.3. Respuestas de los conferenciantes.....	302
6.8. Otros corpus en elaboración.....	304
6.8.1. Un seminario internacional: las I Jornadas universitarias sobre ense- ñanza de la Sociología.....	304
6.8.2. Una asamblea de organismo internacional: La III Conferencia de los Países Menos Adelantados (mayo de 2001).....	306
6.8.3. Actos solemnes.....	307
6.9. Datos globales comparativos de acontecimientos comunicativos reales.....	309
6.9.1. Velocidad de elocución por idiomas.....	310
6.9.2. Velocidad de elocución por corpus.....	311
6.9.3. Velocidad de elocución y modo de exposición.....	312
6.9.4. Velocidad de elocución y duración de las intervenciones.....	314
6.9.5. Velocidad de elocución y acento.....	315
6.9.6. Recurrencia de las velocidades de elocución.....	316
6.9.7. Proporción de acentos en las intervenciones en francés.....	318
6.10. Implicaciones didácticas de los corpus estudiados.....	320
<b>7. Aplicación en el laboratorio de interpretación: investigación en la acción.....</b>	<b>323</b>
7.1. Valoraciones del curso 2000-01.....	326
7.1.1. Gráfica de la dificultad.....	329
7.1.2. Gráfica de la utilidad.....	332
7.1.3. Gráfica del interés personal.....	332
7.2. Valoraciones del curso 2001-02.....	335
7.2.1. Fichas de valoración de ejercicios individuales.....	335
7.2.2. Cuestionarios de valoración global al final del curso y un experi- mento.....	340
7.2.2.1. Factores que inciden en la dificultad.....	340
7.2.2.2. Factores que inciden en la utilidad.....	342
7.2.2.3. Factores que inciden en el interés.....	343
7.2.2.4. Valoraciones globales del modo de presentación del material utilizado.....	344
7.3. Valoraciones del curso 2002-03.....	347
7.3.1. Fichas de valoración de ejercicios individuales.....	347
7.3.1.1. Gráfica de la dificultad.....	349
7.3.1.2. Gráfica de la utilidad.....	351
7.3.1.3. Gráfica del interés personal.....	352

7.3.2. Cuestionarios de valoración global al final del curso.....	354
7.3.2.1. Factores que inciden en la dificultad.....	354
7.3.2.2. Factores que inciden en la utilidad.....	355
7.3.2.3. Factores que inciden en el interés.....	355
7.3.2.4. Valoraciones por tipos de ejercicios.....	356
7.3.2.5. Valoraciones globales del material audiovisual.....	359
7.3.2.6. Aportación al autoaprendizaje.....	360
7.4. Valoraciones del curso 2003-04.....	363
7.4.1. Fichas de valoración de ejercicios individuales.....	363
7.4.1.1. Gráfica de la dificultad.....	365
7.4.1.2. Gráfica de la utilidad.....	367
7.4.1.3. Gráfica del interés personal.....	367
7.4.2. Cuestionarios de valoración global al final del curso.....	368
7.4.2.1. Factores que inciden en la dificultad.....	368
7.4.2.2. Factores que inciden en la utilidad.....	369
7.4.2.3. Factores que inciden en el interés.....	370
7.4.2.4. Valoraciones por tipos de ejercicios.....	371
7.4.2.5. Valoraciones globales del material audiovisual.....	377
7.4.2.6. Aportación al autoaprendizaje.....	379
7.5. Valoraciones del curso 2004-05.....	381
7.5.1. Cuestionario cuatrimestral.....	381
7.5.1.1. Gráfica de la dificultad.....	383
7.5.1.2. Gráfica de la utilidad.....	385
7.5.1.3. Gráfica del interés.....	386
7.5.1.4. Incidencia del soporte audiovisual en los tres factores (preguntas abiertas).....	386
7.5.1.5. Incidencia del tipo de material utilizado en la motivación.....	388
7.5.2. Grupo de discusión.....	389
7.5.2.1. Valoraciones globales.....	389
7.5.2.2. Repetición de los ejercicios.....	390
7.5.2.3. Incidencia del tema en la motivación.....	391
7.5.2.4. Extensión del método a otras asignaturas.....	392
7.5.2.5. Las interpretaciones reales como referente.....	393
7.5.2.6. Modalidades de autoaprendizaje.....	394
7.5.2.7. Calidad del sonido.....	395
7.5.2.8. Frecuencia de uso del material.....	396
7.5.2.9. Educación en valores, aspectos culturales y visión del mundo.....	396
7.5.2.10. Factores que inciden en la dificultad.....	397
7.5.2.11. Factores que inciden en el interés.....	397
7.5.2.12. Contraste entre utilidad e interés.....	397
7.5.2.13. Discusión sobre afirmaciones del cuestionario cuatrimestral (preguntas abiertas).....	398
7.6. Implicaciones didácticas de la investigación-acción realizada.....	401
<b>8. Implicaciones prácticas de la investigación desarrollada.....</b>	<b>403</b>
8.1. Los DVD didácticos en francés, inglés y español de la Universidad de Granada.....	405
8.1.1. Estructura.....	405
8.1.2. Contenidos.....	407
8.2. Los DVD temáticos y didácticos en colaboración con Ecos/Babels.....	409

8.3. El proyecto de innovación docente “Virtualización de material didáctico multimedia procedente de la realidad profesional para la formación de intérpretes”.....	412
<b>9. Conclusiones.....</b>	<b>415</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>423</b>
<b>REFERENCIAS DE INTERNET.....</b>	<b>453</b>
<b>OTRAS REFERENCIAS ELECTRÓNICAS.....</b>	<b>454</b>
<b>ANEXOS</b>	
Anexo I: Ficha de valoración de ejercicios individuales (versión 2000-2004).....	457
Anexo II: Cuestionario de valoración global de ejercicios (final del curso 01-02).....	459
Anexo III: Cuestionario sobre el sonido de las grabaciones en vídeo/CD y experimento relacionado (curso 01-02).....	463
Anexo IV: Cuestionario de valoración global de ejercicios (versión 02-03).....	465
Anexo V: Ficha de valoración de ejercicios individuales (versión 2005).....	471
Anexo VI: Cuestionario de valoración global del 1er cuatrimestre (2005).....	473
Anexo VII: Guión abierto del grupo de discusión (febrero 2005).....	475
Anexo VIII: Transcripción del coloquio con Maggie Barankitse.....	477
Anexo IX: Transcripción de la conferencia de Anne Cheng.....	489
Anexo X: Transcripción del discurso de <i>Coup d’envoi</i> “Les pigeons”.....	499
Anexo XI: Transcripción del discurso de <i>Coup d’envoi</i> “Rodéo”.....	501
Anexo XII: Transcripción del discurso de <i>Coup d’envoi</i> “Le chou-fleur”.....	503
Anexo XIII: Transcripción del discurso de <i>Coup d’envoi</i> “La PAC et l’élargissement”.....	505
Anexo XIV: Transcripción de la conferencia de Carlos Taibo.....	507
Anexo XV: Resumen de conclusiones.....	539

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Proporción de intervenciones y de tiempo acumulado por idiomas (PE).....	250
Gráfico 2: Número de intervenciones por condición de orador (PE).....	251
Gráfico 3: Intervenciones del presidente de sesión por idiomas (PE).....	251
Gráfico 4: Duración de intervenciones (conjunto de idiomas, PE).....	253
Gráfico 5: Duraciones agrupadas (PE).....	253
Gráfico 6: Modo de exposición FR/ES.....	254
Gráfico 7: Modo de exposición/velocidad FR/ES.....	255
Gráfico 8: Duraciones de los discursos introductorios (ruedas de prensa).....	269
Gráfico 9: Uso de idiomas por subcorpus en ruedas de prensa.....	273
Gráfico 10: Velocidades medias de elocución en los oradores más recurrentes y desviación típica.....	276
Gráfico 11: Foros sociales: velocidades medias por idiomas.....	284
Gráfico 12: Duración de los fragmentos de las intervenciones iniciales de las conferencias de invitados especiales interpretadas en IC.....	297
Gráfico 13: Velocidades medias en el conjunto del corpus.....	310
Gráfico 14: Velocidades por corpus en francés.....	311
Gráfico 15: Velocidad y modo de exposición.....	313
Gráfico 16: Velocidad de elocución y duración de las intervenciones.....	314
Gráfico 17: Recurrencia de las velocidades de elocución.....	316
Gráfico 18: Recurrencia de las velocidades de elocución excluido el PE.....	317
Gráfico 19: Proporción de acentos en francés.....	318
Gráfico 20: Comparativa de dificultad, utilidad e interés 00-01/01-02/02-03/03-04.....	326
Gráfico 21: Percepción de ejercicios por los estudiantes (2000-01).....	328
Gráfico 22: Valoración de ejercicios (2001-02).....	336
Gráfico 23: Valoración de ejercicios (2002-03).....	348
Gráfico 24: Aportación por tipos de ejercicios (2002-03).....	357
Gráfico 25: Percepción de ejercicios (2003-04).....	364
Gráfico 26: Valoraciones por tipos de ejercicios (2003-04).....	373
Gráfico 27: Valoraciones por tipos de ejercicios. 1 <sup>er</sup> cuatrimestre 2004-05.....	382

## ÍNDICE DE CUADROS Y TABLAS

Cuadro 1: Modalidades de investigación-acción: criterios de identificación...	90
Tabla 1: Velocidad de discursos introductorios leídos vs. Velocidad de respuestas espontáneas en las ruedas de prensa de EbS.....	272
Tabla 2. Velocidad por tiempo acumulado vs. velocidad por intervención en conferencias de invitados especiales (IC).....	299
Tabla 3. Velocidad de intervenciones iniciales vs. Velocidad de respuestas a preguntas del público en conferencias de invitados especiales.....	303
Tabla 4. Duraciones agrupadas en el conjunto de intervenciones.....	315

## ***1. Introducción***

*Il faut enseigner, et cela dès l'école primaire, que toute perception est une traduction reconstructrice opérée par le cerveau, à partir de terminaux sensoriels, et que nulle connaissance peut se passer d'interprétation<sup>1</sup>.*

Edgar Morin.

---

<sup>1</sup> Hay que enseñar, ya desde la escuela primaria, que toda percepción es una traducción reestructuradora operada por el cerebro a partir de terminales sensoriales y que ningún conocimiento puede prescindir de una interpretación.

## ***1.1. Consideraciones previas***

### *1.1.1. Antecedentes*

Los estudios de interpretación, pese a su juventud, acumulan ya una relativamente extensa literatura que ha experimentado un rápido crecimiento desde comienzos de la década de 1990, buena parte de la cual está dedicada a la enseñanza. No obstante, los esfuerzos por aplicar a la didáctica de la interpretación conceptos, métodos y principios propios de la teoría educativa más amplia son hasta ahora escasos (Sawyer, 2001:13) y tampoco abundan los trabajos que aborden la formación de intérpretes mediante estudios que comporten alguna forma de investigación empírica (Gile, 1995a; Pöchhacker, 2002).

Tal vez parte de la explicación del abandono en que se encuentra la investigación en didáctica de la interpretación tenga que ver con las dificultades prácticas para abordarla desde el paradigma experimental positivista dominante en los estudios de interpretación, dado que se trata de un campo de estudio caracterizado por la escasez de sujetos y poco propicio para la replicación (Sandrelli, 2003c). Por otra parte, tampoco contamos con muchos ejemplos de investigaciones realizadas desde otros paradigmas de investigación, como el hermenéutico, que sí ha comenzado a abrirse camino en la didáctica de la traducción de la mano de Kiraly (2000, 2001), o el socio-crítico vinculado a la investigación-acción<sup>2</sup>, pese a que las referencias a esta última forma de investigación empiezan a ser frecuentes en distintos autores (Pöchhacker, 2004; Gile, 2004 en Schäffner, ed.).

Hay pues terreno para el estudio, tanto si de lo que se trata es de investigar en y sobre la formación de intérpretes en sentido amplio, como en lo que se refiere a la apertura de los enfoques de investigación a otros paradigmas novedosos en el campo de los estudios de traducción e interpretación pero ya consolidados en las ciencias sociales. También lo hay para investigaciones en las parcelas concretas que aquí nos ocupan: la pertinencia de integrar en el aula las situaciones comunicativas tal como se presentan en la realidad profesional, la investigación sobre el material didáctico y su elaboración y selección mediante las nuevas tecnologías o la forma en que éstas pueden transformar la enseñanza y el aprendizaje de la interpretación, tanto en las instituciones formales como en un

---

<sup>2</sup> Véase, no obstante, para este enfoque el trabajo pionero de Sawyer en De Terra y Sawyer (1998).

contexto no formal (aprendizaje permanente, voluntariado). La presente investigación, iniciada a finales del año 2000, pretende contribuir a responder a estos retos, aunque sea muy parcialmente.

La motivación para investigar en este campo concreto surge de nuestra primera experiencia en la enseñanza de la interpretación en el curso 1995-96. Como lector de español en un centro universitario de formación de traductores e intérpretes nos correspondió, entre otras tareas, la de elaborar discursos para su uso en clases de interpretación consecutiva y simultánea del español al inglés destinados a estudiantes de último año de carrera. El hecho de que en la universidad en cuestión la interpretación no constituyera una especialidad diferenciada, sino que estaba integrada en asignaturas obligatorias para todos los estudiantes de traducción e interpretación (T/I), condicionaba el enfoque de las clases y el nivel de dificultad de los ejercicios. Así, los textos que redactábamos sufrían numerosos recortes y retoques en el proceso de elaboración para limar todo lo que los profesores responsables de las asignaturas consideraban fuente de excesivas dificultades para los estudiantes. Además, en la grabación de la versión final, éstos estaban presentes y continuamente nos hacían gestos para que redujésemos el ritmo de elocución por el mismo motivo, hasta extremos en que resultaba difícil mantener una entonación mínimamente natural o una presentación suficientemente dinámica. Parecía evidente que el profesorado percibía una contradicción entre el realismo de los discursos, tanto en su redacción como en su presentación, y el nivel de dificultad al que debía exponerse a los estudiantes para que la motivación, factor clave para determinar el éxito o el fracaso de la formación de intérpretes (Kurz, 2002:68), no se desplomara.

Esta experiencia nos llevó a reflexionar sobre si no habría en los discursos reales a los que los intérpretes se enfrentan en su trabajo cotidiano ejemplos suficientes de distintos niveles de dificultad como para que realismo y motivación no fueran términos contradictorios. Ya en la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada, donde nos correspondió la docencia de las asignaturas de Interpretación de conferencias francés-español desde el curso 1996-97, nuestro primer intento de utilizar en el aula algunas grabaciones en audio (las únicas accesibles en aquel momento) de discursos reales del Parlamento Europeo arrojaron resultados desalentadores, lo que nos llevó a buscar el realismo más en el soporte textual (uso de textos escritos auténticos

aprovechando su creciente disponibilidad en Internet) que en la presentación de los discursos, leídos aún por el profesor en la mayor parte de los casos.

No por ello renunciamos a grabar discursos originales en situaciones reales de interpretación del entorno local con las que seguimos haciendo intentos en el aula (Stévaux y De Manuel, 1998). La instalación en la FTI de los medios necesarios para la recepción y grabación de las emisiones del canal (o agencia) europeo de TV *Europe by Satellite (EbS)* a comienzos de 2000 supuso un giro en esta situación al ofrecer un vasto campo para investigaciones potenciales ya sea, como era nuestro interés, centradas en los discursos originales como fuente de material didáctico (De Manuel 2002, 2003a), o en la interpretación en las instituciones europeas (Nafá 2003, 2005).

Pronto acumulamos una cantidad de grabaciones tal que se hacía necesario un sistema de catalogación y clasificación. Además, la diversidad de situaciones comunicativas que nos ofrecía este canal nos sugirió la posibilidad de investigar sobre cuáles, o qué elementos de éstas, se prestaban mejor a distintas fases de aprendizaje y tipos de ejercicios. Así fue como surgió la idea de realizar un primer estudio de corpus de discursos centrado en el Parlamento Europeo (De Manuel, 2002, 2003a), base de las investigaciones posteriores que se recogen en la presente tesis doctoral y que siguen un proceso acumulativo.

La prioridad, por la búsqueda de la compatibilidad con el uso didáctico, reside más en la diversidad del conjunto de los datos que en agotar la cuestión en cada estudio de corpus parcial. Por otra parte, pronto comprobamos la necesidad de salir de un contexto institucional limitado como el europeo, pese a lo que acabamos de exponer, y dirigir nuestra búsqueda simultáneamente en tres direcciones: las conferencias locales en el entorno geográfico de la FTI, los foros sociales regionales y mundiales y las instituciones públicas fundamentalmente europeas, aunque también mundiales<sup>3</sup>.

### *1.1.2. Enfoque y alcance de la investigación*

A la hora de decidirnos por uno de los tres enfoques de investigación citados más arriba (positivista, interpretativo, socio-crítico) optamos por el último, plasmado en la investigación-acción. Más allá de las dificultades prácticas que entrañan otros paradigmas

---

<sup>3</sup> La preferencia por las instituciones públicas de ámbito europeo viene dada por la facilidad de acceso al material a través del canal EbS, aunque éste también emite esporádicamente acontecimientos organizados conjuntamente por la Unión Europea y las Naciones Unidas (v. 6.8.2).

(v. 1.1.1), llegamos a esta decisión por una opción de valores, como ocurriría de haber elegido cualquier otro enfoque o paradigma, fuera esta opción de valores explícita o implícita (Carr y Kemmis, 1988; Carr, 2005). No nos anima, pues, lograr un objetivo meramente técnico (en nuestro caso descubrir el mejor modo de incorporar la realidad profesional al aula), sino que la reflexión sobre los medios va acompañada de otra sobre los fines educativos que perseguimos en nuestra docencia concreta. En ese sentido, hemos tratado de investigar formas de incorporar las nuevas tecnologías y la realidad profesional al aula sin perder de vista, a través de la selección de contenidos, el enfoque de su utilización en el aula y la propia investigación en la docencia, la educación permanente en valores como los de la paz, la solidaridad y la igualdad señalados por la Unesco (1998) en su declaración sobre la educación superior en una sociedad mundializada. Nos mueve igualmente el objetivo de contribuir al desarrollo de la conciencia crítica entre los estudiantes y profesores respecto del papel del intérprete y la función social de la enseñanza e investigación en el campo de la interpretación.

Si bien nuestra investigación (contexto académico obliga) se centra en la interpretación de conferencias<sup>4</sup>, queremos manifestar desde un principio nuestra apuesta por que la interpretación en los servicios públicos, que afortunadamente está siendo objeto de una creciente atención y respeto por parte de la comunidad de investigadores en interpretación, merezca también una mayor relevancia en los planes de estudio. El actual proceso de reforma de las titulaciones para la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior es una buena ocasión para ello, de modo que la comunicación interlingüe mediada por intérpretes en el seno de nuestra sociedad deje de entenderse como un privilegio de las grandes instituciones y empresas y, paralelamente, que su consideración como una profesión digna y que requiere profesionales cualificados no se limite a la interpretación de conferencias. Tampoco nos parece aceptable que el papel del intérprete se reduzca a estar al servicio de la administración de justicia o de la seguridad pública cuando las personas que sufren barreras de comunicación son acusadas de incumplir sus obligaciones con la sociedad, sino que los intérpretes han de servir también para que todos los ciudadanos, independientemente de su origen y lengua, ejerzan sus derechos, en particular en los servicios públicos.

---

<sup>4</sup> Buena parte de nuestra investigación se desarrolla en el aula y toda ella está orientada a la formación de intérpretes de conferencias que es la que centra y da nombre al itinerario de especialización en interpretación en la Universidad de Granada, al igual que ocurre en la casi totalidad de los centros universitarios europeos de formación de intérpretes en el momento de escribir estas líneas.

## ***1.2. Las nuevas tecnologías y el acercamiento a la realidad profesional en la formación de intérpretes***

### *1.2.1. La universidad en la sociedad de la información*

Una de las motivaciones de nuestra investigación desde un primer momento consiste en buscar vías para obtener el mejor provecho de las nuevas tecnologías en la formación de intérpretes sin crear con ello nuevas barreras o ahondar en lo que se viene denominando brecha informática o digital. De hecho, la irrupción de Internet y el concepto de sociedad de la información nos obligan a un replanteamiento del papel de la universidad en su conjunto y su función social en una realidad mundial cambiante donde algunas fronteras desaparecen al tiempo que otras se refuerzan, por lo que una reflexión desde nuestra área de conocimiento no puede sino partir de un planteamiento más global que incluya a toda la universidad.

Por ese motivo, dedicamos un capítulo a abordar las distintas formas en que la evolución tecnológica y social condiciona, o puede condicionar, la misión de la institución universitaria y las distintas visiones que pueden orientar este proceso como marco para la presente investigación. Estudiaremos así, en primer lugar, las aportaciones al debate procedentes de las instituciones responsables de la educación superior (UNESCO, UE, gobiernos, rectores) y de teóricos que han abordado el asunto desde una perspectiva comprometida con el progreso social.

### *1.2.2. Nuevas tecnologías, realidad profesional y formación de intérpretes*

A partir de esta reflexión más amplia, abordamos la exploración de las nuevas, y no tan nuevas, herramientas tecnológicas que facilitan hoy la incorporación al aula de la realidad profesional. Paralelamente a esta búsqueda, desarrollamos la aproximación a una metodología didáctica que permita conciliar el afán de realismo en la formación con el necesario cálculo de riesgos que evite exponer a los estudiantes prematuramente a ejercicios de excesiva dificultad que dañarían gravemente su motivación.

No parece que la necesidad de acercar la formación de intérpretes de conferencias a lo que encontrarán en su realidad profesional, como en el caso de cualquier otra especialidad universitaria orientada al ejercicio de una profesión, sea un objetivo que admita muchas dudas a priori, aunque no por ello deja de ser controvertido (v. 4.6). De

hecho, los centros universitarios de formación de traductores e intérpretes de todo el mundo han ido incorporando en los últimos años criterios cada vez más relacionados con la adaptación a la vida profesional.

En el caso de la didáctica de la traducción, estos criterios afectan no sólo a la selección de los textos que se traducen, sino también a la forma de abordarlos en el aula. En este sentido se ha ido abandonando la costumbre de basar la formación en textos casi exclusivamente periodísticos, literarios o divulgativos (Kelly, 2005:11) y, sobre todo, se ha introducido el criterio del “encargo de traducción” como marco ineludible de cualquier ejercicio. La teoría funcionalista ha ido ganando terreno en su aplicación a la didáctica (Nord, 1991a) y, con distintos matices, corrientes como la situacional (Vienne, 1994, Gouadec, 1994, 2003) y la socioconstructivista (Kiraly, 2000, 2001) sostienen la visión de que si una traducción se hace siempre en una situación comunicativa y profesional que condiciona las decisiones del traductor, los ejercicios de traducción con fines formativos deben seguir el mismo modelo, de forma que el estudiante aprenda a tomar decisiones en situaciones análogas a las que encontrará al finalizar su formación.

La formación de intérpretes no tiene por qué seguir un modelo diferente al que acabamos de describir para la traducción, a lo que añadiríamos la especificidad de la comunicación interlingüe oral, dado que, a la hora de interpretar a un orador, no sólo nos condiciona el contenido textual de lo que dice y el contexto comunicativo en el que lo hace, sino también, y de modo muy importante, cómo presenta su discurso (acento, modo de exposición, velocidad de elocución, uso de pausas, lenguaje no verbal, entonación, etc.). Un estudiante que durante su formación haya sido expuesto a acentos nativos y no nativos; a discursos leídos, improvisados, semiespontáneos o acompañados de imágenes y presentaciones informáticas; pronunciados de forma pausada o acelerada, con mayor o menor gesticulación o dinamismo, etc. estará en mejor disposición de evitar, ya en la vida profesional, sorpresas desagradables que añadidas a la tensión de los primeros pasos puedan llegar a dificultar y hasta impedir su tarea.

### **1.3. Objetivos de la investigación**

Una vez sentados los principios de partida, nuestra investigación pretende responder a tres interrogantes principales:

- a) ¿cómo es la realidad profesional de los intérpretes de conferencias?
- b) ¿qué medios al alcance de una universidad pública nos ofrece la tecnología actual para acercar esa realidad al laboratorio de interpretación?
- c) ¿cómo y cuándo introducir en la formación de intérpretes el material obtenido por estos medios preservando y, si es posible, reforzando la motivación de los estudiantes?

Frente a otras opciones hemos decidido intentar responder simultáneamente a las tres preguntas, conscientes de su complejidad y de que una respuesta amplia y con base sólida, especialmente en el caso de la primera pregunta, tardará en llegar. Conocer y describir en toda su complejidad la diversidad de situaciones mediadas por intérpretes de conferencias desborda el alcance de una tesis doctoral. Además, no existe un prototipo universal de universidad pública que nos permita responder en abstracto a la segunda pregunta (la disponibilidad de medios es muy diferente según el contexto socio-económico de que se trate). Por último, la capacidad de los estudiantes para enfrentarse a situaciones reales en distintas fases del aprendizaje varía mucho según factores complejos como los planes de estudio de que se trate o la formación previa de esos estudiantes (en lenguas, conocimiento del mundo y traducción e interpretación). Por ello, nuestro objetivo es más confeccionar un método de indagación que pueda adaptarse según los contextos que dar respuestas universales y definitivas a estas preguntas. Tampoco tratamos, pues, de demostrar hipótesis generales al margen de condicionantes específicos, sino en todo caso de estudiar pautas en un contexto concreto, de por sí cambiante, con la perspectiva de que, mediante las adaptaciones necesarias a otros contextos, nuestros resultados puedan arrojar pistas para ulteriores investigaciones.

Por otra parte, nos parece que la incorporación al aula de la realidad profesional, o de aquellas parcelas de ésta que mejor se prestan a nuestro objetivo, no precisa ni debe esperar a que se haya alcanzado una respuesta completa, si es que ello es posible, a la primera pregunta, dado que de este modo estaríamos sacrificando un número probablemente alto de promociones de estudiantes de interpretación hasta dar por logrado

el primer objetivo. Nuestra apuesta, por el contrario, es hacer compatibles realismo y motivación mediante la investigación continua de nuestra práctica en el aula.

### *1.3.1. Hacia una definición de la realidad profesional de la interpretación de conferencias*

Más concretamente, para responder a la primera pregunta hemos iniciado estudios observacionales de distintos tipos de situaciones comunicativas en las que se realiza la interpretación de conferencias profesional siguiendo la definición de hipertextos y la tipología de Pöchhacker (1994 y 1995, v. 4.6.2). Estos estudios, articulados en torno a una base de datos de textos e hipertextos creada a comienzos de 2001 en la Universidad de Granada bajo el nombre de *Marius*, se centran especialmente en parámetros como la velocidad de elocución, la duración, el modo de exposición y el acento. Así por ejemplo, tratamos de responder a interrogantes como cuáles son las velocidades de elocución medias, las extremas y las más frecuentes en las situaciones comunicativas interlingües reales, en qué medida éstas pueden estar condicionadas por el tipo de discurso o situación comunicativa de que se trate, o por factores como la duración, el modo de exposición, el idioma, el contexto institucional o el acento de cada discurso o intervención. Las respuestas a estos interrogantes irán configurando otras: para qué debemos preparar a los estudiantes y qué cabe exigir de ellos en el aula y en los exámenes. Dicho de otro modo, el estudio de estos factores, de su interacción y su interdependencia servirá de base para determinar las respuestas a la pregunta (c) a partir de la definición del nivel de dificultad aproximado de cada texto, así como la fase de aprendizaje y la modalidad de interpretación para las que resultaría más adecuado.

### *1.3.2. Medios audiovisuales e informáticos para la formación de intérpretes*

Para responder la pregunta (b) revisaremos las posibilidades que nos brinda la tecnología multimedia actual –medios audiovisuales analógicos y digitales, medios informáticos– para acercar al laboratorio de interpretación esa variedad de situaciones comunicativas tomadas de la realidad profesional. En este sentido estudiaremos tanto las aportaciones de herramientas informáticas orientadas a la enseñanza/aprendizaje de la interpretación (IRIS y Black Box, entre otras) como los equipos que nos permiten la elaboración de contenidos basados en la realidad profesional ya sea local o internacional: TV digital vía satélite, cámaras digitales y accesorios, sistemas de captura y compresión de vídeo (v. 4.7).

### 1.3.3. *Cómo y cuándo introducir la realidad profesional en el aula*

Por último, responderemos a la tercera pregunta (c) por una doble vía: el análisis de los datos almacenados en *Marius* según lo expuesto en la respuesta a la pregunta (a) y el estudio del uso en el aula de las grabaciones seleccionadas y ordenadas mediante esta herramienta a través de cuestionarios cumplimentados por los estudiantes durante y al final de la formación. En estos cuestionarios, que pretenden recabar tanto información cuantitativa como cualitativa, se trata de medir la incidencia de los nuevos soportes en la motivación de los estudiantes mediante su percepción de la dificultad, la utilidad y el interés de los ejercicios propuestos en clase a partir de ellos. El objetivo aquí es evitar que el nuevo soporte y el realismo buscado a través de él lleven, una vez desaparecido el papel del profesor/orador como manipulador de los factores de dificultad de un discurso, a utilizar materiales que pudieran desalentar a los estudiantes por ser considerados demasiado difíciles para determinadas fases del aprendizaje. Asimismo, dado que las situaciones comunicativas que se prestan a grabación son limitadas, se trata de prevenir la pérdida de interés o utilidad que pudiera derivarse de un abuso de determinados contextos institucionales o situacionales y de dar prioridad, en la medida de lo posible, a los ejercicios más útiles e interesantes, no sólo desde el punto de vista del docente, sino teniendo en cuenta también la percepción de los estudiantes como protagonistas del aprendizaje. Por último, se trata de comprobar en qué medida un posible aumento de la motivación derivado del soporte audiovisual o del realismo de las situaciones podría compensar el posible aumento de la dificultad percibido por los estudiantes como consecuencia de ese mismo soporte.

Desde esta perspectiva, somos conscientes de que nada iguala en cuanto a motivación la posibilidad de una práctica de mediación comunicativa real, con oradores y actores de la comunicación que necesitan al intérprete y que están presentes ante él en directo (Baigorri et. al, 2004). Interpretar es un acto comunicativo y el estudiante sólo se sentirá plenamente motivado cuando pueda realmente comunicar. Sin embargo, dadas las limitaciones del mercado actual de la interpretación, especialmente el mercado local situado en la periferia de los grandes centros de decisión internacionales (Bruselas, París, Nueva York, Ginebra o Londres, v. 4.3), las prácticas para estudiantes con comunicación real sólo son éticamente aceptables en condiciones muy limitadas (para ONG u otras organizaciones sin fines de lucro y carentes de recursos económicos) que eviten cualquier intrusión desleal en las oportunidades de empleo de los intérpretes profesionales.

En virtud de esta limitación, nunca podrá entenderse el uso de grabaciones de situaciones reales como un sustitutivo de prácticas regladas en situaciones igualmente reales, pero sí como un “sucedáneo” o simulador indispensable, en función no sólo de la citada escasez de acontecimientos que permitan esas prácticas, sino también de la dificultad de prever su adecuación a las distintas fases de aprendizaje, que en la práctica las confina al final de la formación. Por ello, parafraseando un viejo adagio, ante la imposibilidad de trasladar a los estudiantes al escenario de la comunicación real con la frecuencia deseada y con el control de la situación requerido, hemos optado por intentar trasladar el escenario de la comunicación al laboratorio de interpretación en las mejores condiciones posibles, conscientes de que se pierde algo de la emoción del directo, pero también de que de este modo se evitan sus riesgos en una formación caracterizada por un componente emocional tan vital como frágil.

## ***1.4. La investigación en la acción***

### *1.4.1. La investigación en la acción frente a otros enfoques*

Para lograr los objetivos de investigación expuestos hasta aquí, nos parece que la investigación en la acción constituye un método de indagación idóneo ya que permite una evaluación constante de lo que se hace y la rectificación que de ella se pueda derivar, sin aplazar conclusiones ni decisiones al final del proceso, cuando ya sea demasiado tarde para los protagonistas de la formación investigada.

Además, este enfoque de investigación, frente al objetivo de descubrir verdades universales, derivado de una visión mecanicista del comportamiento humano, antepone la construcción dialéctica de una verdad local y cambiante, intrincada ineludiblemente en un contexto particular. Dado el predominio de la investigación con pretensiones objetivas y planteamientos miméticos respecto de las ciencias experimentales en los estudios de interpretación hasta ahora, nos parece necesario partir de un estudio comparativo de los tres enfoques de la investigación que se apoye en las disciplinas que más los han estudiado y aplicado, desde la filosofía de la ciencia a la investigación educativa (ver capítulo 3). Detenernos en este estudio hasta aclarar suficientemente los conceptos pertinentes resulta especialmente necesario en un momento en que las dicotomías parecen reducirse a la contraposición de paradigmas cuantitativos o cualitativos y cuando el concepto de investigación en la acción se usa desde visiones e interpretaciones muy alejadas entre sí. En nuestro caso, optamos por una investigación socio-crítica que, en la línea de Carr y Kemmis (1986/1988:172), apuesta por lograr “mejoras reales de las prácticas educativas concretas, de los entendimientos actuales de dichas prácticas por sus practicantes y de las situaciones concretas en que dichas prácticas se producen”.

### *1.4.2. De un proyecto individual a un trabajo colectivo*

En nuestro caso, al tratarse de una investigación individual en su origen (aunque muy apoyada desde el principio en la participación de los estudiantes) el alcance del concepto de investigación en la acción que hemos definido ha sido por necesidad más limitado de lo que hubiéramos deseado, ya que es éste un enfoque de investigación que tiende por su esencia a lo colectivo tanto en la definición, como en la toma de decisiones y la aplicación de las técnicas de recogida e interpretación de la información. No obstante, la evolución de nuestro proyecto ha ido abriendo un camino prometedor en ese terreno

como consecuencia de la incorporación de las nuevas tecnologías en la formación de intérpretes como línea del grupo de investigación GRETI (HUM-737 de la Junta de Andalucía) y su reflejo en dos proyectos sucesivos de innovación docente en la Universidad de Granada: “Elaboración de material didáctico multimedia para las clases de interpretación” (2002-2004) y “Virtualización de material didáctico multimedia procedente de la realidad profesional para la formación de intérpretes” (2005-2006). Los resultados de estas investigaciones, ya colectivas, se han plasmado en la edición de 3 DVD didácticos con materiales originales en español, francés e inglés respectivamente. Estos DVD se encuentran aún en fase piloto y se espera ampliarlos en el marco del actual proyecto de innovación docente hasta completar los 3 DVD por lengua con los que se cubrirían todos los materiales necesarios para la formación de intérpretes de conferencias de las asignaturas correspondientes durante un curso académico completo, además de iniciar la elaboración de materiales audiovisuales procedentes de la realidad profesional también en alemán.

## ***1.5. Formación de intérpretes para la sociedad***

### *1.5.1. Formación en valores y global frente a una formación economicista y parcelaria*

Como hemos indicado, nuestra investigación no se limita a un objetivo técnico, sino que se enmarca en una visión de la docencia y la investigación universitarias como algo estrechamente vinculado a las necesidades sociales y su evolución. La propia UNESCO (1998) señala al respecto la necesidad de que la educación superior, además de desempeñar un papel fundamental en el desarrollo cultural, socioeconómico y ecológicamente sostenible de los ciudadanos, trascienda las consideraciones puramente económicas y se transforme radicalmente para imprimir a la sociedad una mayor dimensión moral ante la actual crisis de valores (v. 2.1.1).

Para trascender ese economicismo al que se refiere la UNESCO, es imprescindible cuestionarse cierta tendencia observada en la evolución reciente de los estudios universitarios en general hacia una hiperespecialización, supuestamente derivada de las exigencias del mercado. Esta tendencia, como señala Edgar Morin (1999:13-14), impide ver lo global, al fragmentarlo, y lo esencial, al disolverlo y en el caso de los estudios de traducción e interpretación constituiría una contradicción aún más palmaria teniendo en cuenta la multidisciplinariedad que, por necesidad, los caracteriza. En ese sentido, es imposible abordar la formación de intérpretes únicamente como la transmisión o la adquisición de una técnica, como si ésta pudiera aislarse del conocimiento de la complejidad del mundo en el que se desarrolla la comunicación interlingüe a la que los intérpretes estamos llamados a contribuir. Al mismo tiempo, dudamos de la utilidad de compartimentos rígidos como interpretación general vs. especializada o los de interpretación científico-técnica vs. económico-jurídica en la preparación para una profesión como la del intérprete de conferencias en la que los límites entre lo especializado y lo general son tan difusos y los campos temáticos y terminológicos se entremezclan con tanta asiduidad en una misma conferencia o congreso.

De hecho, no parece que la realidad actual de la profesión de intérprete, a diferencia de lo que ocurre en parte en la traducción, empuje a la especialización, sino que más bien requiere intérpretes versátiles y con sólidos conocimientos generales del mundo que nos ha tocado vivir, capaces de adaptarse a la reunión más técnica como al discurso más

protocolario (que puede precederla) o a la disertación filosófica más sutil. Un estudio reciente del mercado local del sureste español pone de manifiesto la diversidad de temas presentes en los encuentros internacionales que aquí se celebran, lo que en la práctica se traduce por una ausencia de especialización de los intérpretes en un campo concreto. De hecho, en este mismo mercado los congresos científicos y técnicos no son, según los intérpretes encuestados, su principal fuente de trabajo (Sánchez Balsalobre, 2005).

### *1.5.2. Formar intérpretes para el conjunto de la sociedad y no sólo para el mercado*

Otra parcelación inútil e injusta es la que separa al mercado del resto de la sociedad. No dudamos que una formación orientada al ejercicio de una profesión debe preparar para las actividades con las que el profesional se ganará la vida, pero ¿por qué una institución universitaria pública que se nutre del conjunto de la sociedad orientaría sus esfuerzos sólo a la esfera de ésta en la que se intercambian bienes y servicios a cambio de pago o remuneración económica? Si hoy hay sectores sociales que crecientemente requieren servicios de interpretación pero no pueden pagarlos y si cada vez más hay intérpretes que quieren dedicar parte de su tiempo a un trabajo voluntario comprometido con causas con las que se identifican (Sánchez Balsalobre, 2005), ¿no debe la universidad pública preparar también para ello? Nuestra respuesta, de nuevo fundamentada en valores, es que sí debe hacerlo y que, en consecuencia, los materiales didácticos no pueden limitarse a reflejar la realidad profesional remunerada, sino que han de abrirse también a la del voluntariado, máxime cuando la segunda suele poner menos reparos a la hora de autorizar grabaciones de situaciones comunicativas interlingües que la primera.

Por otra parte, dado que consideramos que voluntariado y profesionalidad no están reñidos, incluimos en nuestro concepto de realidad profesional, en relación con la interpretación de conferencias, tanto las situaciones en las que el intérprete cobra por su trabajo como aquellas en que lo realiza de forma gratuita y voluntaria.

Por último, el objetivo de formar intérpretes para la sociedad y no sólo para el mercado, en el que se enmarca nuestra propuesta de investigación educativa, implica prestar igual atención a las visiones del mundo mayoritarias o hegemónicas que a las minoritarias y en posición de debilidad. Sólo así podrán los intérpretes prestar un servicio de igual calidad a los portavoces de unas y otras. Este objetivo se traduce necesariamente, en la comunicación oral mediada, en la búsqueda de una diversidad de acentos y

cosmovisiones que incluya no sólo los (neo)coloniales o “centrales” sino también los (post)colonizados o periféricos y no sólo los de los mundializadores, sino también los de los mundializados. Somos conscientes de que para ello no basta con conectar la parabólica y el vídeo, sino que la diversidad requiere ir a su encuentro porque los medios masivos y tecnológicamente avanzados no la difunden por no considerarla prioritaria o acorde con sus intereses. Este motivo nos ha llevado a desplazarnos por 4 países diferentes (Brasil, Francia, Reino Unido, España) donde hemos grabado debates y discursos de los foros sociales europeos, mundiales y mediterráneo desde el año 2003, así como conferencias locales organizadas en Granada por movimientos de la sociedad civil organizada.

## ***2. La universidad ante los retos de la mundialización y la sociedad del conocimiento***

*“El acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos”*

*(Artículo 26.1 de la Declaración Universal de Derechos Humanos)*

La sociedad actual se caracteriza por dos procesos simultáneos: la creciente interdependencia entre sociedades, economías y culturas –mundialización– y un fuerte desarrollo tecnológico marcado por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, que a su vez acelera el proceso anteriormente mencionado. La universidad no puede ser, y no es, ajena a estos procesos. En los últimos años se han incrementado las relaciones internacionales y la movilidad transfronteriza en todos los ámbitos –docencia, estudiantado, investigación– y ello no sólo en el contexto de la Unión Europea, recientemente ampliada, sino también a escala mundial. Por otra parte, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC) facilitan y agilizan los contactos, crean nuevas formas de relación entre docentes y entre éstos y los estudiantes, introducen nuevos recursos para la enseñanza y el aprendizaje, transforman los métodos pedagógicos, favorecen el acceso a la información clave para la investigación y permiten beneficiarse de la educación superior a colectivos hasta ahora excluidos de la universidad. Sin embargo, junto a estas oportunidades surgen retos y riesgos que también habrá que afrontar.

Las autoridades responsables del mundo universitario han analizado tanto las oportunidades como los riesgos y se han pronunciado al respecto en declaraciones y textos legales de ámbito regional, nacional o internacional. Haremos referencia a continuación a los documentos más relevantes procedentes de las instituciones, para abordar posteriormente las reflexiones de personalidades destacadas del mundo académico desde un enfoque crítico con la realidad actual de la sociedad y la educación, incluida la universitaria.

## **2.1. Declaraciones de ámbito mundial**

### **2.1.1. Declaración de la UNESCO de 1998: “La educación superior en el siglo XXI: visión y acción”**

Empezaremos deteniéndonos en la posición adoptada por la UNESCO, organismo especializado de las Naciones Unidas en asuntos de educación, en la declaración “La educación superior en el siglo XXI: visión y acción”, aprobada en 1998 con motivo de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, cuya reflexión sobre el papel de la universidad en el mundo actual merece consideración. Resaltaremos aquí especialmente los aspectos de esta declaración más pertinentes para nuestra investigación y nuestra práctica pedagógica, tanto en lo relacionado con la responsabilidad social de las instituciones y los docentes, como en las orientaciones prácticas sobre la docencia y la investigación universitarias en las que hemos intentado apoyarnos.

En el preámbulo se resume la situación de la educación superior ante el nuevo milenio en los siguientes términos:

Dado el alcance y el ritmo de las transformaciones, la sociedad cada vez tiende más a fundarse en el conocimiento, razón de que la educación superior y la investigación formen hoy en día parte fundamental del desarrollo cultural, socioeconómico y ecológicamente sostenible de los individuos, las comunidades y las naciones. Por consiguiente, y dado que tiene que hacer frente a importantes desafíos, la propia educación superior ha de emprender la transformación y la renovación más radicales que jamás haya tenido por delante, de forma que la sociedad contemporánea, que en la actualidad vive una profunda crisis de valores, pueda trascender las consideraciones meramente económicas y asumir dimensiones de moralidad y espiritualidad más arraigadas

UNESCO, 1998: preámbulo.

También en el preámbulo se señalan las oportunidades que ofrecen las nuevas tecnologías, pero insistiendo en la necesidad de garantizar la igualdad en el acceso a ellas. Se saluda el espectacular crecimiento que han tenido los estudios universitarios en las tres décadas precedentes, pero a la vez se denuncia la disparidad creciente en posibilidades de acceso y recursos para la investigación entre los países industrializados y los menos adelantados y la desigualdad, también en aumento, en el interior de los países, incluso en algunos desarrollados, en cuanto a las oportunidades de enseñanza superior. La UNESCO concluye al respecto, aún en el preámbulo, que “El intercambio

de conocimientos, la cooperación internacional y las nuevas tecnologías pueden brindar nuevas oportunidades de reducir esta disparidad”. Esta declaración se apoya en múltiples conferencias internacionales precedentes y cita expresamente la Quinta Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas (Hamburgo, 1997) y, en especial, la Agenda para el Futuro, en cuyo Tema 2 (Mejorar las condiciones y la calidad de la educación de adultos) se declara lo siguiente:

Nos comprometemos a ... abrir las escuelas, colegios y universidades a los educandos adultos ... pidiendo a la Conferencia Mundial [sobre la] Educación Superior (París, 1998) que fomente la transformación de las instituciones de enseñanza postsecundaria en instituciones de educación permanente, y defina en consecuencia la función de las universidades

Más adelante, en los considerandos, la declaración afirma que “la educación superior debe hacer prevalecer los valores e ideales de una cultura de paz” y que los sistemas de educación superior deben:

... aumentar su capacidad para vivir en medio de la incertidumbre, para transformarse y provocar el cambio, para atender las necesidades sociales y fomentar la solidaridad y la igualdad; preservar y ejercer el rigor y la originalidad científicos con espíritu imparcial por ser un requisito previo decisivo para alcanzar y mantener un nivel indispensable de calidad; y colocar a los estudiantes en el primer plano de sus preocupaciones **en la perspectiva de una educación a lo largo de toda la vida** a fin de que se puedan integrar plenamente en la sociedad mundial del conocimiento del siglo que viene

UNESCO, 1998:7

Ya en el articulado de la declaración resaltaremos algunos principios que nos parecen especialmente pertinentes como marco no sólo para las instituciones responsables de la educación superior, sino también para orientar la labor de todos los actores y en especial del personal docente e investigador. Así, la declaración llama a “**formar diplomados altamente cualificados** y ciudadanos responsables, capaces de atender a las necesidades de todos los aspectos de la actividad humana”, así como a:

proporcionar las competencias técnicas adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de las sociedades, fomentando y desarrollando la investigación científica y tecnológica a la par que la investigación en el campo de las ciencias sociales, las humanidades y las artes creativas

UNESCO, 1998:8

Llama además a defender la diversidad cultural, preservar en los jóvenes los valores de la ciudadanía democrática, favorecer la no discriminación en el acceso por razones de lengua, cultura, recursos económicos o género, favorecer los estudios de género con vistas a la igualdad y, en el artículo 2, relativo a la función ética de la educación superior, afirma que “el personal y los estudiantes universitarios deberán [...] poder opinar sobre los problemas éticos, culturales y sociales, con total autonomía y plena responsabilidad, por estar provistos de una especie de autoridad intelectual que la sociedad necesita para ayudarla a reflexionar, comprender y actuar”.

En definitiva, la UNESCO (artículo 6.2) llama a “crear una nueva sociedad no violenta y de la que esté excluida la explotación, sociedad formada por personas muy cultas, motivadas e integradas, movidas por el amor hacia la humanidad y guiadas por la sabiduría”. De este modo, a la vez que subraya la necesidad de que las universidades se adapten a los rápidos cambios sociales, en particular los tecnológicos, que además deben contribuir a impulsar, la UNESCO hace especial hincapié en mantener el papel de la educación superior como foco de valores éticos y humanistas y agente de cambio social.

Por otro lado, el artículo 5.a defiende la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en la investigación, buscando un equilibrio entre “la investigación fundamental y la orientada hacia objetivos específicos” y el 5.c afirma que “Se debería incrementar la investigación en todas las disciplinas, comprendidas las ciencias sociales y humanas, las ciencias de la educación (incluida la investigación sobre la educación superior)”, además de en las disciplinas técnicas. Este recordatorio no es ocioso en un momento en que las universidades reciben presiones para buscar vías privadas de financiación para la investigación, que pueden acabar relegando al abandono los ámbitos menos atractivos para las empresas.

El artículo 6.2 reclama una formación “centrada en las competencias y aptitudes, pues ambas preparan a los individuos para vivir en situaciones diversas y poder cambiar de actividad” y el 7.c pide que se tomen “en consideración sistemáticamente las tendencias que se dan en el mundo laboral”. Más adelante, la declaración reclama “un nuevo modelo de enseñanza superior, que debería estar centrado en el estudiante”, así como “una renovación de los contenidos, métodos, prácticas y medios de transmisión del saber, que han de basarse en nuevos tipos de vínculos y de colaboración con la comunidad y con los más amplios sectores de la sociedad” (art. 9.a) y llama a formar “ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico” (art. 9.b), reformando si es preciso los planes de

estudio y los métodos pedagógicos y didácticos mediante el impulso a “la reflexión independiente y el trabajo en equipo en contextos multiculturales” (art. 9.c) y la combinación de los nuevos saberes con los tradicionales locales o la adaptación al contexto cultural, histórico y económico de cada país. Por último, defiende la creación de nuevos materiales didácticos y, relacionados con estos, de nuevos métodos de examen, más cercanos a “las labores prácticas y la creatividad” (art. 9.d). En cuanto al papel de los profesores, deberían “enseñar a aprender” y fomentar la iniciativa, frente al modelo basado en la acumulación de conocimientos. Por su parte, los estudiantes deben ser un agente activo en la renovación pedagógica, la definición de políticas y la gestión de las instituciones universitarias (art. 10.c).

Por lo que se refiere a las nuevas tecnologías, la UNESCO es clara al señalar que “brindan posibilidades de renovar el contenido de los cursos y los métodos pedagógicos, y de ampliar el acceso a la educación superior” (art. 12) y favorecen la creación de nuevos entornos pedagógicos, incluidos los virtuales, sin que por ello los docentes “dejen de ser indispensables”. Estas tecnologías deben siempre adaptarse a las posibilidades y necesidades nacionales y locales. Todos estos principios se reflejan en el capítulo “Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior”.

### *2.1.2. Declaración de la UNESCO de 2003: “Educación Superior en una Sociedad Mundializada, documento de posición”*

En fechas más recientes la UNESCO ha emitido otra declaración centrada en los retos de la sociedad mundializada para la educación. A los fines de este documento se define la mundialización, siguiendo a Knight y De Wit (1997:8) como “la corriente de tecnología, economía, conocimientos, personas, valores e ideas... a través de las fronteras. La mundialización afecta a cada país de manera diferente debido a la historia, las tradiciones, las culturas, los recursos y las prioridades de cada nación”. En este contexto la universidad actuaría al mismo tiempo como “un agente y una reacción del fenómeno de la mundialización” (UNESCO, 2003:6).

El documento se centra principalmente en el desarrollo de la que denomina “educación transfronteriza”, con múltiples alusiones al Acuerdo General de Comercio de Servicios, que en ese momento estaba en negociación en el marco de la Organización Mundial de Comercio y que suscitó no pocos recelos desde todos los sectores implicados (universidades, sindicatos

docentes, asociaciones de estudiantes), dado que por primera vez, y en un ámbito ajeno al habitual, se hablaba de la enseñanza superior como un servicio exportable más en un gran “mercado de la educación superior”. Si bien el documento no deja de señalar las posibles ventajas de este proceso, expresa al mismo tiempo una seria preocupación por sus riesgos. Entre las primeras podríamos destacar el apoyo a la “economía del saber”, el aumento de la oferta, el desarrollo de títulos conjuntos o la “fusión o hibridación de las culturas” y entre los últimos la posible merma de calidad del servicio, la desigualdad de acceso, la fuga de cerebros y la “homogeneización de la cultura” (UNESCO, 2003:13-14). Para evitar estos riesgos, el documento reclama un mayor papel de la UNESCO y de los estados, especialmente en el caso de los países más vulnerables, en la regulación del proceso.

Este documento incluye referencias a distintas declaraciones internacionales que constituyen un marco normativo en la materia. Nos parece especialmente relevante la relativa a la contribución de la UNESCO a la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información (Diciembre de 2003), de la que extraemos la referencia a los desafíos que plantea la creación de sociedades del saber:

- i) reducir la brecha digital que acentúa las disparidades en el desarrollo, con exclusión de grupos y países enteros de los beneficios de la información y el conocimiento; ii) garantizar el libre intercambio de datos, información, las prácticas y los conocimientos mejores en la sociedad de la información, y el acceso equitativo a ellos; y iii) establecer un consenso internacional sobre las normas y los principios que se requieren recientemente. La UNESCO afirma que el acceso igual es uno de los principios fundamentales para la creación de una sociedad del saber equitativa, con inclusión de la facilitación de una educación superior en una sociedad más mundializada.

### *2.1.3. Otras declaraciones de ámbito mundial*

También abordan la interrelación entre universidad y mundialización la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural (2003), el Marco de Acción de Dakar (2000), el Foro de la UNESCO sobre la investigación y el conocimiento relativos a la enseñanza superior (2002) o la Recomendación de la UNESCO relativa a la condición del personal docente en la enseñanza superior (1997), que llama la atención sobre la necesidad de frenar y revertir la fuga de cerebros y de “evitar la explotación científica y técnica de un estado sobre otro” (Artículo V, párrafo 22).

Por último, la Estrategia a Plazo Medio de la UNESCO (2002-2007) vuelve a incidir en el desafío que plantea el “aumento de la comercialización de muchas esferas anteriormente consideradas como bienes públicos, como la educación, la cultura y la información” y denuncia que “a menos que se determinen marcos universalmente convenidos, se seguirá denegando a los pobres y a los débiles los beneficios de la mundialización. La mundialización debe funcionar para todos” (UNESCO, 2003:20-21)

## **2.2. Declaraciones de ámbito europeo**

### **2.2.1. Declaración de Bolonia**

La declaración de Bolonia de junio de 1999, firmada por ministros y responsables de la educación superior de 29 países europeos, partiendo del reconocimiento de la Europa del conocimiento como un “factor irremplazable para el crecimiento social y humano” y “un componente indispensable para consolidar y enriquecer a la ciudadanía europea”, incide en la necesidad de que las universidades europeas impulsen su competitividad mediante la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que adquiriera “un grado de atracción mundial igual al de nuestras extraordinarias tradiciones culturales y científicas”. Señala también el objetivo de potenciar las posibilidades de obtención de empleo de los diplomados universitarios mediante la creación de un “sistema de titulaciones fácilmente comprensible y comparable” que favorezca la movilidad de los estudiantes. Para ello se propone una estructura común para los títulos en toda Europa, grado y postgrado. Se establece que el grado tendría una duración mínima de tres años y que debe representar un nivel de cualificación adecuado que lo haga relevante en el mercado laboral europeo. El grado cuenta con precedentes a grandes rasgos equivalentes en varios países europeos (*bachelor* en el Reino Unido, *licence* en Francia), pero no en otros como España, donde se ha generado incertidumbre en torno al modo en que las actuales titulaciones se adaptarán al nuevo modelo, algo a lo que la posterior declaración de Berlín apremia con el límite temporal de 2005. Más allá de la reforma de las titulaciones con vistas a su armonización, el EEES introduce la generalización del sistema de créditos ECTS (European Credit Transfer System), que cambia sustancialmente el sistema de cómputo por el que se miden los estudios superiores al introducir el concepto de la carga de trabajo del estudiante, que incluye todas las tareas que debe realizar para superar cada unidad de curso además de las clases presenciales. Este nuevo enfoque pretende favorecer la enseñanza centrada en el estudiante y el aprendizaje continuo a lo largo de toda la vida y la equivalencia de créditos entre los sistemas de los diferentes países europeos tal y como se venía ya aplicando en el programa Socrates-Erasmus de movilidad estudiantil.

Los objetivos de Bolonia, sin haberse desarrollado aún en toda Europa, han suscitado una mezcla de valoraciones, desde las más positivas centradas en el impulso a la movilidad de los estudiantes y titulados y la mayor versatilidad de las titulaciones

respecto a las exigencias de la sociedad del conocimiento hasta otras más escépticas procedentes del ámbito académico en diferentes países. Así, el grupo de Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), se pregunta en su informe de Junio de 2004 hasta qué punto la reforma que se está implantando en Europa respeta el principio de relevancia suficiente para el mercado laboral del título de grado establecido en Bolonia y señala que en buena parte de los países en que se aplica existen fórmulas encubiertas que acaban en un 3+1 para obtener títulos que permitan la inserción laboral, lo que pondría en entredicho los objetivos de transparencia, comparabilidad y movilidad. Al mismo tiempo, descartan “por implanteable, que un título de grado de tres años pudiese considerarse a partir de ahora en España como título profesionalizante por excelencia, en sustitución del título de licenciado o ingeniero. Simplemente, no es posible”, afirman. Este mismo grupo se hace eco de una visión similar del *bachelor* en la Universidad de Helsinki (que lo considera un paso intermedio hacia el máster, que sería el principal título de pregrado –*undergraduate*–) y de un informe del Politécnico de Turín tras cuatro años de aplicación del sistema 3+2 que, después de indicar aspectos positivos como los mencionados arriba, señala que el 90 % de los estudiantes que concluyen el grado cursan también un postgrado, además de otros aspectos como que el título de grado choca con la tradición de las familias italianas, reduce las posibilidades de una movilidad efectiva por su corta duración y genera confusión en torno al papel de los estudios de máster en relación con la cualificación profesional y laboral. El grupo EEES de la CRUE reconoce no obstante algunas ventajas del sistema 3+2, como la universalización de la educación superior, la posibilidad de acceso rápido al mercado laboral en algunos campos de estudio, la compatibilidad con el sistema español actual o la separación clara entre los objetivos de formación del grado y el máster, pero añade a los inconvenientes ya citados que este sistema afecta a la igualdad de oportunidades, mantiene la actual desigualdad entre tipos de centros, choca con la “cultura del académico español” y “no transmite ni facilita el cambio social ni el cambio de paradigma”. El sistema 4+1, más parecido al norteamericano, resolvería buena parte de los inconvenientes, pero con la desventaja de ir contra la tendencia que se va imponiendo en Europa, con los consiguientes problemas para la movilidad y la equivalencia de cualificaciones. Finalmente se esboza una posible solución 3+1+1, en la línea de lo que se está haciendo en Francia e Italia, que sería más flexible y compatible con la tendencia europea pero más compleja en su comprensión y aplicación. El estudio concluye que lo ideal sería buscar un equilibrio entre el 3+2 y el

4+1 que se adapte a la especificidad de los campos de estudio, aunque con carácter general los rectores españoles parecen inclinarse más por el 4+1 que por el 3+2.

Por su parte, el grupo francés de profesores *Abélard (Le Monde Diplomatique*, mayo de 2004), hace hincapié en las dificultades para la movilidad de los estudiantes a falta de una financiación suficiente, además de indicar, entre otros, el riesgo de que el nuevo sistema introduzca una jerarquización de las universidades o una dependencia excesiva de la investigación respecto de intereses privados, con las desigualdades que todo ello podría generar y las dificultades que acarrearía para la investigación autónoma.

### *2.2.2. Los objetivos de Lisboa*

Los gobiernos de los 15 estados entonces miembros de la UE aprobaron en Lisboa en marzo de 2000 los objetivos estratégicos de la década. Partiendo del reconocimiento de que la mundialización introduce cambios que “afectan a todos los ámbitos de la vida de las personas” el Consejo Europeo cree necesaria una “transformación radical de la economía europea” (art. 1), que pasaría por la creación de infraestructuras, el impulso a la innovación, la reforma económica y la “modernización” del estado del bienestar y de los sistemas educativos. Así, el objetivo estratégico sería “*convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social*” (art. 5). Para ello se proponen inversiones en comunicaciones, que permitan un acceso más barato y rápido a las redes informáticas de ciudadanos y empresas, y una educación adaptada y a lo largo de toda la vida, según el siguiente principio: “todo ciudadano debe poseer los conocimientos necesarios para vivir y trabajar en la nueva sociedad de la información” (art. 9). En ese sentido se señala la necesidad de poner empeño en evitar la exclusión en el acceso a la información, la lucha contra el analfabetismo y el imperativo de permitir el acceso de las personas discapacitadas. Se plantean objetivos con fechas como tener conectadas a Internet y dotadas de recursos multimedia a todas las escuelas de la UE a finales de 2001 y que “todos los profesores necesarios estén capacitados para usar Internet y los recursos multimedia a finales de 2002” (art. 11).

La parte de las conclusiones de Lisboa más orientada a la formación es la que abarca los epígrafes 24 a 27 bajo un apartado que se refiere a la “modernización del modelo social

europeo mediante la inversión en capital humano” y, en particular, un epígrafe titulado “Educación y formación para la vida y el trabajo en la sociedad del conocimiento”. Según este epígrafe las personas constituyen en Europa “el principal activo” y como “capital humano” que son deben ser el “centro de las políticas de la Unión”. Estas políticas se enmarcarían en la modernización del Estado de bienestar para constituir lo que se considera un “Estado de bienestar activo y dinámico” que incentive el trabajo. Su objetivo sería garantizar el papel de Europa en la economía del conocimiento, así como velar por que esta nueva economía “no incremente los problemas sociales existentes de desempleo, exclusión social y pobreza”. El artículo más relevante en este sentido sería el 25. Por plantear la visión de conjunto que inspira lo que para el Consejo deben ser los objetivos de la formación en el nuevo contexto mundial, nos parece relevante reproducirlo aquí en su totalidad:

Los sistemas de educación y formación europeos necesitan adaptarse tanto a las demandas de la sociedad del conocimiento como a la necesidad de mejorar el nivel y calidad del empleo. Tendrán que ofrecer oportunidades de aprendizaje y formación adaptadas a grupos destinatarios en diversas etapas de sus vidas: jóvenes, adultos parados y ocupados que corren el riesgo de ver sus cualificaciones desbordadas por un proceso de cambio rápido. Este nuevo planteamiento debería constar de tres componentes principales: la creación de centros de aprendizaje locales, la promoción de nuevas competencias básicas, en particular en las tecnologías de la información, y una transparencia cada vez mayor de las cualificaciones.

Consejo Europeo, 2000: art. 25.

El Consejo añade una serie de recomendaciones y objetivos concretos para los Estados miembros, entre los que destacaremos la referencia al carácter polivalente y accesible a todos de los centros de formación, el énfasis en nuevas cualificaciones básicas que deberán proporcionarse mediante la formación continua, que incluiría las lenguas extranjeras y la “cultura tecnológica”, además de las “competencias sociales”, entre otras, todo ello orientado a “mejorar la empleabilidad”.

### ***2.3. La educación en el impulso a una ciudadanía universal crítica***

Como complemento o en contraste con la visión de las instituciones internacionales y nacionales implicadas, hemos querido indagar en las reflexiones de autores del mundo universitario como la catedrática de ética Adela Cortina o el sociólogo francés Edgar Morin, quienes señalan que, ante los retos que plantean los procesos de mundialización y el progreso tecnológico, el papel de la educación, incluida la universitaria y en particular en los países llamados “desarrollados”, no puede reducirse a ser un mero motor de crecimiento cuantitativo de conocimientos al servicio de la productividad y la competitividad económica o un simple proveedor de cualificaciones profesionales. De lo contrario, las universidades no harían sino contribuir a lo que Morin, Motta y Ciurana (2003:139) llaman el subdesarrollo mental y moral de los desarrollados.

#### *2.3.1. Educar, formar, enseñar*

Morin, en *La tête bien faite* (1999), parte de un análisis crítico de conceptos como educación, formación y enseñanza, para cuestionar lo que puede haber en ellos de moldeado o conformismo (formación) o de mera transmisión de conocimientos (enseñanza), y proponer una didáctica que fomente el autodidactismo a través de la autonomía mental y que transmita, además de saber, una cultura que nos ayude a entendernos y a vivir, favoreciendo un modo de pensar abierto y libre: *“l’éducation peut aider à devenir meilleur et, sinon heureux, nous apprendre à assumer la part prosaïque et vivre la part poétique de nos vies”*<sup>1</sup> (Morin, 1999:11). Por su parte, Cortina propone una educación para la ciudadanía que habríamos de tomarnos muy en serio si no queremos que aumente *“el número de los excluidos de la vida social, el número de los que ni se saben ni se sienten ciudadanos en ningún lugar: el número de los apátridas”*.

#### *2.3.2. Educar en la complejidad*

La obra de Morin a la que nos hemos referido en el apartado anterior se inscribe en un proyecto de reforma educativa del gobierno francés para el que se le encargó una reflexión que marcara algunas pautas que, por cierto, según señala el mismo autor en la obra posterior a la que nos referiremos más adelante (Morin, Motta y Ciurana, 2003:11), no parece que tuviera mucha incidencia en las políticas educativas posteriores en

---

<sup>1</sup> La educación puede ayudarnos a ser mejores y, si no a ser felices, enseñarnos a asumir la parte prosaica y vivir la parte poética de nuestras vidas (traducción nuestra).

Francia. En ella Morin (1999:11) critica la creciente tendencia a la especialización en los estudios, lo que llama hiperespecialización: « *De fait, l'hyper-spécialisation empêche de voir le global (qu'elle fragmente en parcelles) ainsi que l'essentiel (qu'elle dissout)<sup>2</sup> »*. Frente a ello propone una reforma del pensamiento paralela a la reforma de la enseñanza. No en vano el subtítulo de su libro es “*repenser la réforme, réformer la pensée<sup>3</sup>*”. Se trataría de reconocer la complejidad:

[...] il y a complexité lorsque sont inséparables les composants différents constituant un tout (comme l'économique, le politique, le sociologique, le psychologique, l'affectif, le mythologique) et qu'il y a tissu interdépendant, interactif et inter-rétroactif entre les parties et le tout, le tout et les parties<sup>4</sup>

Morin, 1999:14

Los desarrollos de las distintas disciplinas no habrían aportado sólo las ventajas de la división del trabajo, sino también los inconvenientes de la excesiva especialización, la fragmentación y la división en compartimentos estanco del conocimiento. De este modo, los especialistas pueden ser muy productivos en sus áreas y cooperar eficazmente en sectores de conocimiento no complejos, pero la lógica a la que obedecen introduce en el conjunto de la sociedad y las relaciones humanas los condicionantes no humanos propios de las máquinas y una visión determinista, mecánica, cuantitativa, formalista que oculta o disuelve todo lo subjetivo, afectivo, libre, o creativo (Morin, 1999:15). Así, los jóvenes habrían perdido sus aptitudes naturales para contextualizar los conocimientos e integrarlos en los conjuntos a los que pertenecen.

Vista esta evolución, la enseñanza tendría varios retos (Morin, 1999:18-21): *el reto cultural*, consistente en superar la tendencia surgida en el s. XIX y agravada en el XX a separar la cultura científica de la de las humanidades mediante una serie de prejuicios recíprocos, *el reto sociológico*, que supone ver la información como una materia prima que el conocimiento ha de dominar e integrar y a su vez considerar el conocimiento como algo que debe ser permanentemente reexaminado y revisado por el pensamiento, que sería “*le capital le plus précieux pour la société et l'individu<sup>5</sup>*”; *el reto cívico*, según

---

<sup>2</sup> De hecho, la hiperespecialización impide ver lo global (al fragmentarlo en parcelas), así como lo esencial (al disolverlo) (traducción nuestra).

<sup>3</sup> Repensar la reforma, reformar el pensamiento, (traducción nuestra).

<sup>4</sup> [...] hay complejidad cuando los distintos componentes de un todo (como lo económico, lo político, lo sociológico, lo psicológico, lo afectivo, lo mitológico) son inseparables y hay un tejido interdependiente, interactivo e interretroactivo entre las partes y el todo, el todo y las partes (traducción nuestra).

<sup>5</sup> el capital máspreciado para la sociedad y el individuo (traducción nuestra).

el cual el ciudadano debe recuperar el derecho al conocimiento, que le ha sido arrebatado por los especialistas, algo deficientemente compensado por la divulgación mediática, lo que plantea la necesidad vital de una “democracia cognitiva”; y *el reto de los retos*: una reforma del pensamiento que permita recuperar el vínculo entre las dos culturas, una reforma no programática sino paradigmática “*qui concerne notre attitude à organiser la connaissance*”<sup>6</sup>. Se aplicaría el principio de que, contrariamente a la opinión actualmente extendida, el desarrollo de aptitudes generales permite un mejor desarrollo de las competencias particulares o especializadas (Morin, 1999:24), principio apoyado en lo que demuestra la psicología cognitiva, que el conocimiento progresa menos por sofisticación, formalización o abstracción que por la capacidad de integrar los conocimientos en su contexto y en su conjunto global (“*pensée écologisante*”). Recurriendo a Montaigne, se trataría, pues, de sustituir la idea de “*une tête bien pleine*” por la de “*une tête bien faite*”<sup>7</sup>, capaz de organizar, mediante el *metis* griego (sagacidad, previsión, agilidad mental), más que de acumular sin más los conocimientos. No obstante, no se trata de negar la necesidad de separar el conocimiento, sino de hacerlo en un proceso circular en el que continuamente se separa y se vuelve a unir, se analiza y se sintetiza, buscando siempre las interrelaciones y las interretroacciones entre las partes y el todo. De este modo Morin rebate el viejo lema ecologista, no sólo en cuanto al pensamiento («*Pour penser localement il faut penser globalement, comme pour penser globalement il faut savoir aussi penser localement*»<sup>8</sup>, Morin, 1999:28), sino que también más tarde lo hará en cuanto a la acción al proponer una política de la complejidad que se expresa “*dans le double couple pensée globale/action locale, pensée locale/action globale*”<sup>9</sup> (Morin, Motta y Ciurana, 2003:148).

### 2.3.3. Educación para la ciudadanía local y universal

Adela Cortina en *Ciudadanos del mundo* (1997) hace hincapié en la educación para la ciudadanía “local y universal”. La condición de ciudadano se adquiriría a través del disfrute de tres tipos de derechos: civiles (libertades individuales), políticos (participación política) y sociales (trabajo, educación, vivienda, salud y prestaciones

<sup>6</sup> que afecta a toda nuestra actitud ante la organización del conocimiento (traducción nuestra).

<sup>7</sup> La idea de “*tête bien pleine*” remite a la cantidad de conocimientos acumulados en la mente, mientras que la de “*tête bien faite*”, título del libro de Morin, se ha traducido en la versión española como “mente bien ordenada”.

<sup>8</sup> Para pensar localmente hay que pensar globalmente, al igual que para pensar globalmente también hay que saber pensar localmente (traducción nuestra).

<sup>9</sup> en el doble binomio pensamiento global/acción local, pensamiento local/acción global (traducción nuestra).

sociales en tiempos de especial vulnerabilidad). Estos derechos deben estar garantizados por un estado social de derecho, que tenga “por presupuesto ético la defensa de los derechos humanos, al menos de las dos primeras generaciones” (Cortina, 1997:75). La garantía de estos derechos sólo se logra desde la solidaridad y, dado que esta no puede institucionalizarse (éste sería el error del estado del bienestar tal como se ha construido), “solo una sociedad civil *motu proprio* solidaria hace realmente posible un estado de derecho”. Este no debería garantizar el bienestar (concepto subjetivo y por tanto infinito) sino la satisfacción de las necesidades básicas, un “mínimo decente o absoluto” que cada estado debería definir. En cualquier caso el papel social e igualador del estado, que el mercado no puede ejercer, sería vital para la propia democracia, dado que “resulta difícil ejercer los derechos civiles y políticos sin tener protegidos los sociales” (Cortina, 1997:91).

Por su parte, Morin, Motta y Ciurana en *Eduquer pour l'ère planétaire* (2003) definen el periodo histórico que vivimos como “era planetaria” o como “edad de hierro planetaria”. Se remontan a la primera mundialización, la del Homo Sapiens, y atraviesan otras posteriores en un recorrido histórico hasta la actualidad en el que vienen a cuestionarse la idea de progreso como un concepto lineal o como una promesa de futuro. Ningún progreso está conseguido para siempre y ningún futuro está libre de la incertidumbre. Para ellos, desde la época de Colón, Magallanes y Vasco de Gama, cuyas andanzas por cierto no habrían sido posibles sin el largo viaje de la brújula y la pólvora desde China a Europa durante la Edad Media, vemos cómo dos hélices sirven de motor a dos mundializaciones a la vez antagónicas y complementarias:

La mondialisation de la domination, de la colonisation et de l'expansion de l'Occident et la mondialisation des idées humanistes, émancipatrices, internationalistes, porteuses d'une conscience commune de l'humanité [...] la première commence comme une mondialisation hégémonique de politique coloniale et se manifeste aujourd'hui comme une hégémonie économique, financière et technocratique. L'autre mondialisation commence par une autocritique, née à l'intérieur même de la civilisation occidentale en expansion

Morin, Motta y Ciurana, 2003:91<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> La mundialización de la dominación, la colonización y la expansión de Occidente y la mundialización de las ideas humanistas, emancipadoras, internacionalistas, portadoras de una conciencia común de la humanidad [...] la primera comienza como una mundialización hegemónica de política colonial y se manifiesta hoy como una hegemonía económica, financiera y tecnocrática. La otra mundialización comienza con una autocrítica, surgida en el interior de la propia civilización occidental en expansión (traducción nuestra).

Desde el enfrentamiento entre Bartolomé de las Casas, por un lado, y los colonos y conquistadores por otro, en el seno del gobierno español de la época, las dos mundializaciones han mantenido su oposición desigual hasta hoy. A su vez, la primera de ellas avanza, según los autores citados, por impulso de un cuádrimotor formado por la ciencia, la técnica, la industria y el beneficio, que se pone en marcha entonces y conoce su apogeo a finales del siglo XX, creando paradójicamente, a lo largo del proceso, las condiciones para la expansión de la segunda mundialización. La era planetaria, que se inaugura “en” y “por” una violencia que se ha traducido en destrucción, esclavitud, explotación y guerra sería la “edad de hierro planetaria” en la que aún vivimos hoy. La misión de la educación sería contribuir al impulso de la segunda hélice.

En este mismo sentido abunda Rodríguez Rojo (2002), quien retoma el neologismo “glocalización” acuñado por Beck (2000) para señalar la contradicción de una sociedad, que al no ser realmente mundial tiende al mismo tiempo a refugiarse en localismos reductores y excluyentes. Rodríguez Rojo (2002:43) afirma con Freire el carácter político de la escuela:

La escuela es política. El diseño curricular base es político. Los proyectos educativos y curriculares de los centros son políticos y político es el maestro, aunque se llame a sí mismo apolítico. ¿Por qué? Porque todas esas situaciones mencionadas buscan un tipo de ciudadano y todo ciudadano contribuye en un sentido o en otro a levantar o a hundir una clase de sociedad. [...] Y política no es estar afiliado a un partido político precisamente, sino trabajar con todas las fuerzas en y para la armonía social.

Si cambiamos la palabra escuela por universidad la cita mantiene todo su sentido. Con el fin de contribuir a reforzar los valores universales o globales solidarios, Rodríguez Rojo propone estrategias educativas como el trabajo en grupo, el seminario de aprendizajes, los talleres de aula y las dinámicas grupales, entre otras.

#### *2.3.4. La identidad social de Europa*

Europa puede y debe desempeñar un papel especial en la defensa de lo que le es propio, el reconocimiento de los derechos cívicos y sociales de todas las personas frente al pensamiento único o “pensamiento perezoso” (Cortina, 1997:96), que defiende que la competitividad solo se logra bajando los salarios y recortando prestaciones sociales. Así, Europa debería proponerse desde sus tratados hacer posible “una ciudadanía social cosmopolita”. A cambio, Cortina cree que no ha de olvidarse que la relación de

ciudadanía es de doble dirección y que no sólo implica derechos, sino también deberes, y por tanto no basta con exigir pasivamente, sino que es necesario que los ciudadanos se impliquen en proyectos comunes. Crear las condiciones para que esta participación sea realmente significativa exige una transformación radical de la sociedad.

### 2.3.5. Educación en valores

Según Cortina “a ser ciudadano se aprende, como a casi todo, y además se aprende no por ley o castigo, sino por degustación”, para lo que la educación, formal y no formal, ha de contribuir a “cultivar las facultades (intelectuales y sentientes) necesarias para degustar los valores ciudadanos” (Cortina, 1997:219). Insiste especialmente en la educación en los valores, especialmente pero no solo, cívicos, que para ella serían “la libertad, la igualdad, la solidaridad, el respeto activo y el diálogo, o mejor dicho la disposición a resolver los problemas comunes mediante el diálogo” (Cortina, 1997:229).

La *libertad* puede entenderse como participación (y queda sin contenido cuando el que la ejerce sabe o siente que su participación no es efectiva); como independencia (las libertades de expresión, de conciencia, de asociación, de reunión, son una gran conquista de la Modernidad, pero si nos quedamos sólo en ellas pueden derivar en un individualismo egoísta); y como autonomía, según un concepto surgido en la Ilustración y que consiste en afirmar que será libre aquella persona que es autónoma, es decir, capaz de darse sus propias leyes, frente a las impuestas por otros (opinión publicada, fuerza de los hechos, “lo que diga la mayoría”). Esta autonomía pasa por distinguir qué acciones nos humanizan y cuáles nos deshumanizan, lo que “exige cultivo y aprendizaje, pero merece la pena embarcarse en uno y otro porque [la libertad como autonomía] es uno de nuestros más preciados valores” y “puede universalizarse, siempre que se practique la solidaridad” (Cortina, 1997:237).

La *igualdad* también tiene distintas acepciones: de oportunidades, ante la ley, en el derecho a percibir prestaciones sociales. Para Cortina, el mayor obstáculo a nivel social no estaría, como señala la ONU, en la xenofobia, sino en la “aporofobia” o “el desprecio al pobre y a al débil, al anciano y al discapacitado” (Cortina, 1997:238).

En cuanto al *respeto activo*, Cortina lo distingue de la “tolerancia” entendida como impotencia (tolero lo que no me gusta porque de todos modos no puedo cambiarlo) o como indiferencia (“dejar que el otro se las componga como quiera siempre que no

moleste”). El respeto activo consistiría en un “interés positivo” por conocer los proyectos del otro, incluso por “ayudarle a llevarlos adelante” siempre que “representen un punto de vista moral respetable” (Cortina, 1997:240).

La *solidaridad* sería la versión laica de la fraternidad, ya que sólo desde la religión se puede entender que somos hijos de un mismo padre y por tanto todos hermanos. Se plasma en dos tipos de relaciones: las que unen a un grupo con un objetivo común, aunque éste no implique y hasta sea opuesto a un interés común universalizable, y “la actitud de una persona que pone interés en otras y se esfuerza por las empresas o asuntos de esas otras personas”, según el principio de que “yo puedo sobrevivir aunque los otros perezcan, lo que es dudoso es que pueda *sobrevivir bien*” (Cortina, 1997:242). Sólo esta última sería realmente un valor moral. La solidaridad sería un valor en alza en organizaciones de voluntariado, aunque, según García Roca (1994), no todo producto de la voluntad es “voluntariado”, sino que requiere dos condiciones: que tenga voluntad de cambio y que haga camino con las víctimas. Además, la voluntad no bastaría: “es preciso también querer formarse técnicamente para prestar una ayuda no sólo cordial, sino también eficaz, poniendo voluntad a la razón y razón a la voluntad” (Cortina, 1997:246). De una solidaridad universal, que trasciende las fronteras, se derivarían tres nuevos valores: la paz, el desarrollo de los pueblos menos favorecidos y el respeto al medio ambiente.

Castells (2000) abunda en las inquietudes solidarias de la juventud actual a las que se refiere Cortina y considera, de hecho, a los alumnos el primer recurso intelectual para el avance creativo de los profesores. Según él a los estudiantes actuales les preocupa

[...] cómo conciliar la extraordinaria creatividad y desarrollo que perciben en nuestro mundo con los ideales de igualdad y solidaridad, con el medio ambiente y con dar sentido a sus propias vidas. Son superpolíticos, pero desconfían de partidos y Gobiernos. Saben de tecnología pero no quieren que les domine. Tienen un fuerte sentido identitario... Realmente quieren un mundo mejor y tienen toda la información de cómo hacerlo, pero no disponen de instrumentos: desconfían del mercado y rechazan la política que nosotros conocimos. No son apolíticos, sino metapolíticos.

Como cualquier generalización, ésta es reductora, pero útil como contraste con otras de sentido contrario a las que estamos acostumbrados. Sin duda es una definición de un tipo

de estudiante más abundante de lo que se piensa y que encontramos comprometido en los nuevos movimientos sociales.

### 2.3.6. El progreso técnico: riesgos y oportunidades

Para Morin, Motta y Ciurana (2003:112-113), la fe moderna en el desarrollo y el progreso eran el fundamento compartido tanto por la ideología democrático-capitalista occidental, que prometía bienes y bienestar terrestres, como por la comunista, “religión de la salvación en la tierra” que prometió el paraíso socialista. El desarrollo y el progreso se garantizaban mutuamente. Se trata de una idea de desarrollo en torno a dos aspectos:

- a) las sociedades que logran industrializarse alcanzan el bienestar, reducen sus desigualdades extremas y ponen al alcance de los individuos toda la felicidad que una sociedad puede procurar.
- b) el principio reduccionista de que « *la croissance économique est le moteur nécessaire et suffisant de tous les développements sociaux, psychiques et moraux*<sup>11</sup> », concepción que pasa por alto los problemas humanos de la identidad, la comunidad, la solidaridad y la cultura.

De ahí que la idea de subdesarrollo no sería más que un producto pobre de esa pobre idea de desarrollo, “*qui lui a permis d’éliminer les doutes, de même que de masquer les barbaries commises par le développement du développement*<sup>12</sup>” y habría justificado dictaduras de todo signo.

La aceleración generada por el desarrollo de las tecnologías de la comunicación hace que la economía se mundialice formando un todo interdependiente en una dinámica que alimenta la hélice de la primera mundialización “*jusqu’à ce qu’elle globalise la propulsion aveugle et débordante du quadrimoteur*<sup>13</sup>”. Este cuádrimotor, con sus partes especializadas unifica y divide a la vez, iguala al tiempo que genera desigualdades. El aumento de la brecha entre los países “desarrollados” y “subdesarrollados” genera malestar y reacciones en todo el globo contra el reverso de la mundialización: la idea de que el mundo se puede gobernar como una mercancía, el individualismo que quiebra los

---

<sup>11</sup> el crecimiento económico es el motor necesario y suficiente de todos los desarrollos sociales, psíquicos y morales (traducción nuestra).

<sup>12</sup> que le ha permitido eliminar las dudas y enmascarar las barbaries cometidas por el desarrollo del desarrollo (traducción nuestra).

<sup>13</sup> hasta globalizar la propulsión ciega y desbordante del cuádrimotor (traducción nuestra).

viejos vínculos, la invasión de parcelas cada vez más amplias de la vida cotidiana por la lógica de las máquinas artificiales, con la consiguiente pérdida de comunicación interpersonal, la necesidad de sumas cada vez mayores para sobrevivir, la burocratización y la reducción de la calidad de vida en virtud de la ley de la competitividad (Morin, Motta y Ciurana, 2003:113-116). Esta “planetarización del malestar” abre el camino a la aparición, aún en vías de gestación y con un futuro incierto, de lo que estos autores llaman una “sociedad-mundo”:

Si ceux qu'on appelle les mouvements antiglobalisation sont encore loin d'aboutir à une action conjointe et à l'élaboration d'une conception alternative, ils n'en constituent pas moins le ferment d'une recherche des réponses possibles à la crise d'une civilisation qui n'a avancé que dans la dimension rationnelle, instrumentale et technologique, en réduisant sa quête du bien-être à une modalité de consommation presque compulsive

Morin, Motta y Ciurana, 2003:118<sup>14</sup>.

Como corolario, Morin, Motta y Ciurana (2003:132) afirman que el papel de la educación en la era planetaria consistiría en fortalecer las condiciones que hagan posible la irrupción de esta “*société-monde composée de citoyens protagonistes, engagés de façon consciente et critique dans la construction d'une civilisation planétaire*”<sup>15</sup> ».

En relación con los avances técnicos advierte Cortina, por su parte, de que la dirección que les demos será la que los haga valiosos o rechazables, la que los encamine hacia la libertad o hacia la opresión. En ese sentido, según Cortina la educación debe hacer frente a la evolución tecnológica por tres medios: tomarse en serio “el imperativo de la capacitación”, pasando de la “cultura de la reivindicación pasiva” a la “cultura de la profesionalidad” (buscar la excelencia sería no sólo legítimo, sino casi imprescindible); no limitar la formación a la adquisición de habilidades profesionales, sino hacerla extensiva a la “capacidad de utilizarlas desde los valores éticos de la ciudadanía [...] dispuesta a organizar de tal modo la vida común que la diversidad de talentos no produzca amplias desigualdades sociales” y, por último, recordar que las aplicaciones

---

<sup>14</sup> Si bien los denominados movimientos antiglobalización están aún lejos de confluir en su acción y de lograr elaborar una concepción alternativa, no es menos cierto que constituyen el germen de la búsqueda de respuestas posibles a la crisis de una civilización que sólo ha avanzado en la dimensión racional, instrumental y tecnológica, reduciendo su persecución del bienestar a una forma de consumo casi compulsivo (traducción nuestra).

<sup>15</sup> sociedad-mundo compuesta de ciudadanos protagonistas, comprometidos de forma consciente y crítica en la construcción de una civilización planetaria (traducción nuestra).

tecnológicas no tienen mayor valor que la atención a los sectores sociales más frágiles o la conservación del patrimonio artístico (Cortina, 1997:124-125).

Otro reto al que habrá de hacerse frente es la aparición de una nueva división de clases, según Drucker (1996:193), que estaría determinada no por la posesión de los medios de producción, sino por la del saber. Los trabajadores capaces de formarse permanentemente, algo que no estaría al alcance de todas las “fortunas mentales”, serían no el grupo más numeroso ni los gobernantes, pero sí la futura clase dirigente.

En un sentido similar se pronunciaba el economista Ricardo Petrella en una conferencia pronunciada en Granada en diciembre de 2003 dentro del curso “Paz y ética Mundial” del Centro Mediterráneo de la Universidad de Granada (V. DVD anexo). Petrella afirmaba que, en particular en la línea de las conclusiones de Lisboa (v. 2.4.2.), el mensaje que recibimos es que sólo los que posean el saber y las competencias (requeridas por la sociedad del conocimiento) estarán en disposición de satisfacer su derecho a la vida, dado que la producción de riquezas implicará cada vez más la aportación de conocimiento y de innovación tecnológica, que requiere de centros de investigación avanzados y universidades dotadas de medios técnicos y éstos no están al alcance de todas las personas ni existen en todos los países. Para Petrella, esta idea estaría basada en una gran mistificación, según la cual el único conocimiento relevante es el científico-técnico, lo que deja de lado aportaciones tan valiosas como las de las farmacopeas china o africana entre otras. La explicación estaría en que la ciencia en nuestras sociedades, especialmente en las “avanzadas”, está al servicio de la individualización de nuestros intereses, que es la que hace que, entre otras cosas, investiguemos sólo en medicamentos para curar nuestras enfermedades y la que explica la naturalidad con la que aceptamos la pobreza como algo inevitable, ya que tampoco estamos dispuestos a transferir el conocimiento que permitiría que la parte no privilegiada de la humanidad tuviera derecho a la vida. También critica Petrella la reificación del ser humano que subyace en su consideración como “recurso humano” o “capital humano”, términos de uso frecuente en las conclusiones de Lisboa.

### *2.3.7. Hacia una nueva definición de la ética profesional*

Aborda también Cortina un aspecto importante para los formadores de profesionales, como es el de la ética profesional. Para ella no se trata sólo de concienciar a los estudiantes sobre la necesidad del respeto de los códigos deontológicos (rechazo al intrusismo, exigencia de certificaciones académicas correspondientes a estudios reglados, autonomía en el ejercicio de la profesión), sino que habría que incorporar un “código ético” que se preocupe también de los “bienes y fines que la profesión persigue”, distinguiendo entre el fin o bien objetivo que da sentido a la profesión y “los intereses subjetivos que persiguen las personas que los ejercen” (Cortina, 1997:153). La definición de ese código ético no sería sólo cosa de los proveedores de un servicio, ni de sus beneficiarios directos, sino de otros muchos sectores y del conjunto de la sociedad, “que ha de dictaminar si considera necesaria esa actividad, o al menos beneficiosa, y si piensa que se está ejerciendo de un modo satisfactorio para ella” (Cortina, 1997:153-154), para lo que se requiere un diálogo continuo entre profesionales y afectados. Este diálogo ha de apoyarse en dos pilares: una opinión pública crítica y unos profesionales dispuestos a satisfacer las exigencias sociales y no únicamente movidos por intereses corporativos. En esta línea, habría que distinguir entre lo que McIntyre (1981:175) considera “bienes internos” que persigue una profesión y que son los que le dan legitimidad social y los “bienes externos a la profesión” (el dinero, el prestigio o el poder), cuya persecución sería legítima, siempre y cuando el profesional sea excelente, lo cual no significa optar por la carrera con los demás profesionales, sino intentar ser “lo más competente posible”.

La misma preocupación lleva a Schön (1992:18) a plantear que los problemas que ha de resolver el profesional no se reducen a la aplicación de recetas procedentes de la racionalidad técnica. Así, un ingeniero sabe cómo construir carreteras adaptadas a las condiciones de determinados lugares y según una serie de especificaciones, pero “a la hora de decidir qué carretera se va a construir, o incluso si construirla o no, su problema no es factible de resolver mediante la aplicación del conocimiento técnico”. Para ello tendría que enfrentarse a un entramado complejo y mal definido de factores topográficos, financieros, económicos, medioambientales y políticos. Para Schön, el abordaje serio y riguroso de estos factores debería formar parte de la formación del profesional reflexivo y no, como ha sido habitual, dejarlos de lado como propios de los expertos de otras disciplinas o de otros ámbitos de decisión.

En términos semejantes a los de Cortina se expresan Carr y Kemmis (1986/1988:26-27), aunque restringiendo su aplicación a la profesión de docente, al señalar que, a diferencia de lo que ocurre con la medicina o la abogacía, “no es en absoluto evidente que los únicos clientes del profesor sean los estudiantes”, lo que requiere ampliar sus responsabilidades para hacer frente a las que tiene ante otros sectores interesados de la sociedad y fomentar la participación de todos los sectores sociales implicados en la orientación de las actividades educativas. Desde su visión crítica de la enseñanza y de la investigación educativa, en la que abundaremos en el capítulo 3, añaden:

[...] incumbe a la profesión [docente] la responsabilidad especial de promover la reflexión crítica en el seno de la sociedad en general, así como la responsabilidad de reflexionar autocríticamente sobre la racionalidad y la justicia de su propio proceso autoeducativo  
Carr y Kemmis, 1988:231.

En ese sentido (Gracia, 1995:95 ss.) el profesional debe aspirar tanto a la excelencia física (habilidades profesionales) como a la excelencia moral (servicio a la sociedad). Al respecto concluye Cortina que

[...] si no hay una remoralización desde dentro de las profesiones, si los profesionales no hacen también un uso crítico de su razón, no hay ética profesional posible, porque la moral, a diferencia del derecho, no puede imponerse, sino que debe ser asumida desde dentro  
Cortina, 1997:175

### 2.3.8. Educación “en” y “para” la multiculturalidad/interculturalidad

Tanto Morin como Cortina abordan el fenómeno de la *multi* o *interculturalidad*, derivado (podríamos decir que es la otra cara) de la mundialización. Para Cortina “un concepto pleno de ciudadanía integra un *status legal* (un conjunto de derechos), un *status moral* (un conjunto de responsabilidades) y también una *identidad*, por la que una persona se sabe y se siente perteneciente a una sociedad” (Cortina, 1997:177). No es posible sentirse y saberse ciudadano si la propia cultura está relegada en la sociedad a la que se pertenece. La ciudadanía ha de ser, pues, “compleja, pluralista y diferenciada” y, cuando conviven diferentes culturas, “multicultural”. Sin embargo el multiculturalismo puede entenderse de formas diversas: mediante la separación en forma de apartheid de los diferentes grupos sociales; mediante la asimilación de las culturas relegadas (*melting pot*); mediante el reconocimiento de la legitimidad de los grupos étnicos para mantener sus diferencias culturales (tendencia en EE UU y Canadá desde los años 1970); o, por

último, y sería la propuesta de Cortina, desde la búsqueda de una “ética intercultural” que no se contenta con la asimilación ni la coexistencia, sino que fomenta el diálogo entre culturas para definir unos mínimos comunes de convivencia desde el respeto a las diferencias. Ahora bien, ese respeto no ha de confundirse con una idealización de la diferencia, un subjetivismo o un “todo vale”, sino que exige la disposición de cada cual a la autocrítica de aquello que en su propia cultura pueda haber que sea incompatible con la convivencia de todos y la autonomía de las personas.

Tanto Morin como Cortina rechazan que haya culturas superiores a otras. Morin, Motta y Ciurana afirman que toda cultura, incluidas las que Occidente ha venido considerando subdesarrolladas, tendría elementos propios de una sabiduría milenaria y al mismo tiempo que

[...] chaque culture possède quelque chose de dysfonctionnel (fonctionnalité déviée ou dénaturée), de malfonctionnel (fonctionnement dans un mauvais sens), de subfonctionnel (dont les performances sont au plus bas niveau) et de toxifonctionnel (portant préjudice par son fonctionnement<sup>16</sup>).

Morin, Motta y Ciurana, 2003:141-142

Cortina afirma en términos más sencillos algo parecido: “en las diferentes culturas, también en la propia, encuentra cada persona rasgos respetables, rasgos “a proteger” y otros indeseables” (Cortina, 1997:209).

El multiculturalismo moderno debe pues ser dialógico y superar tanto el “universalismo homogeneizador” de la Ilustración, como la admiración romántica de “la diferencia por la diferencia”. A partir de esta base, Cortina propone un interculturalismo como “proyecto ético y político” basado en cuatro pilares: el rechazo a la asimilación; el principio de que hay diferencias respetables y otras que no lo son (la definición de la frontera entre unas y otras debe venir del propio diálogo intercultural, distinguiendo entre las “cuestiones de justicia” exigibles a todos los grupos y las cuestiones de “vida buena” en las que cada grupo cultural aporta su propia visión); el respeto activo a la identidad de las personas sobre la base de que los sujetos eligen su identidad, no la

---

<sup>16</sup> [...] cada cultura posee algo disfuncional (funcionalidad desviada o desnaturalizada), malfuncional (funcionamiento en un sentido erróneo), subfuncional (cuyos resultados son del más bajo nivel) y toxifuncional (que causa perjuicio por su funcionamiento) (traducción nuestra).

heredan y la convicción de que “comprender otras culturas es indispensable para comprender la propia”.

La construcción de un proyecto intercultural choca con dos escollos, cuya superación es condición de su posibilidad: la definición de cultura y el establecimiento de una tipología de las diferencias culturales. Para el objetivo que se persigue Cortina propone la siguiente definición de cultura: “el conjunto de pautas de pensamiento y de conducta que dirigen y organizan las actividades y producciones materiales y mentales de un pueblo” (Cortina, 1997:188). En cuanto a la tipología, Kymlicka (1994:372-373, 1996: cap. 2) distingue entre los siguientes grupos: grupos (sociales) tradicionalmente desfavorecidos, como los discapacitados, las mujeres o los homosexuales; minorías nacionales que reclaman el autogobierno o transferencias de poder y grupos étnicos o religiosos que piden mayor respeto para su forma de vida.

Incorporar a la enseñanza los principios que se han expuesto hasta aquí, en cualquier nivel del sistema educativo en el que nos situemos y cualquiera que sea el ámbito temático o técnico de especialización, implica que enseñar deje de ser una función, una profesión o una especialización y vuelva a ser una “*mission de transmission de stratégies pour la vie*<sup>17</sup>”, lo que no es sólo una cuestión de habilidad, sino que requiere lo que Platón entendía por “eros” en un triple sentido: *amor* por el conocimiento y por los alumnos y *deseo* y *placer* por transmitir (Morin, Motta y Ciurana, 2003:133).

---

<sup>17</sup> misión de transmisión de estrategias para la vida (traducción nuestra).

#### ***2.4. La formación de intérpretes en/para la sociedad actual***

Tanto de los documentos institucionales como de las obras de autores académicos que acabamos de glosar se desprende que cualquier proyecto docente, investigador o de investigación sobre la docencia que emprendamos debe hoy, más que nunca, sustentarse en unos valores sólidos y en una extensa reflexión sobre el entorno en el que se aplica, entendido éste en el sentido más amplio en un momento en que las fronteras se difuminan. Esta reflexión se ha de extender también a la finalidad que se persigue si queremos evitar que la búsqueda de la perfección técnica acabe en deshumanización. La formación de intérpretes constituye sin duda un marco ideal para una investigación y una práctica educativas que consideren no sólo las competencias profesionales, sino también las responsabilidades sociales. Nuestra búsqueda de un método para la selección de contenidos para la formación de intérpretes utilizando las nuevas tecnologías, búsqueda consciente de que el final del camino no está en el horizonte, porque sencillamente no hay final ni camino hecho (como recuerda Morin citando a Machado), pretenderá, pues, no olvidar que no fabricamos profesionales, sino que educamos a personas, a ciudadanos que tienen ante sí una gran responsabilidad porque habrán de contribuir al progreso de la comunicación interlingüe e intercultural en un mundo cada vez más interconectado.

Pero si la mundialización ha de ser algo más que el hipermercado global actual, los intérpretes de la sociedad mundial del conocimiento, y esperemos que también del pensamiento, deben ser tan competentes para comunicar a los globalizadores como a los globalizados –en expresión de Vázquez Montalbán– y a ellos añadiríamos también los altermundistas, en término aún en fase de acuñación. Ello implica buscar contenidos que reflejen no sólo diversidad de acentos, sino también de cosmovisiones. Un estudiante formado durante toda su vida, tanto en las instituciones formales como en las no formales, para entender una sola visión del mundo, difícilmente podrá hacer justicia al discurso del portavoz de otra diferente, ya se trate de una ideología, una cultura, unas referencias o unos valores ajenos a los que nos han rodeado desde siempre. Es evidente que la formación de intérpretes por sí sola no puede solucionar las carencias en este sentido de todo un sistema educativo o de todo un aparato de *deseducación* televisiva, pero al menos puede intentar contribuir a paliar sus estragos. Porque la mundialización y el diálogo intercultural ya no se dan sólo en los encuentros internacionales, sino, especialmente en los países desde los que se dirige la mundialización, en el seno de cada

sociedad. En este sentido, la conclusión de Cortina sobre la interculturalidad presenta derivaciones fácilmente imaginables en el contexto académico que nos ocupa: “mantener y fomentar el diálogo intercultural de modo que no se pierda riqueza humana es un deber para cualquier sociedad que se tome en serio a sus propios ciudadanos y a los ciudadanos del mundo” (Cortina, 1997:209).

Las nuevas tecnologías nos proporcionan hoy herramientas para acercarnos a esa pluralidad de voces, acentos y visiones, pero no nos las acercan todas por igual y no todas con la misma facilidad. Canales como *Europe by Satellite* (EbS), que abordaremos más adelante, introducen en nuestras facultades, con inversiones poco cuantiosas, multitud de situaciones reales que los intérpretes de las instituciones europeas afrontan a diario, pero el mundo no es Europa (aunque por el canal vía satélite citado pasen también personalidades, sobre todo gobernantes, de otros continentes) ni el trabajo de los intérpretes, por muy nutrida que sea la plantilla del SCIC, se reduce al marco institucional comunitario.

Para obtener una paleta más completa no basta, pues, con activar la parabólica y el magnetoscopio más cercanos, hay que salir a buscarla con cámaras, micrófonos y cables y eso requiere un esfuerzo, por otro lado indispensable si nos tomamos en serio los principios que acabamos de exponer y queremos hacer extensiva la formación no sólo al mercado local, con rasgos diferenciadores respecto al institucional europeo, sino también a la comunicación multilingüe situada al margen del mercado. Porque la comunicación interlingüe e intercultural oral o por signos no puede ser un privilegio sólo al alcance de unas cuantas grandes instituciones o grupos económicos, sino que ha de ser un derecho humano fundamental si de lo que se trata es de constituir una sociedad-mundo o una ciudadanía planetaria como proponen Morin o Cortina.

Ello requiere profesionales preparados para trabajar no sólo en los dos sectores tradicionales (público y privado), sino también en el emergente tercer sector, el de las organizaciones de la sociedad civil y el voluntariado. Los que dirigen el cuádrimotor de la primera hélice de la mundialización tienen quien los comunique y los remuneran bien. Los protagonistas de la segunda hélice, sin los recursos económicos con los que cuentan los de la primera, los están buscando y redes de internacionales de voluntariado en interpretación como Babels, surgida en 2002 para hacer posible la interpretación en los

foros sociales<sup>18</sup>, o la asociación local Ecos, traductores e intérpretes por la solidaridad<sup>19</sup>, creada en 1998 en torno a la FTI de la Universidad de Granada (De Manuel, Brander y López, 2004) empiezan a dar una respuesta organizada a esa necesidad. Si se pretende que el derecho a la comunicación en este segundo ámbito sea también el derecho a una comunicación de calidad, las universidades y en particular los centros de formación de intérpretes tienen también mucho que aportar en este terreno. Porque si admitimos que la sociedad no es sólo mercado, aunque esté cada vez más condicionada por él, ni es sólo mercado y estado, la sociedad, de la que se nutren las universidades públicas, tiene derecho a contar con profesionales capaces de trabajar por igual en los tres sectores que la componen. Sólo así la universidad devuelve plenamente a la sociedad lo que toma de ella y sólo así puede responder a lo que se espera de ella.

Pero la formación en la diversidad cultural y en la comprensión de otras cosmovisiones no es sólo un requisito para hacer posible esa comunicación interlingüe de calidad, sino que forma parte también del imperativo de una educación transversal para una ciudadanía democrática, solidaria y pacífica que debería estar presente, como señalan la UNESCO y los autores antes citados, en todas las disciplinas. La ventaja de la formación de intérpretes es que trabaja directamente con discursos y la elección de los discursos y su interpretación puede ser no un fin en sí mismo orientado a la adquisición de unas habilidades profesionales, sino que puede y debe también dar pie a una reflexión entre estudiantes y profesor que vaya más allá de la comprensión de un discurso y contribuya a la comprensión del mundo en el que se realiza la comunicación de la que el discurso forma parte.

Por ello y porque pensamos, con Morin, que la separación estanca de las disciplinas sobre las que versan los discursos que ofrecemos a los estudiantes (lo mismo podríamos decir de la compartimentación técnica/contenido/situación/contexto) es artificial y empobrecedora, nuestra visión de la selección de contenidos pretende superar, o al menos repensar, la separación que se ha dado tradicionalmente entre interpretación (o traducción) general y especializada y, con mayor motivo, la visión de que la interpretación especializada sería más difícil que la general por lo que debe constituir el culmen de toda formación de intérpretes. La experiencia profesional nos ha enseñado

---

<sup>18</sup> Véase <http://www.babels.org/>

<sup>19</sup> Véase <http://cicode-gcubo.ugr.es/ecos/>

que no siempre el congreso más técnico es el más difícil (además de que no todos los discursos de un congreso técnico versan sobre los aspectos más inaccesibles de una disciplina en concreto) y la experiencia docente nos ha permitido ver que los estudiantes rinden mejor en los exámenes de un tema anunciado, acotado y aparentemente muy especializado que en los supuestos discursos generales de temática no anunciada por ser presuntamente conocida. Por otra parte, sólo mejoraremos el rendimiento de los estudiantes en estos últimos exámenes si entendemos, y somos capaces de transmitir esa comprensión, que todas las ramas del saber son interdependientes, y que por tanto no basta con tener un método de trabajo eficaz para documentarse sobre un tema específico, sino que es imprescindible saber ordenar bien la mente y no sólo saber llenarla (*une tête bien faite plutôt qu'une tête bien pleine*, diría Morin), y para ello es imprescindible partir de un amplio bagaje de conocimientos del mundo y de las interconexiones, interacciones e interretroacciones entre las distintas disciplinas.

Aquí, la selección de contenidos para la formación de intérpretes conecta con la visión de Cortina sobre lo que habría de ser una nueva ética profesional. Sólo un estudiante acostumbrado a trabajar tanto con los discursos del poder político o económico como con los de los contrapoderes ciudadanos, y no sólo con los más científicos y técnicos sino también con los más humanistas, podrá reflexionar sobre el papel del intérprete en la sociedad y no reducir su ética profesional a una cuestión de parámetros cuantitativos: tantos metros cuadrados o cúbicos por cabina, tantos kilohercios para el sonido en videoconferencia, tantos céntimos por kilómetro o euros por día, e incorporar también parámetros cualitativos. Porque el intérprete, no nos engañamos, no siempre puede decidir para quién trabaja: mientras la sociedad sea la que es, lo hará sobre todo para quienes pueden remunerarlo, que se sitúan sobre todo, aunque no exclusivamente, entre los que impulsan la primera hélice. Pero lo que sí puede decidir es si presta su servicio exclusivamente a esos clientes y si lo hace sólo de forma remunerada.

Volviendo al aspecto más instrumental de nuestra perspectiva, las nuevas tecnologías pueden contribuir efectivamente a transformar la formación de intérpretes en el sentido que señalan tanto la UNESCO, como el Consejo Europeo (Lisboa) o los rectores de las universidades españolas respecto a los métodos pedagógicos en general, teniendo presente que, si queremos evitar los riesgos que estas mismas instituciones señalan, lo último en tecnología es a veces enemigo de lo mejor y hasta de lo bueno. Para no crear

nuevas barreras es fundamental, sin dejar de conocer lo último, utilizar aquello que sea fácilmente generalizable y hasta universalizable en función de su coste económico y de la facilidad de su uso. No buscamos pues, con nuestra investigación, una herramienta de manejo complicado ni una patente que comercializar, sino un instrumento que pueda ser usado no sólo por todos los profesores y estudiantes de la facultad en la que surge, sino por otros profesores y estudiantes de otras facultades y algo que pueda facilitar, mediante el autoaprendizaje o el aprendizaje a distancia, la formación permanente de intérpretes en la línea de los objetivos marcados por la UNESCO o por la UE en Lisboa.

Por último, hemos intentado seguir la recomendación de la UNESCO de centrar la formación en el estudiante, muy presente también en el proceso de Bolonia y la nueva definición del crédito que se avecina, intentando proporcionar no sólo material sino también orientaciones para el autoaprendizaje y el aprendizaje permanente e incorporando las percepciones más relevantes de los estudiantes durante el proceso de investigación y aplicación de los nuevos métodos.

### ***3. La investigación educativa***

*El práctico debe elegir, ¿Tendrá que quedarse en las tierras altas donde le es posible resolver problemas de relativa importancia según los estándares de rigor predominantes, o descenderá al pantano de los problemas relevantes y de la investigación carente de rigor?*

Donald. A. Schön (1987/1992)

Tanto autores destacados de los estudios de interpretación (Gile 1995a:182), como investigadores de la didáctica en general (Cohen y Manion, 1989/1990:28) coinciden en destacar el insuficiente desarrollo de la investigación sobre la formación y la excesiva dependencia de los métodos intuitivos o artesanales, la experiencia personal o un criterio de autoridad sin base objetiva.

Así, pese a que ya se cuenta con una respetable cantidad de trabajos sobre la enseñanza de la interpretación, Daniel Gile (1995a:182) señala en *Regards sur la recherche en Interprétation de conférence*: “*Il est frappant de voir à quel point les méthodes restent intuitives et artisanales et à quel point la véritable recherche sur la formation reste absente*”<sup>1</sup>.

En la misma obra, Gile se refiere a la mayoría de los trabajos sobre formación de intérpretes como reflexivos, normativos y no conformes con los criterios de la investigación, además de repetitivos (Gile, 1995a:168). Más recientemente, Pöchhacker (2004a:177) afirma en la misma línea que la didáctica de la interpretación ha generado poca investigación sistemática y bastante más descripción de experiencias.

Independientemente de que la cuestión de qué se entiende por conformidad con los criterios de la investigación se presta a discusión, la constatación de que efectivamente la investigación educativa está aún por desarrollar en gran medida en la didáctica de la interpretación (v. cap. 4) nos ha llevado a partir de una búsqueda de referentes en las ciencias de la educación y la teoría educativa en sentido amplio, algo a lo que, como señala Sawyer (2001:36) no han recurrido por lo general los autores de textos sobre didáctica de la interpretación. Y en esa tentativa hemos comprobado como las carencias antes señaladas no parecen ser exclusivas de la formación intérpretes. Ya Borg (1963), citado en Cohen y Manion (1989/1990:28) señalaba:

Quizá una razón para el progreso lento e inseguro en educación han sido los métodos ineficaces y acientíficos empleados por los educadores al adquirir conocimientos y resolver sus problemas. Una aceptación acrítica de la autoridad que no se apoya en una evidencia objetiva y una superdependencia en experiencia personal han sido la característica de las técnicas de solución de problemas de los educadores.

---

<sup>1</sup> Llama la atención hasta qué punto los métodos siguen siendo intuitivos y artesanales y hasta qué punto la verdadera investigación sobre formación sigue brillando por su ausencia (traducción nuestra).

Volviendo a Gile, en la obra citada más arriba se refería a la posibilidad de introducir el estudio de los métodos de investigación habituales en las ciencias sociales (psicología, sociología, ciencias de la educación) como asignatura optativa en la formación de intérpretes o como parte de un programa de formación para la investigación de tercer ciclo. Se trataría de favorecer una investigación más acorde con “*la démarche scientifique*”<sup>2</sup> (Gile, 1995a:225). Sin embargo, no ha de perderse de vista que actualmente coexisten diferentes formas de entender la investigación en las ciencias sociales. Pöchhacker (2004a:204) hace referencia a los métodos de indagación cualitativos y cuantitativos seguidos en estas ciencias y sugiere que los estudios de interpretación se abran a un “giro cualitativo” sin abandonar lo cuantitativo.

En realidad, una aproximación a los métodos de indagación y la epistemología de las ciencias sociales nos permite descubrir lo que para algunos autores serían tres métodos científicos y para otros diferentes enfoques del “modo de proceder científico”, algo que en cualquier caso demuestra que la cuestión de si es posible o conveniente trasladar a las ciencias sociales los métodos de las ciencias naturales está sujeta a controversia. En palabras de Colás (1986), los distintos enfoques metodológicos no surgen en el vacío, sino que “son proyecciones de planteamientos filosóficos que suponen tener determinadas concepciones del fenómeno educativo”. De ahí que Soltís (1984) llame a estudiar las corrientes filosóficas para entender las diferentes perspectivas actuales en investigación educativa. Esos tres enfoques, presentes en todas las ciencias sociales a las que se refiere Gile, son el positivista, el interpretativo o hermenéutico y el sociocrítico (investigación-acción). Nos acercaremos a ellos basándonos principalmente en dos obras que los describen sin tomar partido, la de Cohen y Manion (1989/1990) *Métodos de investigación educativa* y la de Colás y Buendía (1998) *Investigación educativa*, y otras dos abiertamente partidarias de uno de los enfoques, el socio-crítico, por el que optamos primordialmente en esta investigación: *Teoría crítica de la enseñanza*, de Carr y Kemmis (1986/1988) y *El cambio educativo desde la investigación-acción*, de Elliott (1991/1993).

Las distintas perspectivas se diferencian claramente tanto en sus métodos como en sus objetivos y responden a visiones en ocasiones opuestas respecto no sólo de las

---

<sup>2</sup> Podríamos traducir esta expresión de Gile como “modo de proceder científico” o “planteamiento científico”.

respuestas a preguntas clave tales como qué investigar y cómo hacerlo cuando hablamos de la educación o la formación, sino incluso sobre cuáles serían las preguntas pertinentes para la investigación. Hay que destacar de antemano que la mayor parte del desarrollo de la investigación educativa está vinculada a las facultades de pedagogía o ciencias de la educación y orientada a las primeras fases de la enseñanza (primaria o secundaria), aunque buena parte de las cuestiones planteadas serían pertinentes, en su formulación actual o con ligeras adaptaciones, en el marco de la educación superior. Abordaremos primero los orígenes históricos de la investigación educativa, antes de esbozar los rasgos principales de los tres enfoques mencionados.

### **3.1. Los orígenes de la investigación educativa**

Los distintos enfoques actualmente presentes en la investigación educativa divergen incluso en fijar una fecha para el nacimiento de la educación como disciplina científica. Aunque desde el enfoque positivista, que ha dominado el panorama desde finales del siglo XIX y durante buena parte del XX, se considera que la pedagogía como ciencia nace hace poco más de un siglo (Colás y Buendía, 1998:25) y es heredera de Bacon y Comte, autores de otros enfoques se remontan mucho más hasta los filósofos griegos como Platón, aunque se refieren a ellos como los primeros “investigadores” entre comillas (Carr y Kemmis, 1986/1988:28).

Desde la perspectiva positivista, el enfoque científico en el estudio de los “fenómenos educativos” surge con Herbart en el s. XIX, cuando se sustituye la consideración moral de la pedagogía por la objetivación: las conductas humanas pueden ser observadas y a partir de ellas se pueden realizar inferencias (Colás y Buendía, op. cit.:26). En un principio el método experimental se aplica en disciplinas relacionadas con la Medicina y la Psicología y se centra en aspectos como la memoria inmediata, la fatiga intelectual, el desarrollo infantil o los tests de inteligencia. En las disciplinas humanísticas el método experimental no se aplicaría hasta más tarde. Las técnicas de investigación en esta primera época eran sobre todo cuantitativas y fue en Estados Unidos donde se celebró el primer seminario pedagógico, dirigido por Stanley Hall, y donde más apoyo político y económico ha recibido la investigación educativa. En Europa, en cambio, la investigación educativa se ha desarrollado de forma más aislada y con menor apoyo institucional, aunque la situación varía según los países. El Reino Unido cuenta con prestigiosos centros de investigación desde la década de 1930 y con revistas especializadas; Alemania fue pionera en investigación educativa con el laboratorio de psicología experimental fundado en Leipzig a finales del s. XIX y vio nacer la escuela de Frankfurt con Adorno, Horckheimier, Habermas o Heidegger, que tanto influiría en los enfoques cualitativo y crítico; en Bélgica existe una sección de Pedagogía en la Universidad de Bruselas desde 1919 y en 1923 se crea una Escuela Superior de Pedagogía en la Universidad de Lovaina, ambas muy productivas en investigación educativa, y actualmente cuenta con un prestigioso centro de investigación, el

*Laboratoire de pédagogie expérimentale*; en Francia, a pesar de contar con figuras individuales destacadas (Binet, Simon) no se crea un instituto público estatal hasta 1945, el *Institut national de recherche pédagogique*; en la antigua URSS se crea poco después de la revolución bolchevique el Instituto de Estado de Moscú, dedicado a la psicología experimental y las investigaciones se centran sobre todo en la enseñanza preescolar, primaria y secundaria.

En España, la primera institución de investigación pedagógica fue el *Museo Pedagógico*, a finales del s. XIX, orientado a la enseñanza primaria, y hacia finales de los años 1920 se traducen las obras de los pioneros de la investigación pedagógica internacional. Los primeros trabajos de un autor español son los de Alejandro Galí en 1928 y a partir de 1931 se empiezan a crear secciones de pedagogía en las universidades, desarrollo que se ve frenado por el estallido de la Guerra Civil. En 1941 se crea en el CSIC el Instituto San José de Calasanz con el fin de promover la investigación pedagógica y poco después nace la *Revista Española de Pedagogía*. En 1969 se crean los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE), vinculados a las universidades y el Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo (CENIDE), al que sucedieron después el INCIE (1974) y el CIDE (1980). Más adelante se crearían los centros de profesores (CEP), que asumieron las competencias de los ICE relacionadas con la educación secundaria. Con el tiempo la investigación básica se ha ido circunscribiendo a los terceros ciclos de las facultades de pedagogía y la aplicada a los CEP. Los últimos años son los de la descentralización de las políticas de investigación educativa como consecuencia del estado de las autonomías. Sus directrices se caracterizan por una orientación práctica en la que las investigaciones relacionadas con los métodos educativos, el currículum y la evaluación representan el 90% de los trabajos entre 1982 y 1986. Metodológicamente en España ha predominado sobre todo el enfoque descriptivo, apoyado en la encuesta, la observación directa y la elaboración de pruebas y/o material.

En la universidad predomina el trabajo personal, más que en equipo, las temáticas a menudo sin interés práctico, la sofisticación de las metodologías y los estudios didácticos centrados en la evaluación, la creatividad, la didáctica y la psicología del lenguaje, con una preferencia por los niveles básicos de la enseñanza. En los últimos años se observa una tendencia creciente a la investigación orientada más a la toma de

decisiones que a la extracción de conclusiones y la investigación evaluativa y la investigación en la acción ganan terreno como forma de vincular la innovación y la práctica escolar. En la investigación actual los contenidos también se amplían y en orden decreciente los temas más relevantes según diversos estudios serían: psicopedagogía del lenguaje, evaluación, creatividad, didáctica, orientación académica y profesional y formación del profesorado, si bien se mantiene la preferencia por los niveles básicos de la enseñanza como objeto de estudio (Colas y Buendía, op. cit.:26-33).

Para el enfoque sociocrítico, cabría distinguir hasta ocho tradiciones en materia educativa, que Carr y Kemmis presentan en orden cronológico, aunque varias de ellas llegan a coincidir en el tiempo, especialmente en la segunda mitad del siglo XX:

- a) *Los estudios filosóficos sobre la educación.* El objetivo de los filósofos griegos era ya tanto “descubrir la naturaleza del conocimiento y su papel en la vida política como comprender la educación” (Carr y Kemmis, 1986/1988:28).
- b) *La teorización de altura*, así llamada porque sitúa la educación no sólo en una teoría del niño, sino también en el contexto de una teoría general de la sociedad. Surge en la Ilustración y en particular con Rousseau, quien en su *Emilio* consideraba la educación como un proceso natural en el que el docente sólo debía interferir para eliminar los obstáculos que pudieran surgir en el desarrollo del niño. Froebel, creador de los “Kindergarten” (jardines de infancia) planteaba algo similar al considerar que los niños crecían como plantas. El último de los grandes teorizadores de habla inglesa sería Dewey, con su *Democracy and Education* publicado en 1916.
- c) El *planteamiento fundamentalista*. Sucede a la teorización de altura y tiende a parcelar la investigación relacionándola con otras disciplinas como la sociología, la psicología o la filosofía, que dan lugar a la sociología de la educación, la psicología de la educación y la filosofía de la educación.
- d) *La teoría educacional*. Surge en los años 1960-70 y se orienta más hacia la naturaleza que hacia la práctica del proceso educativo, apoyándose en otros enfoques (científico, filosófico, histórico, etc.) sin exigir una síntesis teórica más

allá de ellos. Presenta una mayor tendencia al academicismo y a considerar la teoría como algo a valorar en sí mismo.

- e) *La ciencia aplicada, la perspectiva técnica y el nuevo pragmatismo.* Aportan una filosofía más práctica, aunque ha ido evolucionando hacia una vertiente más técnica y tiene su origen en el revulsivo que supuso en EEUU el lanzamiento del Sputnik por los soviéticos, que hizo que toda la educación estadounidense se movilizara con el único fin, no ya de generar “individuos cultos” como en la época del *New Deal* anterior a la Segunda Guerra Mundial, sino de producir científicos capaces de competir con los rusos. En esta tradición se observa ya una clara división de papeles entre teoría y práctica en la que la primera legitimaba a la segunda.
- f) El enfoque de *lo práctico*. Supone una vuelta al “hombre prudente” aristotélico que elige en cada caso el modo correcto de actuar en el marco político del Estado griego, ya que su principal valedor, Schwab (1969), propone que el currículum se decida en la escuela teniendo en cuenta las limitaciones de la práctica y las preocupaciones de la comunidad escolar, recuperando también el concepto del individuo culto, o individuo razonador y volviendo a situar el debate educativo en el contexto social y político. El momento histórico era propicio ya que esta tradición irrumpe en plena decadencia del macartismo y en el auge del movimiento contra la guerra de Vietnam.
- g) El movimiento de los *enseñantes como investigadores*, impulsado por Stenhouse, director del *Humanities Curriculum Project* en el Reino Unido. Contó con una buena acogida en unos maestros que hasta entonces se habían limitado a ser “consumidores” de investigación y aspiraban a una mayor autonomía y responsabilidad profesionales.
- h) La *tradición crítica*, favorecida por la creación de estructuras participativas y consultivas en los centros educativos, que incorpora teorías, no sólo sobre los hechos y organizaciones educativas, sino también sobre cómo participar en esos hechos y organizaciones, cómo aprender de ellos y colaborar a cambiarlos a partir de lo aprendido en el proceso.

## **3.2. El positivismo y el método científico**

### *3.2.1. Orígenes históricos y fundamentación filosófica*

El enfoque positivista encuentra sus antecedentes filosóficos en el empirismo inglés de los siglos XVIII y XIX, a partir de Francis Bacon. Bacon sustituye el método deductivo, basado en la lógica y la autoridad, por el método inductivo, basado en la observación y la evidencia empírica: el estudio de un número de casos individuales conduciría a la formulación de una hipótesis y finalmente a una generalización. A este método inductivo le sigue el método inductivo-deductivo que combina la deducción aristotélica con la inducción baconiana. Es sin embargo Auguste Comte quien acuña el término filosofía positivista y su idea más importante es la de los tres estados, según la cual la mente humana pasa del estado teológico al metafísico (ambos basados en lo sobrenatural o la abstracción) y de éste al positivo, basado en la observación y la razón. La sugerencia de hipótesis, su desarrollo lógico y la clarificación e interpretación de los hallazgos científicos y su síntesis en un marco conceptual constituyen, según Cohen y Manion (1989/1990:33-34), las principales aportaciones del enfoque positivista. Para el positivismo, “el conocimiento válido sólo puede establecerse por referencia a lo que se ha manifestado a través de la experiencia” (Carr y Kemmis, op. cit.:77). Ha evolucionado desde entonces y su aplicación a las ciencias sociales se basa en los siguientes postulados: los objetivos, los conceptos y los métodos de las ciencias naturales son aplicables a las ciencias sociales; las normas lógicas que guían el modelo de explicación son también extrapolables; las leyes científicas son universales y no dependen del espacio y el tiempo; los datos científicos son objetivos, la investigación es neutra y aséptica y toda ciencia se plantea los mismos objetivos: la explicación, la predicción y el control, partiendo de la formulación de hipótesis mediante el procedimiento hipotético-deductivo, que se contrastan mediante la observación y la experimentación.

La realidad se presenta como “simple, tangible, convergente y fragmentable” (Colás y Buendía, op. cit.:45), de modo que es legítimo estudiarla en sus manifestaciones más externas y es posible observar y medir sus elementos. Se trabaja con variables aisladas y se espera que los resultados converjan con los de trabajos similares. Además, dada su pretensión de objetividad y neutralidad, el sujeto y el objeto han de mantener una distancia “discreta e inviolable” y a los sujetos “se les objetiva, se les convierte en

objetos de la investigación”, de ahí que se opte por pruebas estandarizadas donde la interacción sujeto-objeto es mínima (Colás y Buendía, op. cit.:45-46).

### 3.2.2. Postulados teóricos

Según lo expuesto en el epígrafe que antecede, el desarrollo científico se apoyaría en teorías y modelos teóricos generados según relaciones de causalidad funcional. En este sentido se pronuncia Giddens (1975), al afirmar que los procedimientos metodológicos de las ciencias naturales pueden aplicarse directamente a las ciencias sociales, de modo que el producto final de las investigaciones de los científicos sociales puede formularse, al igual que en las ciencias naturales, en forma de leyes o generalizaciones.

El método científico así entendido se basa en lo que Cohen y Manion (op. cit.:38) llaman “dogmas de la fe científica”:

- 1) El determinismo: los hechos tienen causas que pueden descubrirse y entenderse, se producen de modo regular, lo que permite su predicción y control.
- 2) El empirismo: ciertas clases de conocimiento fiable sólo se pueden obtener por la experiencia, de modo que la solvencia de una teoría o hipótesis depende de cómo sea la evidencia empírica en la que se apoya. Mouly (1978) estructura la ciencia empírica en cinco pasos: la experiencia, la clasificación de los datos, la cuantificación, el descubrimiento de las relaciones entre fenómenos y la aproximación a la verdad.
- 3) Principio de economía: los fenómenos deben explicarse del modo más económico posible.
- 4) Generalidad: el científico parte de observaciones de lo particular en busca de generalizaciones de su hallazgo de validez universal.

En este planteamiento, el fin último de la ciencia para el científico profesional sería la teoría. La teoría, según Kerlinger (1970) vendría a unir en un conjunto sistemáticamente organizado, compuesto por construcciones, definiciones y proposiciones, todos los indicios aislados de datos empíricos sobre un asunto, con el fin de explicar y predecir los fenómenos. Las teorías tienen carácter normativo y la práctica y la acción quedan supeditadas a la teoría (Colás y Buendía, op. cit.:46).

Para Mouly (1978), además de ayudarnos a entender un fenómeno, una teoría facilita el conocimiento futuro, ya que es una fuente permanente de nuevas hipótesis y preguntas no contestadas hasta ahora. Considera que una teoría debe cumplir los siguientes criterios:

- 1) Proporcionar deducciones demostrables empíricamente ofreciendo los medios necesarios para confirmarla o rechazarla.
- 2) Ser compatible tanto con la observación como con teorías validadas anteriormente.
- 3) Establecerse en términos sencillos: no debe ser inmanejable por su extensión ni desprestigiar determinadas variables sólo porque sean difíciles de explicar.

De forma alternativa o recíproca a la teoría se habla también a veces de modelos, que consisten en analogías con las que se ofrece una representación más gráfica o visual de determinado fenómeno. Es el caso, en la investigación sobre interpretación, de los modelos de esfuerzos o gravitacional de Gile (v. 4.5.2).

La calidad de una teoría se determina por el estado de desarrollo de la disciplina de que se trata. En sus primeros estadios, una ciencia suele estar dominada por el trabajo empírico, es decir por la acumulación y clasificación de datos. Se establecen hipótesis, cuyo carácter informativo aumenta en la medida en que prohíben determinados fenómenos y que pueden probarse mediante experimentos practicables. Las hipótesis son claves en este modelo ya que organizan los esfuerzos del investigador, son los instrumentos de trabajo de las teorías, pueden probarse empíricamente o experimentalmente y permiten el progreso del conocimiento al capacitar al hombre para salir de sí mismo (Cohen y Manion, op. cit.:46).

En educación el positivismo se ha plasmado en la corriente conductista impulsada por Skinner (1953, 1968), que intenta responder a la pregunta de qué entendemos por aprendizaje centrándose en las conductas observables como producto de la interacción entre el individuo y el medio y en la modelación de las mismas por medio de condicionamientos. Su propuesta didáctica consiste en el diseño de secuencias de aprendizaje progresivas y flexibles en cuanto al ritmo con retroacción inmediata. El conductismo busca establecer una ciencia y una tecnología de la enseñanza que permita

analizar los procesos de enseñanza y aprendizaje que intervienen en las situaciones educativas; analizar las técnicas de enseñanza más eficaces para producir un aprendizaje eficaz y diseñar, aplicar y evaluar sistemas de instrucción que optimicen el proceso de enseñanza-aprendizaje (Caracuel, 1990:152).

Son exponentes del enfoque positivista, ya en relación con la investigación educativa, Lovell y Lawson (1970:24), quienes afirman que los objetivos de la investigación en educación serían los mismos que los de las ciencias en general; Travers (1969:16), para quien la investigación educativa es una actividad orientada a desarrollar un cuerpo organizado de conocimientos científicos; o Ary (1972:21) quien considera que cuando se aplica el método científico a los problemas de la educación el resultado es la investigación educativa. Todos ellos creen que el mejor camino para la investigación educativa es emular a las ciencias naturales y cuentan con un planteamiento atractivo, al menos a primera vista: si la ciencia ha sabido controlar el mundo natural, del mismo modo nos permitirá controlar la educación y hacerla más acorde con las necesidades sociales y las de sus integrantes.

### 3.2.3. *Enfoque metodológico*

Desde un punto de vista metodológico, en la investigación educativa positivista los problemas de investigación surgen de teorías o postulados existentes y las temáticas se engloban en las difundidas en la bibliografía científica. El diseño de la investigación es estructurado y prefijado y no admite variaciones sustanciales en su desarrollo, partiendo de un proyecto inicial en el que se especifican las tareas que se han de realizar como condición indispensable de toda investigación. También es requisito indispensable seleccionar antes del estudio, mediante procedimientos estadístico-probabilísticos, una muestra cuantitativa y cualitativamente representativa de la población de la que procede. Las técnicas de recogida de datos están sujetas a criterios de validez y fiabilidad para garantizar la objetividad de la información obtenida y, para asegurar la precisión y el rigor, los datos se expresan numéricamente y mediante análisis estadísticos. El análisis y la recogida de datos son de carácter estático y deductivo y los resultados se interpretan en función de las hipótesis de partida. Por último, los criterios de rigor en la investigación se apoyan en la validez interna (los cambios de la variable dependiente son realmente efectos de la variable experimental) y externa (los resultados son

generalizables a otras situaciones, contextos o muestras), la fiabilidad y la objetividad (Colás y Buendía, op. cit.:56-58, 111-113).

#### *3.2.4. Críticas al positivismo*

Ya desde mediados del siglo XIX el positivismo es criticado por su visión mecanicista y reduccionista de la naturaleza, que no contempla nociones como la libertad, la individualidad o la responsabilidad moral. También se argumenta que en la historia de la ciencia los factores sociales y subjetivos son cruciales en la definición del conocimiento. Estas críticas niegan la existencia de una objetividad absoluta, sustituyéndola por la noción de objetividad “intersubjetiva” o “consensuada”.

Desde dentro del propio positivismo tampoco han faltado las críticas, por negar la capacidad del ser humano para interpretar sus experiencias y, por tanto tomar partido por una relación sujeto-objeto en vez de sujeto-sujeto además de por la escasa relevancia de sus hallazgos para sus destinatarios:

Parece que cuanto mayor es el esfuerzo que pone el investigador en su experimentación científica en el laboratorio, al restringir, simplificar y controlar las variables, más fácilmente acaba en una “versión sintética y expurgada del conjunto”.

Cohen y Manion, op. cit.:54

Otras críticas vienen del existencialismo (Kierkegaard) o de autores como Ions y Roszak. Para este último el empeño de la ciencia por buscar la objetividad lleva a la apoteosis de la alienación, “enfermedad de la que está muriendo nuestra época” (Cohen y Manion, op. cit.:52).

Para Kuhn (1980) en la historia del conocimiento los paradigmas van cayendo y siendo sustituidos por otros tras gozar de un periodo de aceptación generalizada, que siempre acaba en crisis conforme van surgiendo crecientes alternativas al paradigma dominante. Kuhn llama “ciencia normal” a la producción de teorías desde el interior de un paradigma, lo que implica una forma de resolución de enigmas dentro del paradigma dominante. Cuando un enigma no tiene solución dentro de ese paradigma se considera “anomalía”. La acumulación de demasiadas anomalías genera un estado de crisis, que hace que muchos investigadores se alejen de la “ciencia normal” y empiecen a debatir las cuestiones fundamentales. Es este recurso a la filosofía el que desemboca en la irrupción de un nuevo paradigma alternativo que sustituye al anterior una vez derribado.

Esta “mudanza paradigmática” no se funda en una valoración sistemática, sino que es más bien una “revolución científica” debida a la “conversión” de la comunidad investigadora. No sólo cambia la “ciencia normal” y sus enigmas, sino también el modo de interpretar la realidad de la comunidad investigadora y la definición de nociones tales como conocimiento, teoría y verdad. Según Kuhn no habría tampoco ciencia neutral, ya que tanto el saber como la experiencia son una proyección de la adhesión previa a un determinado paradigma. La ciencia, por tanto, sólo en apariencia sería una actividad impersonal y objetiva, al negar los investigadores la mayor parte de los conflictos ideológicos y normativos por adhesión al paradigma dominante.

La teoría de la complejidad de Morin (v. 2.3), a la que nos hemos referido en el capítulo precedente, también supone una crítica al positivismo al oponerse, entre otros, al carácter lineal de la ciencia, a la división del conocimiento en compartimentos estancos y a la exclusión de la dimensión creativa y la afectiva que caracteriza la aspiración positivista a la objetividad.

También se critica el positivismo desde quienes piensan que las finalidades educativas no son inmutables, sino que cambian y se revisan constantemente en función de los valores dominantes en una determinada sociedad y de sus proyectos de futuro. Se argumenta además la escasa relevancia de los logros alcanzados hasta el momento por el positivismo a la hora de buscar leyes universales, por lo que hoy no cabría decir que existan teorías que sirvan para predecir y controlar las situaciones educativas (Colás, 1985, Carr y Kemmis, 1986/1988). Manicas y Secord (1983) señalan que la referencia de la educación a la persona exige contemplar la individualidad en las explicaciones y predicciones, lo que marcaría las diferencias entre las ciencias de la educación y el resto de las ciencias sociales. Para Carr y Kemmis (1986/1988:85), las críticas al positivismo, abundantes en época reciente, proceden de dos fuentes: la filosofía de la ciencia y la crítica al planteamiento positivista de la relación entre teoría y práctica.

Desde el punto de vista de la filosofía de la ciencia, las nociones positivistas de conocimiento, objetividad y verdad “postulan ideales para la conducción de la investigación que son incompatibles con la historia de la ciencia y, por esa razón, irrelevantes y faltos de realismo” (Carr y Kemmis, op. cit.:86) ya que los factores subjetivos y sociales han desempeñado siempre un papel muy importante en la producción del conocimiento, de tal modo que la propia noción de conocimiento se

comprende mejor a partir de la psicología o la sociología que de la lógica o la epistemología. Apoyándose en Kuhn, Carr y Kemmis concluyen que si el cambio de un paradigma a otro es una conversión, se deriva más de la asunción de valores y creencias que de otra cosa, de modo que

[...] el conocimiento no es, como propone el positivismo, el producto objetivo, universal y exento de juicios de valor del investigador “desinteresado”; antes al contrario, es subjetivo, determinado por el contexto, normativo y, en un sentido importante, siempre político.

Carr y Kemmis (1986/1988:88)

Aunque las creencias y valores no se hagan explícitos en las teorías, intervendrían en las decisiones sobre qué es o no un problema de investigación, qué tipo de conocimiento se considera adecuado para solucionarlo y cómo se adquiere ese conocimiento, de modo que las teorías siempre estarían contaminadas por las creencias y los valores de la comunidad investigadora y siempre serían productos sociales.

A esto habría que añadir el contexto institucional y las comunidades sociales en las que se desarrolla la investigación y se produce el conocimiento, que hacen que el paradigma bajo el que se desarrolla cualquier investigación proporcione las formas de pensar y actuar consideradas correctas.

En definitiva, para los críticos, el positivismo no habría rescatado la teoría educativa de sus conflictos de valores y sus tendencias ideológicas, sino que habría adoctrinado a los investigadores en los valores y la ideología del paradigma dominante, en este caso el científico.

Por lo que se refiere a la perspectiva positivista de lo teórico y lo práctico, las críticas inciden en que es incoherente la división nítida entre cuestiones instrumentales, o relacionadas con los medios, y cuestiones de valor, las relativas a los fines, ya que las decisiones sobre los medios están cargadas de valores en la manera en que afectan a las personas y, en investigación educativa, al decidir lo que es o no lícito hacer con ellas. Además, los críticos consideran que “los fines educativos son constitutivos de los medios, en tanto que educativos” (Carr y Kemmis, op. cit.:93), dado que las finalidades de la educación determinan qué valores deben servir los medios que se utilizan. En definitiva, consideran que el enfoque positivista de lo teórico y lo práctico no permite

entender la interrelación intrínseca que se da en la educación entre las finalidades, las políticas y los métodos.

Frente a estas críticas, algunos estudiosos piden paciencia alegando la juventud de la ciencia educativa o la complejidad de las variables, pero otros señalan el carácter erróneo del punto de partida como causa del fracaso y afirman que para entender la educación debería evitarse una extrapolación mecánica de los rasgos más superficiales de las ciencias naturales y admitir que si los fines de las ciencias sociales son distintos, también han de serlo los métodos (Carr y Kemmins, op. cit.:94).

### 3.2.5. *El enfoque positivista en la investigación en didáctica de la interpretación*

En el ámbito de la didáctica de la interpretación, no puede decirse que el enfoque positivista se haya aplicado sistemáticamente en el aula, sino que ha permanecido fundamentalmente centrado en el ámbito del proceso de interpretación, intentando teorizar cómo funciona éste en el mundo profesional para después incorporar los hallazgos directamente a la formación de intérpretes, algo que según los valedores de este enfoque no estaría ocurriendo en el grado deseable (v. Dodds et al. 1997:89-107). Entre los escasos ejemplos de investigación de corte experimental clásico en didáctica de la interpretación podríamos citar a Moser (1978), que intentó comparar la eficacia del *shadowing* con la de otros ejercicios introductorias de la simultánea utilizando un grupo experimental y otro de control. Otro ejemplo, que podríamos calificar de “pre-experimental” siguiendo a Buendía (1998:117-120), sería el experimento con pretest y postest de Kurz (1992) con el que pretendía medir la eficacia de un semestre de formación en interpretación a través de distintas tareas de atención disociada (*shadowing* y preguntas y respuestas simultáneas, v. Pöchhacker 2004a:185). Estas investigaciones podrían englobarse entre las que persiguen una finalidad técnica, dado que intentan medir la eficacia de determinadas prácticas docentes para determinar cuáles contribuyen en mayor medida a la formación, si bien Déjean Le Féal (1997) señala la dificultad o hasta imposibilidad de medir la eficacia de cualquier método de enseñanza de la interpretación simultánea, incluido el suyo (Pöchhacker, 2004a:185).

Para una propuesta de aplicación del enfoque positivista como método único de investigación en traducción e interpretación, incluida la didáctica, véase Orozco (2004: 98-103). Gile, pese a declararse partidario, con matices, del “paradigma de las ciencias

naturales” tal como lo define Moser-Mercer (1994b), se muestra abierto a las contribuciones del denominado por esta autora “paradigma inspirado en las humanidades” y rechaza expresamente la propuesta de una metodología única para los estudios de traducción (Gile 2004b:127). Como veremos más adelante, Kiraly (2000: 27-28) rechaza el positivismo desde la didáctica de la traducción y establece una conexión entre éste y el enfoque transmisionista de la enseñanza, al que contrapone el constructivista.

### **3.3. El enfoque interpretativo**

#### *3.3.1. Orígenes y fundamentación filosófica*

El enfoque interpretativo tiene sus precedentes en los teólogos protestantes del s. XVII, quienes acuñaron el término “hermenéutica” para referirse a un sistema de interpretación de la Biblia diferente del de la Iglesia de la época y basado en el principio de que la Biblia puede interpretarse directamente, sin mediación eclesiástica. Durante el siglo XVIII la hermenéutica se usó para interpretar la literatura, las obras de arte y la música. En el siglo XIX también sirvió para la interpretación de la jurisprudencia y la filología y a ella recurrieron los historiadores alemanes. A finales del s. XIX varios teóricos alemanes (Dilthey, Rickert, Weber) perfeccionan la hermenéutica para constituir una base epistemológica alternativa a la positivista en las ciencias sociales. Sin embargo, esta corriente no cobra fuerza y no sale de su confinamiento en Alemania hasta que se hacen más acuciantes las críticas al modelo positivista entre 1960 y 1980 (Carr y Kemmis, 1986/1988:101). La referencia filosófica actual del enfoque interpretativo es Hans-Georg Gadamer (1991).

#### *3.3.2. Postulados teóricos*

Los postulados del enfoque interpretativo son: la ciencia no es algo abstracto y aislado del mundo, sino que depende del contexto social, sin el cual no es posible comprender una conducta humana; la conducta humana es más compleja y diferenciada que en otros seres vivos, por lo que es imposible explicarla como se explican los fenómenos de las ciencias naturales; desde una de sus perspectivas, la fenomenológica, se entiende que “la captación de las relaciones internas de las acciones sería clave en cualquier intento de explicación” (Colás y Buendía, op. cit.; 49); la intencionalidad sería más importante que la causalidad y frente a la explicación causal y la predicción se ofrece como alternativa la comprensión; de hecho se considera que la simultaneidad de los fenómenos e interacciones educativos hace imposible distinguir las causas de los efectos; se reconoce explícitamente la influencia de los valores en las prácticas de investigación, tanto en la elección de un paradigma, como en los problemas que se estudian, la metodología, selección de contextos, etc.; las teorías tienen carácter comprensivo y orientativo, ya que las leyes científicas tienen una referencia concreta y

situacional; además son relativas pues cada sociedad actúa con valores propios y éstos cambian con el tiempo, lo que cuestiona el principio de validez universal, la objetividad y la científicidad; la universalidad no es sinónimo de objetividad: pueden obtenerse resultados objetivos sin que sean universales; se admiten las interacciones e influencias entre sujetos e investigadores.

En definitiva, se considera que la realidad es múltiple e intangible y sólo puede estudiarse de forma holística o global. Este enfoque ha dado lugar a corrientes contrarias al positivismo en ciencias sociales como la psicología (psicología humanística, escuelas del comportamiento, psicoanálisis, psicología social) o la sociología (fenomenología, etnometodología, interaccionismo simbólico), todas con un hilo común: el énfasis en lo cualitativo frente a lo cuantitativo. En el caso de la investigación educativa, el énfasis recae en la descripción, interpretación y explicación de la realidad social, la realidad educativa, desde la perspectiva de sus protagonistas atendiendo a las condiciones de su contexto (Goetz y Lecompte, 1988). No se busca la generalización, sino el desarrollo de conocimientos ideográficos y no se pretende llegar a abstracciones universales, sino a averiguar qué es lo universal en sentido amplio y qué es lo específico en cada situación. El modelo interpretativo trata de revelar el significado de las maneras de actuar de los individuos típicos en situaciones típicas. De esta forma, la ciencia social interpretativa crea la posibilidad de un cambio práctico de dos formas:

- 1) al revelar de qué modo los protagonistas de una situación extraen sentido de lo que hacen, facilita el diálogo y la comunicación entre las partes interesadas;
- 2) al ayudar a comprender de otro modo sus acciones a quienes las ejecutan, influye en la práctica: ofrece a los individuos la posibilidad de reconsiderar las creencias y actitudes inherentes a su manera de pensar actual.

Al mismo tiempo, se trataría de problematizar lo que se entiende por conocimiento para facilitar la investigación de las maneras en las que el saber se organiza socialmente, se transmite y se valora en las escuelas (Carr y Kemmis, 1986/1988:100).

A diferencia de lo que ocurría en el enfoque positivista, aquí no hay relación mecánica entre teoría y práctica, ya que el modo en que la teoría afecta a la práctica es exponiendo a la autorreflexión el contexto teórico que define la práctica. El criterio de validez de una teoría dependería de la coherencia con que se comprenden las intuiciones y las

pruebas en un marco de referencia consistente. La relación entre teoría y práctica es bidireccional, dado que la deliberación teórica también está informada por las exigencias prácticas de cada situación. Se diferenciaría del enfoque positivista en que mientras éste pretende situarse por encima del mundo social y asumir un papel de ingeniería social, el enfoque interpretativo se ve a sí mismo dentro de la vida social “y tan incapaz de trascenderla como de dirigirla” (Carr y Kemmis, op. cit.:108).

### 3.3.3. Enfoque metodológico

Desde un punto de vista metodológico, los problemas de investigación surgen de los grupos sociales y el objeto del problema es conocer una situación y comprenderla a través de la visión de los sujetos. El diseño es abierto y surge y se adapta durante el proceso de investigación. La delimitación del objeto y la planificación de la investigación se derivan de la observación y el análisis de la realidad. La muestra se ajusta al tipo y cantidad de información que se necesita en cada momento, de modo que no se determina previamente según criterios cualitativos o cuantitativos. Normalmente se trabaja con muestras pequeñas y no representativas estadísticamente. Se trabaja prioritariamente con datos cualitativos mediante técnicas flexibles y abiertas a múltiples enfoques e interpretaciones. Tanto el análisis como la interpretación de los resultados revisten carácter subjetivo y ocupan un lugar intermedio en el proceso, de los que surgen hipótesis y se derivan nuevas delimitaciones del problema en un proceso cíclico interactivo. En cuanto a los criterios de validez no hay unanimidad, ya que para algunos teóricos han de ser comunes a todos los métodos científicos mientras que para otros el enfoque cualitativo tendría sus propios criterios, expresados en términos como credibilidad, transferibilidad, dependencia o confirmabilidad. En ambos casos se aplican técnicas propias de validación como la triangulación (se contrasta la visión del investigador con la de los sujetos y la de otros investigadores), la observación persistente o la réplica paso a paso. (Colás y Buendía, op. cit.:56-58, Colás, 1986, 1990).

Guba y Lincoln, (1982) exponen las siguientes características comunes de la metodología cualitativa:

- a) La fuente principal y directa de los datos son las situaciones naturales. No puede entenderse ningún fenómeno fuera de su contexto espacio-temporal y situacional.
- b) El investigador es el principal instrumento de recogida de datos (sus ventajas son la adaptabilidad o capacidad de recoger información simultánea sobre múltiples factores y a varios niveles y su visión holística, es decir su capacidad para captar el contexto de forma global y la posibilidad con que cuenta de explorar respuestas atípicas e idiosincrásicas).
- c) Incorporación del conocimiento tácito, es decir de aquello que forma parte de la interacción entre investigador e investigados y que no se expresa por medios lingüísticos (intuiciones, aprehensiones o sentimientos).
- d) Uso de técnicas de recogida de datos abiertas, que se adaptan mejor a las influencias mutuas y permiten detectar mejor patrones de comportamiento.
- e) Muestreo intencional: no se trata de representar una población con objeto de generalizar los resultados, sino de ampliar el abanico y el rango de los datos tanto como sea posible.
- f) Análisis inductivo de los datos. Se describen las situaciones y se toman decisiones sobre su carácter extrapolable a otras situaciones mediante el método inductivo.
- g) La teoría se genera a partir de los datos de una realidad concreta, no partiendo de generalizaciones a priori. Goetz y Lecompte (1988) definen la teoría como *generativa* –pretende descubrir constructos y proposiciones–; *inductiva* –las teorías se desarrollan desde abajo, a través de la interconexión de evidencias y datos recogidos–; *constructiva* –las unidades de análisis surgen en el curso de la observación y descripción, no son definidas previamente a la recogida de datos– y *subjetiva* –entendida como el propósito de reconstruir categorías específicas que los participantes utilizan para conceptualizar sus propias experiencias y su visión del mundo.
- h) El diseño de la investigación es emergente y en cascada o, lo que es lo mismo, se va elaborando a medida que avanza la investigación. El problema de investigación surge de la situación y de los datos recogidos y se reformula y se cuestiona constantemente.

- i) Los criterios de validez son específicos y se utilizan técnicas propias para garantizar la credibilidad de los resultados.

El proceso de investigación, más que lineal, es circular e interactivo, de modo que las hipótesis se modifican a la luz del análisis de los datos y existe una interdependencia entre la recogida de datos, la formulación de hipótesis, el muestreo y la elaboración de teorías. Aunque los distintos enfoques de la metodología cualitativa no permiten establecer pautas rígidas para definir la actuación, sí se observan algunas tendencias, como el recurso frecuente a los estudios de casos en sus distintas variantes: estudios de caso a través del tiempo, observacionales (con observación participante), estudios de comunidades educativas, análisis situacionales, estudios microetnográficos, estudios de casos múltiples o estudios multisituacionales.

En cuanto a la selección de la muestra, se trata de que proporcione la máxima información y las mayores variaciones, no uniformidad y no que permita inferir probabilidades. Las técnicas de recogida de datos en investigación cualitativa pueden ser directas o indirectas. Las técnicas directas son:

- a) la observación participante: supone la interacción social entre el investigador y los grupos sociales investigados. Se trata, mediante la observación directa y sistemática del grupo, de obtener una visión completa de la realidad, combinando la intersubjetividad con los datos objetivos. Las hipótesis no se formulan previamente, sino a partir de la observación y recogida de datos y el diseño es flexible y abierto.
- b) La entrevista cualitativa: sirve para recabar información de determinados “informantes” sobre asuntos que pueden surgir a través de la observación participante y puede adoptar tres modalidades: entrevista no directiva, o conversación informal, entrevista focalizada, basada en directrices, y entrevista estandarizada. Pese a sus diferencias presentan características comunes que las separan de la entrevista cuantitativa: permiten a los entrevistados expresar sus propias perspectivas personales, no se predeterminan frases o categorías que puedan ser utilizadas en las respuestas y el objetivo básico es “comprender la posición de los participantes, conocer su terminología y captar la complejidad de sus percepciones y experiencias individuales” (Colás Bravo, op. cit.:261). Una

variante sería la técnica de grupos de discusión, que permite investigar la producción de discursos en un grupo en el que se reflejan normas, valores, interacciones sociales o percepciones de la realidad. Las entrevistas se registran mediante notas o grabaciones en audio y vídeo. En este último caso se obtiene un reflejo más completo, pero se corre un riesgo de distorsión en el comportamiento del entrevistado que no conviene despreciar.

- c) Historias de vida. Utilizadas inicialmente por los antropólogos en los años 1920, consisten en la narración de la experiencia de vida de una persona. En la investigación educativa se aplican a los docentes para conocer la influencia de su formación y experiencias vitales en sus roles y actitudes como profesores.

Las técnicas indirectas, muy habituales en la investigación histórica y antropológica, e incorporadas recientemente a la investigación en educación en campos como la evaluación de programas, el análisis del currículum o los niveles de participación escolar, se apoyan principalmente en dos tipos de documentos, los oficiales (actas de evaluación, actas de reunión, guías curriculares, cartas oficiales, anuncios institucionales, fotografías) y los personales (narraciones de los sujetos que describen sus acciones, experiencias y creencias en forma de diarios, cartas, graffiti y notas personales). La elaboración de diarios por parte de los profesores favorece la reflexión y la capacidad de integración de los conocimientos teóricos con sus referentes prácticos y su revisión retrospectiva ayuda a comprender los procesos educativos. Kemmis y otros (1982) sugieren que se incluyan “observaciones, sensaciones, reacciones, interpretaciones, reflexiones, suposiciones, hipótesis y explicaciones, así como anécdotas y transcripciones de conversaciones e intercambios verbales” (Colás y Buendía, op.cit.:267). Son de gran utilidad para la contextualización y el desarrollo metodológico de los procesos de investigación.

En lo que atañe al análisis de datos, existen dos tendencias: una que defiende la independencia entre el diseño de la investigación y el análisis de datos y que, por tanto, admite la introducción de criterios cuantitativos y el uso de estadísticas con datos cualitativos y otra, más purista, que defiende una coherencia entre diseño de investigación, tipo de datos, análisis y garantías de validez. Esta última ve los datos como palabras y utiliza procedimientos propios, ajenos a las matemáticas.

Desde los estudios de traducción, han defendido el enfoque hermenéutico o interpretativo autores como Steiner, cuya obra *After Babel* (1975) se ha convertido en un clásico de los estudios de traducción, Ortega Arjonilla (1996), que propone una teoría hermenéutica de la traducción apoyada en la hermenéutica del texto de Ricoeur como “posición mediadora” entre Gadamer y Habermas (v. 3.4.1.1), Kiraly (2000, 2001), al que nos referiremos en el capítulo 4 en relación con sus propuestas para la didáctica de la traducción<sup>3</sup>, o Chesterman (1997, 2004), quien niega que exista una contradicción entre el objetivo de “explicar” y el de “entender”:

As pointed out by von Wright (1971), the traditional goals of explanation (in the natural sciences) and understanding (in hermeneutic disciplines) overlap to a great extent. Explanation presupposes some understanding and understanding underlies and can lead to explanation. Any contribution that takes us a step forward is valuable; we can live with more modest goals than final truths.<sup>4</sup>

Chesterman, 2004:53.

### 3.3.4. Críticas al enfoque interpretativo

Las críticas a la perspectiva interpretativa han venido de dos enfoques, el positivista, que, fiel a sus principios, le achaca incapacidad de proporcionar generalizaciones de amplio alcance o normas objetivas y aplicables a la verificación o la refutación de las explicaciones teóricas, y el sociocrítico que, aun compartiendo parte de sus planteamientos (las actividades sociales deben ser entendidas en función de sus significados y éstos se derivan de reglas incorporadas en un contexto social), sostiene que la estructura social no sólo es producto de estos significados, sino que también los produce y que, como tal, limita la elección de los actos que los individuos pueden razonablemente realizar. Por tanto, la tarea de la ciencia social no debería ser sólo interpretativa en relación con los significados de las formas de acción social, sino que implica también un análisis de los factores sociales que las generan y sostienen y la forma en que limitan la gama de acciones que pueden realizar los miembros de determinados grupos (Carr y Kemmis, op. cit.:110). Desde este enfoque se considera, además, que el planteamiento interpretativo pasa por alto las consecuencias no

---

<sup>3</sup> V. 4.5.1, 4.5.2 y 4.6.1

<sup>4</sup> Como señala von Wright (1971), los objetivos tradicionales de explicación (en las ciencias naturales) y comprensión (en las disciplinas hermenéuticas) se solapan en gran medida. La explicación presupone una forma comprensión y la comprensión entraña y puede conducir a la explicación. Cualquier contribución que nos haga avanzar es valiosa; podemos contentarnos con objetivos más modestos que las verdades finales (traducción nuestra).

deliberadas de las acciones sociales al centrarse sólo en las intenciones, pese a que estas consecuencias son funcionales en el sentido de que sirven para mantener ciertos aspectos del sistema social más amplio. Tampoco explicaría las acciones cuyos autores tienen una percepción engañosa o ilusoria sobre ellas, dado que el enfoque interpretativo considera inadmisibles cualquier interpretación de las acciones que sea incompatible con la que dan sus propios agentes. De ese modo, dejarían sin explicar su posible carácter ideológico y, en general, mostrarían cierta indiferencia ante la necesidad de que la teoría social critique el *statu quo*. Carr y Kemmis concluyen que, pese a que el enfoque interpretativo ha logrado minar el dogmatismo positivista al introducir la subjetividad en las realidades de la educación, ambos enfoques coinciden en su visión del investigador educativo y en su relación con el acto de investigar, dado que “en ambos enfoques el investigador permanece ajeno a la situación investigada, y adopta una postura desinteresada que rechaza cualquier interés en valorar críticamente las realidades educativas que se analizan y cambiarlas” (Carr y Kemmis, op. cit.:113). En definitiva, si el enfoque positivista puede resumirse, desde una perspectiva socio-crítica, en dar respetabilidad científica al sentido común, en forma de teorías tan aparentemente complicadas y profundas como triviales e inútiles, la aportación del enfoque interpretativo estribaría en convertir el sentido común, lejos de en algo dado objetivamente, en el problema principal de estudio para la teorización y la investigación.

Por otro lado, para el enfoque sociocrítico, tanto el positivista como el interpretativo pasarían por alto que, para dar consideración de ciencia a la investigación educativa, primero habría que dilucidar el carácter educativo de la investigación y después los criterios que requiere el establecimiento de su carácter científico (Carr y Kemmis, op. cit.:119). El carácter educativo de la investigación no dependería de su objeto de estudio (el lenguaje por ejemplo puede estudiarse desde la sociología, la psicología o la filosofía, además de desde la lingüística), ni de los métodos o técnicas (muchas ciencias los comparten), sino de los propósitos por los que se hace. Dado que la educación no es una actividad teórica, sino práctica, la investigación educativa debe operar dentro del marco de referencia de los fines prácticos a los que obedecen las actividades educativas. No se trataría pues de descubrir un nuevo saber, sino de adoptar una línea de acción, de modo que la piedra de toque de la investigación educativa será “su capacidad para resolver problemas educacionales y mejorar la práctica de la educación” (Carr y Kemmis, op. cit.:122). En el mismo sentido se pronuncia Elliott (1991/1993:67).

### 3.4. El enfoque socio-crítico

#### 3.4.1. Orígenes históricos y fuentes filosóficas

Sobre 1920 los primeros teóricos críticos empiezan a inquietarse por la complacencia positivista en torno al papel de la ciencia en la sociedad, meramente técnico, y en cuanto la naturaleza de la misma ciencia: doctrinaria, autosuficiente en su posesión de la verdad, marginadora respecto a la filosofía, que quedaba reducida a epistemología (Carr y Kemmis, op. cit.:144). La escuela de filósofos y científicos sociales de Frankfurt (Horkheimer, Adorno y Marcuse) es, junto con Freire y el movimiento institucionalista francés (Colás y Buendía, op. cit.:291), el origen de este enfoque. Se rechazaba el conformismo inducido por el triunfalismo científico, la ciencia entendida como ideología al representar un modo producido culturalmente y respaldado socialmente de “contemplar el mundo sin examinarlo”, que a su vez dirigía la acción social (Carr y Kemmis, op. cit.:145). Frente a ello trataron de recuperar elementos de la filosofía griega relacionados con la defensa de los valores, juicios e intereses de la humanidad para introducirlos en un nuevo planteamiento de la ciencia social. Recuperaron de Aristóteles la *praxis*, más entendida como obrar que como hacer, y la *phronesis*, es decir un entendimiento prudente de cómo actuar en las situaciones prácticas. El positivismo había relegado estos conceptos y descartado del discurso teórico legítimo las categorías éticas.

##### 3.4.1.1. La ciencia social crítica de Habermas

Pese a lo expuesto en la introducción que antecede, los críticos no rechazaban absolutamente el positivismo, sino que se buscaba una síntesis entre éste y las preocupaciones de la “filosofía de lo práctico” clásica. El primero que lo intentó fue Habermas (1977:109), al preguntarse cómo aunar lo prácticamente necesario y lo objetivamente posible, cómo proporcionar orientaciones prácticas sobre lo oportuno y justo en una situación dada sin ceder en cuanto al rigor del saber científico, y al mismo tiempo cómo mantener éste sin renunciar a las orientaciones prácticas de la filosofía del clasicismo.

Habermas formula la por él llamada “teoría de los intereses constitutivos de saberes”, en la que niega el carácter desinteresado del conocimiento y afirma que éste se desarrolla siempre en función de intereses que han ido evolucionando a partir de las necesidades humanas y que han ido siendo configurados por las condiciones históricas y sociales. Los intereses constitutivos de saberes serían el “técnico”, el “práctico” y el “emancipatorio”. El técnico es un saber instrumental que busca el control sobre los objetos naturales, adoptando la forma de explicaciones científicas. De él se han nutrido la industria y los procesos de producción modernos y Habermas no sólo no lo rechaza, sino que lo considera necesario para que la humanidad pueda beneficiarse de las ventajas materiales de la producción, pero niega que sea el único saber legítimo, dado que, por ejemplo, no sirve para entender la acción comunicativa. Aquí intervendría el “interés práctico”, relacionado con el *verstehen* de la tradición hermenéutica, que genera conocimiento interpretativo capaz de orientar el juicio práctico, pero es insuficiente para dotar a las ciencias sociales de una base adecuada, ya que al apoyarse en el autoentendimiento no puede valorar en qué medida las condiciones sociales, culturales o políticas imperantes distorsionan las formas existentes de comunicación. Para superar esta limitación habría de intervenir el interés “emancipador”, que exige trascender preocupaciones limitadas hacia los significados subjetivos para alcanzar un conocimiento emancipador acerca del marco de referencia objetivo en el que pueden producirse la comunicación y la acción social. Se trataría de un conocimiento autorreflexivo que permitirá a los individuos explicarse las razones por las que les frustran las condiciones bajo las que actúan además de proporcionar líneas de actuación posibles para acabar, si procede, con las fuentes de tal frustración.

Habermas considera que las regularidades de las que habla la ciencia social crítica no obedecen a causas naturales o ajenas a la conciencia humana, sino que son sólo prueba de la existencia de limitaciones sociales estructuralmente impuestas. La tarea de la ciencia social crítica sería hacer visibles a ojos de los afectados los mecanismos causales subyacentes de las limitaciones que sufren. Basándose en Marx, Habermas afirma que la crítica no teme sus propios hallazgos ni el conflicto con ningún poder, sea el que sea. El método crítico fija su atención en las formas de vida social subyugadoras, pero centrándose de modo especial en las mentalidades que sustentan cada forma de dominación, ya se trate de la de una clase sobre otra o la de la idea de que esa opresión es obvia, inevitable o incluso está justificada.

Además de apoyarse en la crítica ideológica marxiana, Habermas recurre al psicoanálisis y en particular al autoanálisis como modo de tomar conciencia de las “distorsiones en los procesos autoformativos del paciente que le impiden una interpretación correcta de sí mismo y de sus actos” (Carr y Kemmis, op. cit.:151). Las críticas a Habermas por no detallar la base epistemológica de su propuesta le llevaron a volverse hacia el análisis del lenguaje y del discurso ordinarios como fuente de los fundamentos normativos de la ciencia social crítica y elaborar su “teoría de la competencia comunicativa” o “pragmática universal” (Ortega Arjonilla, 1996:67), según la cual cualquier intento de explicación de lo que son los seres humanos lleva implícitas respuestas de orden ético sobre lo que deben llegar a ser.

Habermas traspone así la fuente de los ideales humanos al lenguaje y al discurso. En su idea es central la distinción entre habla (acción comunicativa) y discurso. El habla presupone implícitamente la aceptación de normas consensuadas. Cuando deja de regir ese consenso se problematiza la presencia de esas normas y eso puede hacerse mediante el discurso. La idea de habla conlleva “un acto ideal de habla” que permite concebir las ideas de verdad, libertad y justicia y que puede hacerse posible mediante el control de los medios para construir una situación propicia. Así, para que el consenso sea verdadero tienen que darse unas condiciones que permitan una discusión democrática en la que fluyan libremente las ideas porque los participantes se sepan libres de amenazas de dominación, manipulación o control. El hecho de que la discusión deba ser libre y democrática no es baladí, ya que las discusiones académicas rara vez son verdaderamente abiertas y se dan en contextos donde no exista ninguna forma de coacción. Si bien el propio Habermas admite que su teoría de la competencia comunicativa requiere aún mucho desarrollo, Carr y Kemmis consideran que sus sugerencias:

[...] parecen cruciales para toda comprensión de los vínculos entre lo teórico y lo práctico; en particular su intento de producir una teoría unificada del saber, la justicia, la acción y la racionalidad que sirva como fundamento de una ciencia social “con trascendencia práctica”  
Carr y Kemmis, 1986/1988:156.

En cuanto a la articulación entre teoría y praxis según Habermas destacaremos solamente algunos principios: el entendimiento debe ser obtenido autónomamente por los participantes, sin persuasión ni coerción no legítima; las decisiones, que deben tomarse democráticamente entre los participantes, han de ser prudentes, sin exponerlos

a riesgos innecesarios, y la epistemología de la ciencia social es constructivista, lo que implica una visión del conocimiento como algo que se desarrolla mediante un proceso de construcción activa y reconstrucción de la teoría y la práctica por quienes intervienen en ellas.

Las ideas de Habermas han sido criticadas desde el enfoque interpretativo, por un lado, defendiéndose de la crítica habermasiana hacia él (Gadamer, 1991) por considerar que el entendimiento hermenéutico no es tan limitado como pretendía Habermas, y por otro tachando de ambigua la definición de los intereses constitutivos de saberes. Además, se le cuestiona desde este enfoque por no ejemplificar concretamente la ciencia social crítica. Ortega Arjonilla (1996, 60-71) refleja el debate entre la hermenéutica de Gadamer y la teoría crítica de Habermas en su indagación hacia una teoría hermenéutica de la traducción. Lo resume en los siguientes términos:

Gadamer hace hincapié en la historicidad, en la participación en el diálogo con el pasado; Habermas insiste, en cambio, en la ilustración, en el distanciamiento crítico, en la anticipación del futuro. Lo cual nos lleva a un impasse ya que uno habla del “diálogo que somos” (Gadamer), frente al otro, que plantea el diálogo que aún no es, pero que debería ser (Habermas).

Ortega Arjonilla, 1996:71.

Frente a este atolladero, Ortega Arjonilla plantea la figura de Ricoeur (1986) como mediador desde una “hermenéutica crítica”. Para Ricoeur, tanto Gadamer como Habermas parten de tradiciones, aunque diferentes (romántica el primero, emancipatoria el segundo) en las que se apoyan asimilándolas y reinterpretándolas. En ese sentido se trataría de una falsa antinomia que el filósofo debe “saber denunciar” y no pretender fundir la hermenéutica de las tradiciones y la crítica de las ideologías, sino pedir a cada una de las tradiciones que reconozca a la otra como legítima.

Bernstein (1979:225) admite que todos los objetivos que se plantea Habermas son necesarios pero no suficientes, ya que la idea del discurso práctico puede degenerar en un mero ideal si no se realizan de forma concreta y objetiva las condiciones materiales necesarias para que ese discurso sea posible. Según este autor, Habermas no explica como lograría esas condiciones, de forma que no resuelve la falta de conexión entre su idea de la teoría crítica y la aplicación práctica concreta de esa teoría.

Además de Carr y Kemmis, que se apoyan en Habermas para su definición de la naturaleza de la teoría y la investigación educativas, también lo han hecho Gur Ze'ev (1999), Blake y Masschelein (2003), como base filosófica para la pedagogía crítica y Blake (1992, 1995) que ha explorado la relevancia para la educación de la crítica habermasiana de la modernidad (Carr, 2005:6).

#### 3.4.1.2. *La teoría crítica de la enseñanza de Carr y Kemmis*

Tras desarrollar la crítica de los enfoques positivista e interpretativo y apoyarse en las teorías de Habermas, Carr y Kemmis sientan las bases de lo que puede ser una teoría crítica de la educación. Apoyándose en la décimo-primer tesis sobre Feuerbach de Marx y parafraseándolo, afirman que una ciencia educativa crítica no debe limitarse a interpretar la educación de diferentes maneras, sino que se trata de transformarla. Para ello, los enfoques positivista e interpretativo serían “meros momentos del proceso de transformación, antes que finalidades suficientes en sí mismas” (Carr y Kemmis, op. cit.:168). Además, la reforma no sería un mero asunto técnico (positivismo) o práctico (enfoque interpretativo), sino que debe ser un proceso participativo y colaborativo en el que se trata de cambiar las prácticas, los valores y las estructuras sociales e institucionales que definen el marco de actuación de los participantes. No se trataría de investigación sobre la educación, pues, sino en y para la educación. En ese proceso:

[...] emergerá una perspectiva de una ciencia educativa crítica que apuntaría a comprometer a los enseñantes, los estudiantes, los padres y los administradores escolares en misiones de análisis crítico de sus propias situaciones con vistas a transformarlas de manera que dichas situaciones, en tanto que educativas, mejoren para los estudiantes, los enseñantes y la sociedad entera.

Carr y Kemmis, 1986/1988:169.

Ello requiere una teoría del cambio y un análisis continuo de las transformaciones y sus consecuencias realizado por los propios practicantes y no por investigadores “espectadores” que no sufren las consecuencias de las transformaciones. Para evitar acabar convirtiendo a los agentes en una categoría abstracta, como está ocurriendo con parte de la investigación educativa crítica, ésta ha de fajarse con la realidad y “evidenciarse en mejoras reales de las prácticas educativas concretas, de los entendimientos reales de dichas prácticas por sus practicantes y de las situaciones concretas en que dichas prácticas se producen” (Carr y Kemmis, op. cit.:172).

Volviendo a Marx, Carr y Kemmis afirman que para ello el “educador mismo tiene necesidad de ser educado”, de ahí que la transformación de las circunstancias y la educativa sean simultáneas y no una condición de la otra. En este planteamiento, Carr y Kemmis entroncan con Paulo Freire y su idea del proceso de concienciación, en el que sujetos conscientes y no recipientes alcanzan una comprensión cada vez más profunda, no sólo de la realidad sociohistórica en la que viven, sino también de su capacidad para transformarla. En esta visión de lo que sería una ciencia educativa crítica los participantes o sujetos serían tanto los profesores como los estudiantes y otros sectores afectados por la educación.

Para Carr y Kemmis (op. cit.:142-143) una teoría educativa debe reunir cinco criterios:

- 1) Rechazar las nociones positivistas de racionalidad, objetividad y verdad, así como el papel meramente instrumental del conocimiento en la resolución de los problemas educativos y el planteamiento técnico de los problemas educativos.
- 2) Admitir la necesidad de utilizar las categorías interpretativas de los docentes.
- 3) Suministrar medios para distinguir las interpretaciones ideológicamente distorsionadas de las que no lo están y proporcionar orientaciones para superar los autoentendimientos distorsionados.
- 4) Identificar los aspectos del orden social existente que frustran la persecución de fines racionales y ofrecer explicaciones teóricas para que los enseñantes vean cómo eliminar o superar tales aspectos.
- 5) Reconocer que la teoría educativa es práctica, en el sentido de que la cuestión de su consideración educacional va a quedar determinada por la manera en que se relacione con la práctica.

#### *3.4.2. La investigación-acción: evolución histórica*

El enfoque sociocrítico apoya su propuesta epistemológica y metodológica en la investigación-acción. Según los autores, las definiciones de la investigación-acción abarcan realidades de diferente alcance. Para Halsey (ed.: 1972) “la investigación en la acción es la intervención a pequeña escala en el funcionamiento del mundo real y un examen próximo de los procedimientos de tal intervención”. Elliott (1991/1993:88) la define como “el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la

acción en la misma”, mientras Carr y Kemmis (1986/1988:174) van más allá al presentarla como “una forma de indagación autorreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales en orden a mejorar la racionalidad y justicia de sus propias prácticas, su entendimiento de las mismas y las situaciones dentro de las cuales ellas tienen lugar”.

La investigación-acción ha sido utilizada en el terreno de la educación en diferentes ámbitos y aspectos del proceso educativo, que pueden abarcar desde las actividades de enseñanza hasta la investigación educativa pasando por el desarrollo curricular o la evaluación (Elliott, 1991/1993:63), aunque a menudo se ha hablado de investigación-acción desde métodos y técnicas muy alejados de ella. Kurt Lewin es considerado el precursor de este enfoque en las ciencias sociales a partir de sus trabajos con inmigrantes alemanes en Estados Unidos (Lewin, 1946). En un primer momento busca una aplicación del modelo empírico-analítico al cambio social (Colás y Buendía, op. cit.:291) respondiendo a una demanda institucional. Sin embargo, y aunque parte de sus propuestas son rechazadas por los investigadores activos de hoy por demasiado cercanas al positivismo, su posterior definición (Lewin, 1952) del método como una espiral autorreflexiva formada por ciclos sucesivos de planificación, acción, observación y reflexión ha llegado sin muchos cambios hasta los investigadores educativos activos actuales. Esta espiral se desarrolla, para Lewin, del siguiente modo:

- a) La planificación surge a partir de una idea general en la que, por el motivo que fuere, llegamos a encontrar conveniente alcanzar cierto objetivo. Dado que con frecuencia ni el objetivo ni la forma de alcanzarlo están muy delimitados, la primera tarea consiste en analizar la idea con detenimiento a la luz de los medios disponibles y darle mayor concreción. Si se logra tendremos ya un plan global y un primer paso para la acción, además de una mejor definición, y tal vez cierta alteración, de la idea inicial.
- b) Se ejecuta el primer paso el plan general
- c) Se pasa a una etapa de concreción de los hechos en la que se observa lo alcanzado y se contrasta con las expectativas
- d) En función del análisis de los resultados obtenidos se planifica el paso siguiente y, en su caso, se modifica el plan general, tras lo cual se pone en marcha un

nuevo bucle de planificación, acción y concreción de los hechos para valorar los resultados del segundo paso y así sucesivamente con los pasos ulteriores.

Aunque el concepto creado por Lewin ha evolucionado desde entonces, ya en su origen están presentes elementos que perduran hoy, como su carácter participativo, su impulso democrático y su contribución simultánea a la ciencia social y al cambio social. Carr y Kemmis adoptan las cuatro fases del ciclo descrito por Lewin (planificación, acción, observación y reflexión) y añaden que la investigación-acción debe responder a un doble objetivo para ser considerada tal: *mejorar* (la práctica, el entendimiento de la práctica y la situación en que se produce) e *interesar* (los que intervienen en la práctica han de participar en cada una de las cuatro fases del proceso).

Algunos años después del diseño de Lewin, Blum (1959) simplifica el planteamiento de la investigación-acción al centrarla en dos pasos: un paso de diagnóstico, en el que se analizan los problemas y se formulan las hipótesis, y un paso terapéutico en el que se prueban las hipótesis mediante un experimento de cambio dirigido conscientemente, preferiblemente en un situación de vida social.

Tras un periodo de crisis de crecimiento que sucedió a la expansión de las ideas de Lewin, los trabajos de Stenhouse en el *Humanities curriculum Project*, iniciado en 1970, hacen resurgir el interés hacia la investigación educativa activa. Stenhouse introduce la idea del profesor (de secundaria fundamentalmente) como investigador y la del “maestro monitor de sí mismo”. Inicia un modelo de proceso de desarrollo del currículum, en contraste con el modelo de objetivos, apoyado en la idea de que la calidad de la enseñanza depende del desarrollo de las capacidades reflexivas de los profesores y no tanto de los materiales curriculares (Elliott 1991/1993:42). Posteriormente, John Elliott y Clem Adelman en el *Ford Teaching Project* (1973-1976), continúan la trayectoria emprendida por Stenhouse, aunque con un modelo de investigación-acción que ofrece más autonomía a los profesores para la investigación de sus propias prácticas.

John Elliott, antes de convertirse en profesor universitario y dirigir proyectos de investigación educativa centrados en la primaria y la secundaria, impartía clases, en la década de 1960, en centros de secundaria del sistema educativo británico. Este sistema dividía a los estudiantes desde los 11 años en dos tipos de centros, las *grammar schools*,

a las que acudía la minoría que obtenía los mejores resultados en el examen conocido como “*Eleven plus*”, y las *secondary modern schools* a las que iba la inmensa mayoría. Dentro de este segundo tipo de centros, Elliott formó parte de grupos de profesores innovadores que por aquel entonces comenzaron a cuestionar un sistema que abocaba a la mayoría de los estudiantes a una deficiente formación. Prescindiendo de las teorías al uso, decidieron crear sus propias teorías a partir de la práctica y, en concreto, de prácticas innovadoras que buscaban reagrupar a los estudiantes en grupos heterogéneos y sustituir la motivación extrínseca (examen) por motivaciones intrínsecas (nuevos métodos educativos susceptibles de captar el interés de los alumnos) como principal motor del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dado que este proceso de cambio suscitaba resistencias entre sectores tradicionalistas del profesorado, su implantación se basó en un diálogo entre el conjunto de profesores implicados fundamentado en el respeto a la discrepancia, una adhesión libre de los profesores al proceso y la consideración de las propuestas de cambio como hipótesis que han de comprobarse en la práctica. La responsabilidad se asume colectivamente entre los participantes y la dirección de los centros no ha de imponer su criterio, sino que se limita a facilitar un enfoque de abajo arriba.

En el *Ford Teaching Project* Elliott tuvo la oportunidad de coordinar un plan nacional de investigación-acción en el que todas estas ideas se pusieron a prueba en centros y clases cuyos profesores habían decidido aplicar prácticas innovadoras. La tarea del grupo de investigadores centrales consistió en estimular la reflexión autónoma de los profesores sobre sus propias prácticas e investigar los problemas con los que chocaba la innovación intentando al mismo tiempo que los profesores, poco habituados a sentirse observados, aceptaran la investigación de forma colaborativa.

Elliott reconoce que no siempre tuvieron éxito en el empeño, pero apunta vías que facilitan la autorreflexión de los profesores sobre sus prácticas, relacionadas sobre todo con el riesgo de pérdida de autoestima que toda observación de la práctica del profesor implica. Entre ellas (Elliott:1991/1993:51-54) podemos citar la capacidad de los profesores de separar la identidad personal del rol profesional, la visión de sí mismos como investigadores en la acción o las posibilidades de conocer los problemas de clase de los demás docentes.

Estos factores incidirían en la capacidad de los profesores para tolerar lo que Elliott define como “pérdidas temporales de autoestima”, capacidad que los tornaría (éstas son las hipótesis que se derivan de los trabajos del *Ford Teaching Project*) más abiertos a “recibir *feedback* procedente de los alumnos” e información procedente de los observadores externos, o a comunicar a los demás docentes los problemas que surgen en sus aulas.

La información procedente de los alumnos es de gran importancia aquí, ya que para Elliott “los estudiantes ocupan la posición más favorable para evaluar la práctica de sus profesores”, por lo que puede ser, según el grado de apertura del profesor, bien la información más amenazadora o bien un instrumento del docente para “mantener la vigilancia sobre sus propias prácticas en el aula” y su disposición a “modificar la propia autoevaluación en cuanto práctico” (Elliott, 1991/1993:53). Esta información procedente de los alumnos se complementa con la de otros profesores y la de los observadores externos y se traduce en una mayor conciencia de la responsabilidad como educadores y del conflicto entre la educación como proceso y los resultados cognitivos esperados por la sociedad.

La última de las 13 hipótesis formuladas por el grupo dirigido por Elliott es a su vez la base principal de todo el proyecto: “cuanto mayor sea la capacidad de los profesores para mantener la vigilancia sobre su propia práctica, mayor será su disposición a efectuar cambios fundamentales en la misma”. El problema principal, reconocen, es que los profesores mantengan esa vigilancia. Para Elliott, este proceso de reforma curricular no es neutral desde el punto de vista teórico:

Está orientado por un conjunto de ideas interrelacionadas sobre la naturaleza del currículum y la enseñanza. Estas ideas se organizan y aclaran en el proceso. La enseñanza deja de considerarse como un proceso de adaptación o acomodación de la mente a las estructuras de conocimiento. Se contempla, en cambio, como un proceso dialéctico en el que el significado y la pertinencia de las estructuras se reconstruyen en la conciencia históricamente condicionada de los individuos cuando tratan de dar sentido a sus “situaciones vitales”. La mente “se adapta con” en vez de “adaptarse a” las estructuras de conocimiento.

Elliott, 1991/1993:23.

En esta línea, la práctica reflexiva en la que los profesores se ven implicados cuando investigan según el enfoque de la investigación-acción, “supone necesariamente la

autocrítica y la crítica de las instituciones” (Elliott, 1991/1993:55). Las estructuras institucionales de enseñanza en las que se realizó el *Ford Teaching Project* –lo mismo cabría decir de las instituciones españolas actuales de enseñanza superior– no generaban muchas oportunidades para el intercambio de reflexiones entre profesores, lo que limita la capacidad de emprender una crítica respecto de sí mismos o de la institución. Frente a ello, Elliott afirma que en el movimiento de investigación-acción está implícita la visión de los centros educativos como democracias participativas (Elliott, 1991/1993:80).

Por otra parte, la reflexión de la que habla Elliott tiene un carácter ético y filosófico:

En la medida en que la reflexión trata de la elección de un curso de acción en un determinado conjunto de circunstancias para llevar a la práctica los propios valores, reviste carácter ético. Pero como la elección ética supone la interpretación de los valores que han de traducirse a la práctica, la reflexión sobre los medios no puede separarse de la reflexión sobre los fines. La reflexión ética tiene una dimensión filosófica.

Elliott, 1991/1993:69

En Australia, la investigación educativa activa se extiende en torno a las ideas de Carr y Kemmis, que tienen una concreción colectiva en un seminario nacional sobre investigación-acción celebrado en la Universidad Deakin de Geelong (Victoria), a la que ambos pertenecían entonces, celebrado en 1981. De allí sale la siguiente definición:

Investigación educativa activa es el término que se emplea para describir una familia de actividades de desarrollo curricular, desarrollo profesional, programas de mejoramiento escolar y desarrollo de la planificación de sistemas. Lo que tienen en común estas actividades es la identificación de estrategias de acción programada que se han de *implementar*, y que luego son sistemáticamente sometidas a *observación, reflexión y cambio*, teniendo en cuenta que los participantes en la acción se consideran íntegramente comprometidos en todas esas actividades.

Carr y Kemmis, 1986/1988:176.

Para Carr y Kemmis los objetos de la investigación-acción son las prácticas educativas y el entendimiento de estas prácticas, pero no consideradas como “fenómenos”, como si fueran algo natural y ajeno al investigador. Tampoco las prácticas se consideran como “tratamientos” en el sentido de obtener mejores cosechas de éxitos académicos. No se persiguen unos fines conocidos de antemano, sino que se trata de actuar educativamente en situaciones complejas entre personas distintas con distintos entendimientos de la situación compartida y distintas valoraciones sobre la forma de dirigir las interacciones.

Como ha quedado expuesto, el enfoque interpretativo es considerado insuficiente, ya que los significados que utilizamos en la comunicación no surgen en el vacío, sino que resultan de un proceso que ocurre en la historia y a través de ella, aunque sólo se trate de la historia de un grupo reducido o de un breve intervalo de tiempo.

Como proceso de transformación de prácticas y entendimientos, la investigación-acción también tiene lugar en la historia y a través de ella:

Todo estudio o proyecto de investigación-acción empieza con un patrón de prácticas y de entendimientos en una situación, y termina con otro distinto en el que algunas prácticas o algunos elementos de estas serán continuos durante el proceso de mejoramiento, mientras que otros serán discontinuos (se han añadido nuevos elementos, otros han quedado abandonados, y unos terceros han experimentado tales o cuales transformaciones).

Carr y Kemmis, 1986/1988:193.

La investigación-acción relaciona entre sí las prácticas, los entendimientos de las prácticas y las situaciones en que se producen buscando correspondencia o ausencia de ella entre, por ejemplo entendimientos y prácticas (retórica frente a realidad, teoría frente a práctica), entre prácticas y situaciones (limitaciones institucionales) o entre entendimientos y situaciones (valores educativos frente al sistema institucional de recompensas). Por otra parte, los valores “están siempre abiertos a la reinterpretación a través de la práctica reflexiva; no pueden definirse en relación con puntos de referencia fijos e inmutables que sirvan para medir las mejoras habidas en la práctica” (Elliott, 1991/1993:68).

Se plantea una nueva forma de relación entre teoría y práctica en la que se renuncia, por una parte, a las abstracciones generalizadoras y por otra, se utiliza e incluso se genera teoría a través del estudio de casos concretos en situaciones complejas. En cualquier caso, la abstracción teórica desempeña siempre un papel subordinado respecto a una “sabiduría práctica basada en las experiencias reflexivas de casos concretos” (Elliott, 1991/1993:71)

Es, además, un proceso social que busca extenderse para que otros colaboren en todas las fases de la investigación-acción. Esto lo hace con una visión activista de su papel, evitando tanto el objetivismo positivista como el subjetivismo interpretativo y oponiendo a ambos una noción dialéctica de la racionalidad, que reconoce la existencia de factores sociales objetivos en los que ningún individuo puede influir en un momento

dado, al mismo tiempo que admite que el entendimiento subjetivo que las personas tienen de las situaciones también puede limitar la acción y que es posible cambiar ese entendimiento. Se trata de descubrir cuáles son las condiciones “objetivas” y “subjetivas” que limitan la acción y estudiar cómo cambiar las unas y las otras. Esta racionalidad dialéctica se aplica también a las relaciones de pares de términos que tradicionalmente se consideran opuestos y excluyentes como lo teórico y lo práctico, el individuo y la sociedad, el pensamiento y la acción. También es dialéctica la relación entre análisis retrospectivo y acción prospectiva que encontramos en la espiral autorreflexiva de Lewin, que a medida que avanza va transformando las prácticas individuales y colectivas, los entendimientos individuales y compartidos y las situaciones en que se produce la interacción. De los proyectos individuales puede surgir un programa de reforma en el que el círculo se va ampliando en la dirección que sugería Habermas en *Towards a Rational Society*.

La tensión continua entre entendimiento retrospectivo y acción prospectiva se concreta en las cuatro fases de la espiral, en las que continuamente se mira hacia atrás y hacia delante. Mediante este proceso los investigadores adquieren conciencia de sí mismos a la vez como productos y productores de la historia.

El auge de la investigación-acción en las dos últimas décadas y su extensión geográfica (Australia, Estados Unidos, Francia, Reino Unido) ha conducido a la existencia de distintas concepciones de la investigación-acción. Escudero (1987) basándose en Holly, Carr y Kemmis, quienes a su vez se apoyaban en Habermas en este punto (v. 3.4.1.1), habla de tres tipos de investigación-acción: técnica, práctica y emancipatoria/crítica. La primera busca mayor eficacia en la práctica educativa, la segunda se basa en la teoría interpretativa y busca un mayor protagonismo para los profesionales que pasan a controlar el proyecto, aunque con supervisión y asesoramiento de investigadores externos, y la tercera sitúa la acción de los investigadores docentes en su contexto socio-cultural con el fin de provocar cambios individuales, organizativos y sociales. Las tres modalidades se corresponden con diferentes grados de participación y autonomía de los docentes investigadores (mínima en el caso de la técnica, mayor en el caso de la práctica y plena en el de la crítica). Otros autores ven diferencias por áreas geográficas y distinguen (Pérez Serrano, 1990) cuatro corrientes: anglosajona (Elliott, Stenhouse, Hopkins, Goyette, Lessard), americana (Freire, Lewin, Corey), australiana (Carr y

Kemmis), francesa (Barbier, Lapassade). Las principales áreas educativas en que se aplica la investigación-acción son: educación popular, educación permanente, movimiento de pedagogía institucional, renovación e innovación educativa, entre otras.

Desroche (1981), por su parte, distingue tres modalidades de investigación-acción en función de su relación con la acción (*sobre, para o por* la acción) y del nivel de participación de los investigadores (cooptación, cooperación o implicación). Las distintas modalidades pueden sintetizarse en el siguiente cuadro, tomado de Colás Bravo (1998:293).

### CUADRO I

MODALIDADES DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN: CRITERIOS DE IDENTIFICACIÓN				
MODALIDADES	TIPO DE CONOCIMIENTO QUE GENERAN	OBJETIVOS	FORMAS DE ACCIÓN	NIVEL DE PARTICIPACIÓN
I/A Técnica	Técnico/Explicativo	Mejorar las acciones y la eficacia del sistema	<b>Sobre</b> la acción	Cooptación Designación
I/A Práctica	Práctico	Comprender la realidad	<b>Para</b> la acción	Cooperación
I/A Crítica	Emancipativo	Participar en la transformación social	<b>Por</b> la acción	Implicación

Pese a esta diversidad, la investigación-acción presenta rasgos comunes (Colás Bravo, 1998:294):

- a) Carácter situacional: relacionado con el diagnóstico y solución de un problema en un contexto específico
- b) Es participativa: todos los miembros toman parte directa o indirectamente en la implementación de la investigación
- c) Es autoevaluativa: Las modificaciones o efectos de las acciones son constantemente evaluadas desde “dentro”
- d) Los beneficiarios de los resultados de la investigación son los sujetos y la comunidad implicada
- e) Acción-reflexión: la acción se convierte en fuente de datos y en objeto de reflexión

- f) Aplicación inmediata de hallazgos
- g) La investigación se entiende como un proceso de creación sistemática de conocimientos

Para Goyette y Lessard-Herbert (1988), la investigación-acción favorece simultáneamente el desarrollo de destrezas, la expansión de la teoría y la resolución de problemas. Como procedimiento científico participa de los objetivos de cualquier tipo de investigación (descripción, explicación, comprensión y control), si bien estos términos se interpretan de otro modo. Además, contempla las partes fundamentales de la metodología científica: planteamiento del problema e hipótesis para su solución, plan de acción para probar la hipótesis, análisis de los datos, deducción de conclusiones y valoración de la acción en relación con la meta deseada, aunque con peculiaridades metodológicas que se expondrán más adelante. Su valor formativo, por otra parte, tiene un reflejo individual y social: favorece “aprender a aprender”, contribuye al cambio de actitudes, capacidades y valores, se desarrollan habilidades de observación, análisis y crítica, se mejoran las estrategias de resolución de problemas y se contribuye al cambio social.

#### *3.4.3. Metodología de la investigación en el enfoque sociocrítico*

Colás Bravo (1998:56-58) recoge los rasgos comunes del método de investigación del enfoque sociocrítico según el mismo esquema que aplica a los paradigmas positivista e interpretativo (v. 3.2. y 3.3). Los problemas de investigación parten de situaciones reales y su planteamiento responde a la intención de transformar esa realidad, por lo que se deriva de la acción. Su selección corre a cargo del grupo que cuestiona la situación de partida. El diseño de investigación es dialéctico (se genera a través del diálogo y el consenso entre el grupo investigador) y se desarrolla en un proceso en espiral. La muestra del estudio estaría constituida por el propio grupo que aborda la investigación, obviándose la cuestión de la representatividad, ya que no se trata de extrapolar resultados, sino de observar la evolución de los sujetos del grupo. Aunque se utilizan procedimientos tanto cuantitativos como cualitativos en la recogida de datos, el énfasis se pondría en los cualitativos y en la comunicación personal. El análisis y la interpretación de los datos se harían mediante la discusión en el grupo de investigación y la indagación, se caracterizaría por un alto nivel de abstracción y por la interrelación de factores sociales, históricos y políticos, recurriendo con frecuencia al psicoanálisis y

la crítica ideológica. Por último, el criterio fundamental de validez es el consenso. Dado que el enfoque sociocrítico se fundamenta en la autorreflexión y en el interés emancipatorio que lleva a la acción, la validez recae en ésta.

En cuanto a la selección de las técnicas y procedimientos de recogida de datos, dependerán de la temática, los objetos de estudio, objetivos del trabajo, recursos financieros, equipo humano disponible, etc. (Colás Bravo, 1998:298).

En general, la metodología de la investigación-acción se caracteriza por su flexibilidad: en los métodos (estudios de casos, estudios clínicos, hermenéuticos o métodos de experimentación sobre el terreno); en el tiempo (no lineal, sino en espiral); en las técnicas de recogida de datos (se adapta a cada situación). Métodos propios de la investigación-acción serían (Goyette y Lessard-Hébert, 1988:188-197) la encuesta feed-back, la resolución de problemas con experimentación sobre el terreno y el método de los sistemas flexibles:

- a) *La encuesta feed-back*: hace de puente entre la investigación y la acción. El investigador hace un diagnóstico de la situación a través de un cuestionario construido a partir de entrevistas o del análisis de la documentación disponible. Los datos así recogidos permiten hacer un diagnóstico. En un segundo momento se da a conocer el diagnóstico al grupo, a través de un informe o de entrevistas en grupos. Esta fase de “feed-back” permite confrontar el diagnóstico previo con nuevas entrevistas, a la vez que los miembros del grupo de investigación toman conciencia de su propia situación, lo que incita a tomar iniciativas y establecer un plan de acción para modificar la situación que se considera insatisfactoria.
- b) *La resolución de problemas con experimentación sobre el terreno*. Se toma como grupo de investigación la clase y, tras analizar la práctica y formular el problema, se planifica un programa de intervención en función de la solución que se ha elegido. Este plan de acción se pondrá a prueba y se evaluará mediante datos cualitativos y cuantitativos cuyo análisis se reflejará en un informe escrito que se difundirá entre otros docentes (Goyette y otros, 1984:55; Elliott, 1986 y 1990).
- c) *El método de los sistemas flexibles*. Se trata fundamentalmente de definir una problemática a partir de las distintas visiones sobre ella de personas implicadas. Se trata de generar un pensamiento sistémico que conduzca a proponer

actividades tendentes a obtener mejoras y a construir modelos conceptuales que representen el sistema de actividades requerido para cumplir el proceso de transformación. Su puesta en práctica conlleva siete etapas (Claux y Gelinas, 1982:33).

Las técnicas de recogida de datos combinan lo cuantitativo y lo cualitativo. Las estrategias cuantitativas de recogida de datos (Buendía y Carmona, 1984) pueden agruparse en la observación (extracción de datos de contextos naturales), la encuesta (formulación de preguntas a los sujetos objeto de estudio) y la medición (aplicación de un estímulo a los sujetos de la muestra y medición de sus efectos sobre la variable de respuesta). Entre las cualitativas figuran los diarios, entrevistas, análisis de documentos, observaciones, materiales visuales y sonoros (Colás, 1998:303), a los que Elliott (1991/1993:97-101) añade, además de los citados, los perfiles, comentarios sobre la marcha o los estudios de seguimiento de participantes.

Las entrevistas y diarios han sido desarrolladas en el apartado 3.3 al referirnos a la metodología cualitativa, aunque aquí añadiremos las aportaciones al respecto de Elliott (1991/1993) desde el enfoque socio-crítico.

En cuanto a la entrevista, Elliott sugiere que en el contexto de la investigación-acción en el aula se entreviste con frecuencia a una muestra de alumnos:

En principio, no resulta fácil conseguir que se manifiesten de forma “auténtica”, dada la posición de autoridad del profesor. Un modo de superar esta situación consiste en pedir a un consultor externo que haga unas entrevistas iniciales. Él o ella, *con el permiso de los alumnos*, puede llevar la entrevista grabada al profesor, quien la escuchará, dialogando después con los alumnos sobre las cuestiones que se han suscitado en la misma. Si el profesor demuestra en este diálogo una postura abierta e imparcial, los alumnos empezarán a estar en condiciones de hablar directamente con él. Más adelante no hará falta la intervención del intermediario externo.

También apunta Elliott la posibilidad de entrenar a los alumnos para que se entrevisten entre sí y después envíen las cintas al profesor. Utiliza una tipología de entrevistas similar a la de Colás Bravo (v. 3.3), aunque con otra terminología, al hablar de entrevistas estructuradas (con preguntas preestablecidas), semiestructuradas (el entrevistador plantea cuestiones preparadas de antemano aunque permite que el entrevistado se desvíe y plantee sus propios temas) y no estructuradas (el entrevistado

toma la iniciativa respecto a los temas y cuestiones de interés. En el contexto de la investigación-acción, Elliott aconseja utilizar la entrevista no estructurada en las fases iniciales para pasar más adelante a un tipo estructurado, “cuando sabemos con certeza el tipo de información importante” (Elliott, 1991/1993:101), si bien admite la posibilidad de que sea preferible el enfoque semiestructurado.

En cuanto al diario, Tanto Kemmis y otros (1982) como Elliott y Adelman (1976) añaden al diario del profesor la posibilidad de que los alumnos lleven sus propios diarios con control de la confidencialidad y bajo condiciones aceptadas por ellos.

El resto de técnicas a las que se refiere Elliott (1991/1993:97-101) son:

- a) *Los perfiles*. Proporcionan una visión de una situación o persona durante un periodo de tiempo y pueden referirse a periodos de clase o a la actuación de determinados alumnos.
- b) *El comentario sobre la marcha*. Consiste en anotaciones derivadas de la observación de un alumno o grupo de alumnos durante al menos cinco minutos y debe reflejar todo lo que se dice o se hace, incluyendo el tono, los gestos, etc. y debe ser meramente descriptivo, sin incluir interpretaciones ni valoraciones.
- c) *Los estudios de seguimiento*. Un observador (externo o investigador miembro del grupo, conocido como “observador-sombra”) sigue a un participante (alumno o profesor) durante una serie de clases y anota todo lo que hace. Este papel puede asumirse de forma rotatoria entre los miembros del grupo y dar lugar a un posterior informe y reunión de puesta en común.

En cuanto al análisis de los datos, desde la investigación-acción se apuesta también (Elliott, 1991/1993:103) por la triangulación (v. 3.3) como una vía de contrastar visiones y un paso previo muy útil para la elaboración del informe analítico. Estos informes, añade Elliott, recogen “el pensamiento sistemático del autor sobre las pruebas obtenidas y deberían elaborarse con frecuencia, normalmente hacia el final de un período de supervisión, revisión o reconocimiento”. Pueden recoger cuestiones como:

- Nuevas formas de conceptualización de la situación sometida a investigación que hayan surgido.
- Hipótesis aparecidas y que quizá deseemos comprobar más adelante.

- Menciones del tipo de pruebas que tendremos que recoger después para fundamentar mejor los conceptos e hipótesis que surgen.
- Formulaciones de los problemas y cuestiones que van apareciendo en el campo de acción.

Otra sugerencia de Elliott consiste en limitar la cantidad de pruebas recogidas (y de clases supervisadas) a las que se puedan procesar y sobre las que se pueda reflexionar. Sobre la duración de cada ciclo (o espiral) no se dan prescripciones rígidas, pero sí se recomiendan (Elliott, 1991/1993:107) para la investigación-acción en el aula, periodos de un año al menos, compuestos de varios ciclos que podrían corresponderse con los trimestres, antes de darse por satisfecho con las posibles mejoras obtenidas.

Al dar por terminada una espiral de investigación-acción ha de realizarse un informe completo, histórico y cronológico, cuyos contenidos detallan Kemmis y otros (1981) y revisa Elliott (1991/1993:108).

#### *3.4.4. Áreas de aplicación de la investigación en la acción*

Como indica Colás Bravo (1998:303) la investigación-acción se ha aplicado a una gran diversidad de estudios: desde el ámbito reducido de un aula hasta cambios organizativos en un sector industrial. El objetivo básico sería siempre, según la misma autora, “aumentar el conocimiento funcional del práctico sobre el fenómeno que trata aunando mejoras sociales y educativas”. Entre las múltiples situaciones contempladas estaría la que en esta investigación nos ocupa: el “análisis de las formas en que innovaciones y cambios pueden ser implantados en el funcionamiento de un sistema”. Para Colás Bravo, la investigación-acción proporcionaría una vía para investigar la solución de problemas en clase tratando aspectos que no pueden abordarse desde el rigor de la investigación científica. Habría tres modalidades en este sentido: el profesor en su aula, un grupo de profesores colaborando dentro de un centro o un equipo de docentes colaborando con otro de investigadores externos.

En el ámbito de la docencia universitaria, en los últimos años ha cobrado cierto auge la investigación-acción aplicada a múltiples áreas temáticas. En el campo de la formación de arquitectos, en la Universidad de Sevilla, encontramos trabajos paralelos a los nuestros realizados por E. de Manuel Jerez y sus proyectos de innovación educativa (1996, 1998, 1999, 2000a, 2000b). En estos trabajos y en otros encontramos ecos de las

ideas de Schön (1987/1992) sobre el profesional reflexivo, que sin proponer un método de investigación pedagógica, sí aporta un enfoque sobre la formación de profesionales que comparte con el enfoque socio-crítico que hemos descrito anteriormente la ruptura con una epistemología basada únicamente en la racionalidad técnica positivista y la reintroducción del debate sobre los valores en el contexto docente e investigador, en este caso de la universidad. Schön (1992:23) denuncia al mismo tiempo el divorcio entre la investigación universitaria y lo que los profesionales encuentran útil y la falta de conexión entre la idea de conocimiento profesional que prevalece en las escuelas y las competencias que se exigen a los prácticos en la realidad, especialmente en aquellas “zonas indeterminadas de la práctica” que no se resuelven mediante la aplicación de reglas empíricas. Si bien la ciencia aplicada y las técnicas basadas en la investigación desempeñan un papel importante en la práctica profesional, ésta tendría también un componente artístico, procedente de otra forma de ejercicio de la inteligencia y que los profesionales que reconocemos como especialmente competentes aplican a la definición de los problemas, a su puesta en práctica y a la improvisación.

#### *3.4.5. La investigación en la acción en los estudios de traducción e interpretación*

En el ámbito de los estudios de interpretación Sawyer combina las ideas de Schön sobre la formación de profesionales reflexivos con la investigación-acción en un curso sobre teoría de la interpretación que imparte en el Monterey Institute of International Studies (MIIS), que articula las lecturas teóricas con la práctica del aprendizaje de las técnicas de interpretación por parte de los estudiantes en un prácticum de interpretación (De Terra y Sawyer, 1998:22-24). La iniciativa de Sawyer consiste en crear un entorno propicio para que los estudiantes reflexionen sobre un aspecto concreto de su técnica que ellos eligen e intenten mejorar la técnica en su conjunto reflexionando sobre sus ejercicios y conectándolos con lecturas, discusiones y conferencias centradas en la emergente disciplina de los estudios de interpretación. Concretamente, en el prácticum “Action research in Interpretation Studies”, que forma parte del plan de estudios del MIIS, se pide a los estudiantes que, a partir de su formación lingüística específica y sus prácticas de interpretación, lleven a cabo un proceso de investigación-acción sobre su propio aprendizaje consistente en llevar un diario con notas de campo que incluyen observaciones exhaustivas sobre sus ejercicios, que conducen a un informe de diez páginas que han de someter a la discusión en grupo con sus compañeros de aula. El

prácticum se desarrolla en situaciones de riesgo controlado, de modo que los estudiantes eviten la presión de las situaciones totalmente reales y se sientan más libres para investigar distintos enfoques de resolución de problemas. Pese a las reticencias iniciales, ya que los estudiantes de interpretación suelen ser reacios a la teoría, Sawyer afirma que los resultados, según comentarios de los propios estudiantes, son positivos y muestran una mejora de la técnica al cabo del proceso. Sawyer parte de que la interpretación es a la vez ciencia, técnica y arte y afirma que la mejora de la formación de intérpretes ha de sustentarse en una interacción dinámica entre esos tres aspectos. En su caso, más que del “profesor como investigador”, que en el marco de la docencia universitaria podría parecer una perogrullada, Sawyer nos introduce en el concepto de los estudiantes como investigadores de su práctica de aprendizaje en una fase cercana a la inserción profesional.

Más recientemente, Pöchhacker se refiere a la investigación en la acción como un enfoque de investigación alternativo, y a la vez emparentado, a las dos vías tradicionales de investigación constituidas para él por el trabajo de campo en un contexto real (denominación que prefiere a la de “observación”) y la investigación experimental (Pöchhacker 2004a:63). Para este autor, algunos trabajos de investigación en didáctica de la interpretación podrían incluirse en esta denominación (2004a:65) y se remite como referencia a McDonough y McDonough (1997) y sus estudios sobre la investigación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Aunque Pöchhacker no especifica qué trabajos en concreto entrarían bajo la denominación de investigación en la acción, tal vez se refiera, además del de Sawyer que acabamos de citar, a Moser-Mercer. Esta investigadora, que anteriormente había realizado otras investigaciones de corte experimental clásico (v. 3.2.5), también ha recurrido a enfoques de investigación de tipo cualitativo para medir un proceso en marcha en un trabajo más reciente (Moser-Mercer 2000) en el que pidió a un grupo de estudiantes que llevaran un diario en el que reflejaron las dificultades que encontraban al realizar ejercicios introductorios.

Por lo demás, Pöchhacker sugiere (2004a:202) que la investigación-acción se utilice para que los profesores de interpretación evalúen de forma coordinada y en procesos evolutivos las necesidades y efectos de las innovaciones pedagógicas relacionadas con las nuevas tecnologías. Por nuestra parte, es lo que hemos intentado hacer en la medida

de nuestras posibilidades desde los primeros pasos de la presente tesis dados en el curso académico 2000-01 (De Manuel 2002, 2003c, 2003e, 2003f).

También Fraser y Gile (en Schäffner, ed., 2004:39) hacen referencia a la investigación en la acción. En el debate entre varios investigadores que recoge el capítulo 2 de la obra editada por Schäffner, Fraser aboga por la investigación-acción como un medio para superar la tensión entre profesionales e investigadores ya que los primeros asumen el papel de los segundos, a lo que Gile contesta que, si bien observa ventajas e inconvenientes en la investigación-acción, tiende a centrarse en las primeras. Señala entre los riesgos el posible sesgo derivado de la falta de distancia entre el investigador y el fenómeno estudiado y entre las ventajas el acceso a la gente y al escenario y la observación directa. Más adelante en el mismo debate (op. cit.:41) también Moira Inghilleri se muestra partidaria de la investigación-acción a partir de la experiencia positiva de este enfoque en la educación.

Por último, aunque sin establecer un vínculo específico con la investigación en la acción, Pöchlner (2004a:206-7) hace referencia a las preocupaciones éticas como uno de los factores que condicionan tanto la elección de las cuestiones de investigación como los métodos, algo que viene a coincidir con los postulados de Elliott (1991/1993:69) y Carr y Kemmis (1986/1988:145) que hemos reflejado más arriba y con los que nos identificamos.

Desde la didáctica de la traducción, Kiraly (2000:27-28) se apoya en las ideas de Schön según las cuales los profesionales no pueden resolver todos sus problemas desde la teoría y la técnica derivadas de un conocimiento sistemático preferiblemente científico (Schön, 1987:3-4). Kiraly propone además un enfoque constructivista de la enseñanza que rechaza el positivismo, incluyendo una autocrítica de sus investigaciones anteriores con protocolos de pensamiento en voz alta (TAP), y del enfoque transmisionista de la enseñanza de la traducción que de él se derivaría. Para Kiraly, el conocimiento, incluido el relacionado con la traducción, no se transmite del profesor al alumno, sino que éste último lo construye mediante la interacción con los demás estudiantes y el propio profesor.

También en el campo de la traductología encontramos referencias a la investigación-acción en autores como Hatim (2001:6-8), quien señala, expresando una preocupación

de partida similar a la de De Terra y Sawyer, cómo la teoría de la traducción y la práctica han permanecido separadas hasta fechas recientes como “dos “universos” muy diferenciados e incompatibles”. Esta dicotomía entre acción y reflexión estaría siendo cuestionada de forma creciente. Hatim sugiere que la investigación no se haga “sobre” o “para” los profesionales, sino también por los profesionales, concepto que aplica tanto a los de la traducción, como a los de su didáctica y, en particular, a los que aúnan ambas facetas. Habría una creciente conciencia de que una actitud reflexiva hacia las preocupaciones prácticas de los traductores y los profesores de traducción promoverá una “distancia crítica saludable” respecto al proceso de acción en tiempo real. Al mismo tiempo, advierte contra el riesgo de salir de una dicotomía inútil para caer en otra, la que opondría la investigación-acción (realizada por los profesionales) frente a la investigación pura como pilar de la racionalidad técnica. Hatim se acoge a la definición de investigación-acción de Carr y Kemmis (1986/1988) como una indagación autorreflexiva orientada a mejorar la racionalidad y la justicia de las propias prácticas y de las situaciones en las que se desarrollan. Alude además, al igual que Pöchhacker (2004a:63), a McDonough y McDonough (1997), quienes, si bien se refieren a la enseñanza del inglés, abordan cuestiones relevantes para la enseñanza y la investigación en traducción. Por otra parte, según consta en la web de la Universidad Heriot-Watt de Edimburgo, A. Hussein realiza en el momento de redactar estas páginas una tesis bajo la dirección de Basil Hatim sobre lingüística textual e investigación en la acción aplicada a la Traducción y la Interpretación<sup>5</sup>.

En España, Kelly (2003:593) sugiere que la investigación en la acción sería el marco idóneo para indagar en las expectativas y motivaciones de los estudiantes, una de las vías aún por explorar en la didáctica de la traducción. Monzó imparte un curso de doctorado sobre la investigación-acción en traducción jurada en el programa “Traducción y Sociedad” de las Universidades de Granada y Jaume I de Castellón<sup>6</sup> y es coautora, con Borja, de un libro, aún en prensa, titulado *Investigar con los profesionales: colaboraciones de investigación-acción*.

La presente investigación respondía en sus comienzos a la primera de las tres modalidades de investigación-acción señalada por Colás (“el profesor en su aula”), aunque en el marco del proyecto de innovación docente de la Universidad de Granada

---

<sup>5</sup> Véase [www.hw.ac.uk/langWWW/langres.htm](http://www.hw.ac.uk/langWWW/langres.htm)

<sup>6</sup> Véase [http://oficinavirtual.ugr.es/apli/doctorado/cursos\\_programa](http://oficinavirtual.ugr.es/apli/doctorado/cursos_programa)

“Virtualización de material didáctico multimedia procedente de la realidad profesional para la formación de intérpretes” (v. 8.3), hacemos extensivo este enfoque a la investigación de la aplicación de las nuevas tecnologías a la formación de intérpretes como parte del trabajo de un grupo compuesto por cinco profesores y otros tantos estudiantes de doctorado. El hecho de que se tratara en su fase inicial de una investigación realizada por un profesor individual ha condicionado en gran medida la elección de las técnicas de recogida de datos, más cuantitativas de lo que hubiéramos deseado en lo que se refiere a la aplicación en el aula, aunque compartiendo en lo fundamental la filosofía de la investigación-acción definida sobre todo por las obras de Carr y Kemmis (1986/1988) y Elliott (1991/1993) a las que nos hemos venido refiriendo.

#### ***4. La interpretación de conferencias: investigación y didáctica***

*The world is a richer place when it speaks with many voices, and it will be a more peaceful place if all can be heard<sup>1</sup>.*

Vincent Buck.

---

<sup>1</sup> El mundo es un lugar más rico cuando se expresa a través de múltiples voces y será un lugar más pacífico cuando podamos oírlas todas (traducción nuestra).

Dada la escasez de traducciones, cualquier repaso a la literatura de los estudios de interpretación de conferencias y su didáctica hecho por un investigador occidental aislado no versado en lenguas no occidentales, ha de centrarse sobre todo, tal como indica Sawyer (2001:33), en los trabajos publicados en las lenguas occidentales más habladas. Es más, tras unos primeros años en que un porcentaje significativo de los trabajos se publicaban en francés, gracias a la pujanza en la formación y la investigación de escuelas como las de París o Ginebra, desde los años 1990 el inglés ha pasado a ser la lengua internacional de la comunidad de investigadores de la interpretación (Pöchhacker 2004a:196). Debido a esta tendencia de los investigadores de todo el mundo a traducirse a sí mismos al inglés antes que traducir a sus lenguas respectivas los trabajos ajenos, la internacionalización y extensión geográfica de la comunidad de investigadores a que se refieren Pöchhacker (2004a) y Gile (2003:13), especialmente cierta en el caso de los países asiáticos, se ha hecho a menudo a costa de la marginación de aquellos que no han querido o no han podido traducirse al inglés o que, como indica Schäffner (2004:46), han publicado en lenguas menos difundidas.

Si bien este fenómeno no es privativo de nuestra área de estudio, no deja de ser llamativo que, siendo la comunidad de investigadores en traducción e interpretación presumiblemente la más políglota de todas las disciplinas, cuente con tan pocas traducciones de las obras más destacadas hacia las lenguas propias de cada país. Todo ello limita, pese a los notables esfuerzos desplegados por Gile y sus colaboradores a través del CIRIN (Conference Interpreting Research Information Network), nuestras posibilidades de acceso a buena parte de lo que se publica en lenguas eslavas, chino, árabe o japonés (habladas por más de la mitad de la humanidad), tanto por vía directa como a través de los trabajos de revisión bibliográfica disponibles.

Llama la atención que la comunidad de intérpretes, profesores e investigadores de la interpretación de conferencias, preocupada por la reducción del campo profesional a que nos lleva el uso creciente del inglés (en solitario o compartido con la lengua local) en buena parte de las reuniones y congresos científicos, comerciales, culturales y artísticos, como advierten Buck (2002) o Pöchhacker (2004a:200), no se aplique a sí misma otra política de diversidad lingüística y cultural.

Schäffner y Gile (Schäffner, ed, 2004:46) apuntan también causas políticas en la marginación de ciertos autores y tendencias, como fue el caso de la escuela soviética durante la guerra fría y sus aportaciones que, como indica Gile en el coloquio de la Universidad de Aston recogido en la obra editada por Schäffner, “podrían haber cambiado la historia de la investigación en interpretación si hubiéramos sabido más sobre ellas”<sup>2</sup> (Schäffner, ed. 2004:46).

Hechas estas salvedades, en el presente capítulo partimos de la definición de conceptos para después adentrarnos en los orígenes comunes y difíciles de deslindar de la investigación en interpretación, la didáctica y la investigación en didáctica de la interpretación. No pretendemos hacer una revisión bibliográfica exhaustiva, que ha sido objeto ya de varios trabajos con algunos ejemplos recientes muy notables (Pöchhacker y Shlesinger 2002, Pöchhacker 2004a), sino trazar a grandes rasgos un contexto en el que enmarcar nuestra investigación.

Prestaremos por ello una atención específica en este capítulo a los aspectos más relacionados con ella, como son los estudios de la realidad profesional y sus posibilidades de aplicación al aula, la incorporación de las nuevas tecnologías a la didáctica y la profesión y los aspectos culturales, ideológicos y de poder presentes en la interpretación y su enseñanza.

---

<sup>2</sup> Traducido del inglés nuestra.

### **4.1. Definición del concepto de interpretación**

Antes de abordar la didáctica de la interpretación en sí nos interesa definir bien el concepto de interpretación, para lo que nos parece útil, por su amplitud y por poner en el mismo plano distintas modalidades que no siempre han gozado de igual consideración, la definición de Pöchhacker y Shlensinger (2002:2–3): “*Interpreting can be defined most broadly as interlingual, intercultural, oral or signed mediation, enabling communication between individuals or groups who do not share, or do not choose to use, the same language(s)*”<sup>3</sup>.

De entre la variedad de actividades cubiertas por esta definición nos centraremos prioritariamente a efectos de este trabajo en lo que se entiende por interpretación de conferencias, no por considerar en modo alguno dignas de menor estima otras formas de interpretación (v. cap. 1), sino por las características del contexto académico al que aplicamos nuestra investigación-acción. Nuestro plan de estudios se limita por ahora, salvo algunas asignaturas introductorias de interpretación social y jurada, a la formación de mediadores para lo que Pöchhacker (2004a:16–17) define como la interpretación que se da (en situaciones típicas) en la comunicación internacional multilateral, entre interlocutores que desempeñan funciones profesionales, con estatus social comparable, y con un orador dirigiéndose a muchos receptores de forma monológica. Frente a ella, en la interpretación comunitaria (intra-social) la comunicación es bilateral, se produce entre un individuo que se representa a sí mismo y un profesional; entre ellos existe una diferencia de poder y la interacción se establece cara a cara y de forma dialógica.

Pöchhacker aclara que la suya no es más que una forma de caracterizar los tipos de interpretación y que no se trata de una definición exhaustiva, ni debe entenderse que para catalogar una situación de comunicación en una u otra categoría tengan que darse todos y cada uno de los rasgos que las definen. Además, sitúa la interpretación “de enlace” o “dialógica” en un terreno intermedio entre la de conferencias y la social. De hecho, creemos que podemos seguir hablando de interpretación de conferencias, según

---

<sup>3</sup> La interpretación puede definirse en la acepción más amplia como una mediación interlingüe e intercultural oral o por signos que permite la comunicación entre individuos o grupos que no comparten, o no deciden utilizar, la(s) misma(s) lengua(s) (traducción nuestra).

la concepción más extendida, en situaciones en las que existe una relativa desigualdad de estatus, como por ejemplo en un seminario internacional impartido por un profesor universitario para alumnos de pre o postgrado, entre los que, por lo demás, podría haber oyentes de distintos estatus sociales y académicos. Asimismo, creemos que la interpretación seguiría siendo de conferencias cuando, de la comunicación monológica que caracteriza la intervención inicial del profesor al que nos acabamos de referir, se pasa a la dialógica de las preguntas y respuestas o cuando, incluso, el/la conferenciante renuncia a una intervención inicial e inicia desde un principio el diálogo con el público invitándole a formular preguntas (v. coloquio con Maggie Barankitse, anexo VIII). Algo parecido cabría decir de las ruedas de prensa o las entrevistas para medios de comunicación.

En una definición de carácter socio-económico, Gile (2004a:11) sitúa el límite en factores relacionados con el poder político y económico del cliente y, en función de éste, el estatus, prestigio y remuneración de los profesionales. Así la interpretación de conferencias sería:

[...] the type of interpreting which enjoys the highest prestige and the highest remuneration. Conference interpreters work mostly at conferences organised by international organisations, by large industrial corporations, by government bodies at high level and for radio and television<sup>4</sup>.

Tal vez sería adecuado decir que lo que une a todas las situaciones de lo que se ha llamado interpretación social o comunitaria, por oposición a la de conferencias, es que se dan en los servicios públicos, entendidos éstos en sentido amplio, entre prestatarios y usuarios. Se trataría de lo que Corsellis (1997) define como: “*public service interpreting, a generic term which, for us —although now perhaps misleading— covers the legal, health and the local government services which include social services, housing, environmental health, and education welfare*<sup>5</sup>”.

---

<sup>4</sup> [...] el tipo de interpretación que cuenta con mayor prestigio y más alta remuneración. Los intérpretes de conferencias trabajan principalmente en congresos o reuniones organizados por organizaciones internacionales, grandes grupos empresariales, altas instancias de organismos gubernamentales y para la radio y la televisión (traducción nuestra).

<sup>5</sup> la interpretación en los servicios públicos, un término genérico que, para nosotros —aunque actualmente se presta a confusión— cubre los servicios judiciales, sanitarios y los prestados por autoridades locales, como servicios sociales, de vivienda, de salud ambiental y de educación (traducción nuestra).

Por otra parte, el contexto académico en el que nos situamos es el de la formación en interpretación de la lengua oral, aunque la Universidad de Granada ha impartido un máster en interpretación del inglés a la lengua de signos española, ámbito en el que es pionera en España.

## **4.2. Didáctica e investigación en interpretación**

### *4.2.1. Los orígenes*

Las primeras noticias que tenemos sobre formación de intérpretes nos remiten a Caminade y Pym (1998), quienes hacen referencia al decreto Colbert por el que se establecía en Francia, en 1669, una formación reglada de intérpretes entre el francés y el turco, el árabe y el persa. Más adelante, Bowen (1995:252) describe la irrupción de una industria de congresos a finales del siglo XVIII y programas especiales de formación a cargo de los empresarios. Ambos casos constituyen excepciones ya que hasta el siglo XX no se produce la extensión de una formación institucionalizada en interpretación.

Ya en los años 1930, momento en que la expansión de las necesidades de comunicación internacional en el comercio y la diplomacia hacen surgir la conciencia de la necesidad de unos profesionales con algo más de preparación que los “lingüistas diplomáticos” al uso hasta entonces, surge el primer centro de formación especializado de intérpretes, la escuela de traductores e intérpretes comerciales fundada en Manheim (Alemania) en 1930, antes de ser trasladada a Heidelberg. En cuanto a la investigación, el artículo del psicólogo español Jesús Sanz (1931), publicado en francés en una revista especializada catalana, es considerado (Pöchhacker, 2004a:28), pese a ser poco conocido, la primera investigación científica sobre la didáctica de la interpretación y el trabajo de los intérpretes. Versa sobre la toma de notas y toca aspectos como las capacidades cognitivas, morales y afectivas requeridas para la interpretación, las necesidades de la formación o el estrés. Esta obra pionera, así como los orígenes del reconocimiento de la profesión de intérprete de conferencias, están vinculados al trabajo en la Liga de Naciones y en la Organización Internacional del Trabajo. A principios de los años 1940 se crean las escuelas de Ginebra (1941) y Viena (1943), impulsadas por el éxito de la interpretación simultánea, cuyos tanteos iniciales se remontan a mediados de los años 1920 y cuya implantación definitiva y adopción por las Naciones Unidas sucede al éxito de su uso en los Juicios de Nuremberg (1945–46).

Sigue la aparición de la primera revista especializada en interpretación, *L'interprète*, en la ETI de Ginebra, y en 1952 la edición de la primera monografía sobre interpretación,

*Le manuel de l'interprète* (Herbert, 1952), una obra de finalidad esencialmente didáctica a cargo de uno de los pioneros de la profesión y primer jefe del servicio de interpretación de las Naciones Unidas. Un compañero de Herbert en la Escuela de Ginebra, Rozan (1956), publica poco después su clásico librito sobre la toma de notas que aún sigue usándose como referente de consejos prácticos para los estudiantes de interpretación consecutiva. Un año después, Paneth (1957) realiza la primera tesina de máster sobre interpretación, que contiene un análisis observacional del trabajo de intérpretes de simultánea, además de un estudio comparativo de los métodos de enseñanza de la interpretación en varias escuelas europeas, aunque la autora hubo de retractarse de parte del contenido de esta investigación a raíz de críticas procedentes de AIIC (Pöchhacker, 2004a:33). Si bien la primera tesis doctoral sobre interpretación tardará aún más de una década en llegar, la didáctica de la interpretación sigue siendo objeto de artículos como el de Ilg (1959) sobre la formación de intérpretes en la ETI de Ginebra.

#### 4.2.2. Evolución de los estudios teóricos sobre interpretación

Aunque resulta difícil separar nítidamente la investigación sobre interpretación en general de la didáctica y su investigación, dado que tanto los orígenes como las aplicaciones de la primera están íntimamente unidos a la segunda, nos parece que un breve repaso a la evolución de los estudios sobre interpretación en su aún joven experiencia puede ser útil antes de abordar más específicamente la didáctica en la investigación y la investigación en didáctica.

##### 4.2.2.1. Los cuatro periodos de Gile

Es conocida la división de Gile (1994b, 1995a, 2000, 2003) de los estudios de interpretación en cuatro etapas:

a) *Periodo precientífico*. Se sitúa en los años 1950 y principios de 1960 y está caracterizado por escritos que contienen reflexiones sobre la experiencia profesional y la docencia, obra de los profesionales pioneros en la enseñanza de la interpretación (Herbert, 1952; Rozan, 1956; Paneth, 1957/2002; Fukuui y Asano, 1961; Van Hoof, 1962). Abordan, aunque sin apoyarse aparentemente en aportaciones teóricas de la psicología cognitiva ni utilizar su terminología, aspectos como la atención compartida, los procesos automáticos, las interferencias lingüísticas o la disponibilidad léxica.

*b) Periodo de la psicología experimental.* Abarca los años sesenta y parte de los setenta del s. XX, momento en que la interpretación atrajo la atención de los psicólogos como Oléron y Nanpon (1965), Goldman Eisler (1967, 1968, 1972), Gerver (1974, 1976) y Barik (1969, 1971, 1972), alguno de los cuales –Gerver– cita trabajos experimentales de intérpretes como Pinter (1969) o Krûsina (1971). Su aportación cuantitativa es escasa: 20 obras en total incluyendo dos tesis doctorales (cf. Gile 2003:3), aunque en términos cualitativos su influencia ha sido mayor al sentar las bases de un paradigma cognitivo en investigaciones posteriores, frente al lingüístico, sociológico u otros. Los trabajos de este periodo se centraron en aspectos parciales como el desfase, la segmentación del discurso, las pausas y errores, la autocorrección y el efecto de la velocidad y del ruido en el rendimiento del intérprete. Gerver (1976) es el único de estos autores que intenta proponer un modelo completo sobre el proceso de interpretación, aunque lo hace de forma esquemática (Gile 2003:4). Los mismos autores reconocieron la complejidad de la interpretación y el carácter exploratorio de estos trabajos, que por lo demás no estaban exentos de errores metodológicos. De hecho, algunos de ellos fueron duramente criticados por el mundo profesional (Bros–Bran, 1975) por su desconocimiento de la práctica profesional de los intérpretes. Como indica Shlesinger (2004:118), estos trabajos pioneros de las décadas de 1960 y 1970 no se han repetido en décadas posteriores.

*c) Periodo de los profesionales.* El intento fallido de acercar el grupo de investigadores que acabamos de citar al de los intérpretes, mediante un congreso celebrado en Venecia (Gerver & Sinaiko, 1978), desemboca en lo que Gile (2003:6) llama un periodo aislacionista, al menos en Occidente, en el que los profesionales recuperan el protagonismo, sobre todo por el impulso dado a la investigación por Danica Seleskovitch en l'*Ecole supérieure d'interprètes et de traducteurs* (ESIT) de la Universidad de la Sorbona en París desde mediados de los 1970. El punto de partida se sitúa no obstante en 1968, con la publicación de la obra de Seleskovitch *L'interprète dans les conférences internationales* y la influencia de este grupo se extenderá hasta finales de los años 1980, aunque en algunos sectores profesionales y académicos aún perdura (v. 4.5.1). Se caracteriza por la formulación de la teoría del sentido por Seleskovitch, Lederer y sus colaboradores del ESIT (Seleskovitch 1976, Lederer 1981, Seleskovitch y Lederer 1984, García–Landa, 1985, Seleskovitch y Lederer 1989/2002), según la cual la interpretación consiste esencialmente en la reformulación del sentido de

un mensaje desverbalizado. Esta tarea se lograría sin esfuerzo siempre y cuando el intérprete cuente con la base de conocimiento y las destrezas necesarias y sería independiente de la combinación lingüística en que se trabaje. Seleskovitch rechazó las aportaciones de la lingüística y la psicología por su falta de validez ecológica y por considerar carente de significado la investigación cuantitativa a la hora de investigar la naturaleza de la comunicación lingüística y la interpretación (Seleskovitch, 1997:28, citada en Gile, 2003:7). Desde finales de la década de 1980 la teoría del sentido fue duramente criticada por su falta de “rigor científico” (escasez de datos cuantitativos, carácter especulativo y prescriptivo, renuncia a formular y verificar hipótesis) y sus pretensiones dogmáticas, aunque ha gozado durante años de gran predicamento por su sencillez, sus apoyos institucionales (Comisión Europea) y la autoridad profesional de sus promotores (todos destacados miembros de AIIC).

Paralelamente a la influencia en Occidente de la “escuela de París” y sin ser tenida en cuenta por ella, se desarrolló la escuela soviética con autores como Chernov (1992) y Shiryayev, que establecieron sus propios modelos del proceso de interpretación apoyándose en la psicolingüística y la psicología cognitiva. También paralelamente en Occidente se publicaron obras aisladas, igualmente desdeñadas por la escuela de París, de intérpretes que continuaron la vía abierta por los psicólogos cognitivos (cf. Gile 2003:9–10), como las investigaciones de Moser (1976), Anderson (1979), Mackintosh (1983), Kirchhoff (1976a) o las del propio Gile y su ya conocido modelo de esfuerzos, desarrollado a principios de la década de 1980 y, según él (Gile, 2003:10), en un momento en el que, tras su formación en el ESIT, aún desconocía lo publicado fuera de la “escuela de París”. Además, el modelo de esfuerzos, del que más adelante (Gile, 2003:16) afirma “se ha hecho popular como marco general para la investigación”<sup>6</sup> en los estudios empíricos cognitivos pese a haber sido diseñado más para la formación que para la investigación (Gile, 2003:20), no estaba directamente conectado con los trabajos experimentales realizados por el propio Gile en esa época sobre aspectos cognitivos:

At that time, Gile’s empirical research on cognitive issues, in particular a much replicated experiment on linguistic variability when verbalising simple ideas (see for instance Gile 1995b) and a naturalistic study showing that linguistic deviations from acceptability were

---

<sup>6</sup> Traducción del inglés nuestra

far more numerous in simultaneous than in consecutive, and in consecutive than in spontaneous presentation (Gile 1987), were not directly related to the Effort Models<sup>7</sup>.

Gile, 2003:10

En conjunto, Gile considera que los intérpretes de este periodo avanzaron respecto a los del periodo precientífico acercándose a lo que denomina “*hard research*” de las ciencias sociales, si bien la influencia de una única escuela (París) les impidió avanzar más rápido y aprovechar los avances de la psicología y la lingüística durante ese periodo.

d) *Periodo de renovación*. Se caracterizaría por la interdisciplinariedad y sus inicios se sitúan en el *First Symposium on Conference Interpreting* celebrado en Trieste en 1986 (Gran y Dodds, 1989). Este periodo estaría dominado por un enfoque más acorde con lo que Gile (2003:12) considera “*mainstream empirical research as practised in the social sciences*”<sup>8</sup>, con un espectacular crecimiento de los trabajos de investigación desde los años 1990 y una creciente proporción de estudios empíricos, principalmente investigaciones experimentales en el campo de la neurofisiología, especialmente en Trieste y bajo la dirección del neurofisiólogo Franco Fabbro (Fabbro y Gran, 1997) y, sobre todo, en el de la psicología cognitiva. Buena parte de estos trabajos (tesinas de licenciatura o máster) han sido realizados, especialmente en Finlandia, Italia y España, por estudiantes de interpretación que, en la mayor parte de los casos, han abandonado la investigación una vez que han obtenido sus títulos. Otra parte importante de las investigaciones corren a cargo de un grupo de intérpretes experimentados, ya con una larga trayectoria investigadora (Gile, Kurz, Moser–Mercer) al que se han sumado otros investigadores en fechas más recientes (Pöchhacker, Setton, Shlesinger), mientras que el grupo de la escuela de París “*have virtually all left the CIR scene*”<sup>9</sup>. Algunos investigadores no intérpretes (Fabbro, Lambert) mantienen una actividad prolongada en los paradigmas cognitivo o neurofisiológico y otros más han hecho incursiones aisladas desde otros ámbitos, si bien no han tenido continuidad (cf. Gile, 2003:15–16). En cualquier caso, desde comienzos de los 1990 se habría impuesto una epistemología y

---

<sup>7</sup> En aquella época, la investigación empírica de Gile sobre aspectos cognitivos, en particular un experimento muy replicado sobre variabilidad lingüística al verbalizar ideas sencillas (véase por ejemplo Gile 1995b) y un estudio naturalista que muestra que las desviaciones lingüísticas respecto a lo aceptable eran mucho más numerosas en simultánea que en consecutiva y en consecutiva que en exposiciones espontáneas (Gile 1987), no guardaban relación directa con el Modelo de Esfuerzos (traducción nuestra).

<sup>8</sup> la investigación empírica dominante tal y como se practica en las ciencias sociales (traducción nuestra).

<sup>9</sup> han abandonado en su práctica totalidad la escena de la investigación en interpretación de conferencias (traducción nuestra)

una metodología de la investigación cuyo predominio parece no guardar relación con sus resultados:

Irrespective of the findings, or lack thereof, what seems to have changed in depth is the general framework of investigation into interpreting cognition. While all criticism against experimental, quantitative research has not disappeared, such research has become mainstream, and interdisciplinarity with the cognitive sciences is now considered desirable, in spite of the persistence of serious problems (see Gile 1999b)<sup>10</sup>

Gile, 2003:16

Gile observa dos tendencias entre los investigadores de la interpretación desde el paradigma cognitivo, una basada en la investigación experimental y centrada en aspectos parciales del proceso (Dillinger 1989, Isham y Lane 1993, Padilla et al. 1995, Liu 2001, Shlesinger 2000, Darò y Fabro, 1994, Moser–Mercer et al. 2000, Kurz et al. 2000) y otra más proclive a los modelos teóricos, con frecuencia globales, pero no basados en datos empíricos (Mizuno 1993, Funayama 1993, Setton 1997). La segunda tendencia gozaría de mayor aceptación por estar más relacionada con la interpretación en sí y por requerir menor bagaje de conocimiento teórico y adiestramiento en técnicas de investigación (Gile, 2003:22). Gile concluye que, aunque en este periodo ha habido avances importantes como el reconocimiento de que la interpretación depende de una capacidad de procesamiento limitada o el de que existen diferencias en el proceso de la interpretación en función de la combinación lingüística, aún está por hacer buena parte del trabajo descriptivo necesario para confirmar o desmentir las intuiciones de los intérpretes ya que la investigación cognitiva “*has not presented the community with any major finding, or with a documented account of the actual processes that take place in the interpreter’s mind from source speech perception to target speech production*”<sup>11</sup> (Gile, 2003:22).

---

<sup>10</sup> Independientemente de los hallazgos, o ausencia de ellos, lo que parece haber cambiado profundamente es el marco general de la investigación, que se ha orientado hacia la cognición en interpretación. Si bien no ha desaparecido por completo la crítica de la investigación experimental y cuantitativa, este tipo de investigación ha llegado a ser hegemónico y la interdisciplinariedad con las ciencias cognitivas se considera ahora deseable, pese a la persistencia de graves problemas (traducción nuestra).

<sup>11</sup> [...] no ha ofrecido a la comunidad ningún hallazgo importante, ni explicaciones documentadas de los procesos reales que se desarrollan en la mente del intérprete desde la percepción del discurso original hasta la producción del discurso término (traducción nuestra).

#### *4.2.2.2. Las tres perspectivas de Setton*

Por su parte, Setton (2003:31–32) distingue entre tres perspectivas que definirían otros tantos modelos de interpretación:

a) *Modelos externos*. Estudian el proceso desde fuera del intérprete individual, situándolo en el marco más amplio de la comunicación social humana. Este enfoque habría cundido especialmente en países germano–hablantes y estaría representado por autores como Kirchof (1972, 1976b), Salevsky (1983, 1994), Holz–Mänttari (1984), Pöchhacker (1994) y Kalina (1998). Su centro de interés serían más los factores sociales que determinan la comunicación que los procesos psicológicos o cognitivos, algo que Setton considera especialmente adecuado para la interpretación social. Además, esta perspectiva conserva el vínculo con los Estudios de Traducción.

b) *Modelos internos* centrados en los procesos cognitivos individuales basados en los hallazgos de las ciencias cognitivas (psico y neurolingüística) y los modelos computacionales. Se enmarcan en el paradigma contemporáneo del procesamiento de la información. En última instancia, se trataría de que estos modelos fueran capaces de predecir el producto final (“*output*”) de cualquier información procesada (“*input*”).

c) *Modelos que relacionan los procesos psicolingüísticos internos con rasgos del discurso que se procesa*. Implican análisis de corpus y/o la extrapolación a la interpretación de teorías sobre el lenguaje o la comunicación discursiva. Esta categoría incluiría la “teoría del sentido” (Seleskovitch 1975; Lederer 1981 y otros), el modelo de predicción probabilístico de Chernov (Chernov 1979, 1992, 1994), el psicosemántico de Le Ny (1978) y el cognitivo–pragmático del propio Setton (1999).

#### *4.2.2.3. La cronología por periodos y escuelas de Pöchhacker*

En los primeros años del siglo XXI Pöchhacker protagoniza dos obras, una con Shlesinger (2002) y la otra en solitario (Pöchhacker 2004a), que constituyen contribuciones fundamentales y complementarias entre sí en cualquier repaso a los estudios de interpretación. El *Interpreting Studies Reader* (Pöchhacker y Shlesinger, 2002) ofrece una selección de textos de especial influencia en la emergente disciplina desde sus inicios (Paneth, 1957) hasta las últimas tendencias (Cronin, 2000). La segunda obra, *Introducing Interpreting Studies* (Pöchhacker, 2004a), concebida como

un manual introductorio para quien se inicia en la investigación mediante cursos de doctorado o similares, constituye un amplio resumen de lo publicado en la disciplina, caracterizado por una loable tendencia a tender puentes entre dos ámbitos de estudio que en gran medida se habían dado la espalda en las últimas décadas, el de la interpretación de conferencias y el de la interpretación en los servicios públicos. Esta obra constituye así una reivindicación de un igual estatus académico para todas las investigaciones relacionadas con la interpretación, sea cual fuere el contexto académico o profesional en el que se realizan. Por lo demás, viene a reforzar, saludablemente, la tendencia reciente a desplazar el centro de atención de lo meramente introspectivo (qué pasa en la mente del intérprete, de conferencias, mientras realiza su trabajo) hacia unos objetos de estudio más marcados por la interacción social y cultural que caracteriza toda forma de mediación interlingüe e intercultural oral o por signos. En el capítulo 2 de esta última obra, Pöchhacker establece una cronología por periodos y escuelas que en parte coincide y en parte diverge de la que Gile estructura en periodos (v. 4.2.2.1):

a) Profesionales y psicólogos pioneros: en esta época Pöchhacker engloba a los profesionales, principalmente en torno a la escuela de Ginebra y los psicólogos experimentales que abrieron el camino a futuros estudios.

b) Establecimiento de los cimientos académicos: época en la que se sientan las bases para estudios académicos a través de diferentes escuelas (Leipzig, soviética –ambas interrelacionadas–, París)

c) Renovación y “nuevo comienzo”: periodo caracterizado por la diversificación hacia la interpretación en la administración de justicia, con investigaciones como la tesis doctoral de Driesen en el ESIT en 1985, la tesina de máster de Morris en Israel en 1989 y el coloquio dedicado al tema en Canadá (Roberts, 1981), o la interpretación comunitaria (médica, social, judicial), con trabajos como los de Shackman (1984), en el Reino Unido y la interpretación de lengua de signos, con manuales como el de Frishberg (1990) en Canadá y las tesis de Cokely y Roy en EE.UU, publicadas en la década siguiente a la de su finalización (Cokely 1992, Roy 2000).

En este mismo periodo Pöchhacker observa una reorientación metodológica con un interés por unos estudios de interpretación más científicos, cuyos primeros exponentes son Stenzl, Mackintosh y Gile en los primeros 1980, con apoyo del comité de

investigación de AIIC y coincidiendo con un interés similar entre investigadores de países de Europa del Este (Kopczyński, Salevsky, Čeňková). Otros autores destacados en Occidente de este periodo son Moser–Mercer y Lambert. Pöchhacker coincide con Gile en señalar el congreso de Trieste de 1986 como el momento de despegue del enfoque crítico con la escuela de París y partidario de planteamientos más científicos. El protagonismo asumido por Trieste tras este simposio, caracterizado por su enfoque multidisciplinar especialmente interesado en la neurofisiología y la lingüística del texto y la creación de la revista *The Interpreters' Newsletter*, hacen que el cambio de década, marcado simbólicamente por la jubilación de Seleskovitch en 1990, sea también el del traspaso del foco de influencia de la escuela de París a la de Trieste.

Pöchhacker define el doble proceso que se vive en este periodo como un desarrollo vertical, el de la investigación empírica centrada en los procesos cognitivos, y otro horizontal que diversifica los objetos de interés más allá de los congresos y organismos internacionales. La obra de David y Margareta Bowen (1990) sería un buen ejemplo de esta diversificación, si bien deja de lado la interpretación en lengua de signos.

d) Consolidación e integración: A partir del congreso celebrado en Viena en 1992, la comunidad de investigadores se empeña en el doble objetivo de ahondar en la interdisciplinariedad y asentar los “Estudios de Interpretación”, denominación utilizada por Gile en dicho congreso y posteriormente por Salevsky en otro celebrado en Praga semanas después, como disciplina académica en el campo más amplio de los “Estudios de Traducción”. Asociaciones como la EST (European Society for Translation Studies), fundada tras el congreso de Viena, y revistas especializadas del campo de la traducción a través de números monográficos, contribuirán en la década de 1990 al asentamiento de los Estudios de Interpretación como (sub)disciplina, cuyo trabajo en red será facilitado por publicaciones semestrales dedicadas a la revisión bibliográfica como el IRN/CIRIN dirigido por Gile o la publicación japonesa *Tsûyaku Kenkyû/Interpretation Studies*.

Congresos como el de Turku, celebrado en 1994, confirman el creciente interés por la ampliación de enfoques y objetos de estudio, con comunicaciones como la de Linell (1997) sobre interpretación social, aunque este interés no se refleje en el título del manual que contiene las actas y estos otros enfoques queden aún en un plano más discreto. Donde sí ganan protagonismo y visibilidad los estudios de la interpretación en servicios sociales, médicos y judiciales, así como en las lenguas de signos es en la serie

de congresos iniciados bajo el título de *Critical Link* cuya primera edición se celebra en 1995 cerca de Toronto (Canadá) y que tendría continuidad en tres ediciones más (Vancouver en 1998, Montreal en 2001 y Estocolmo en 2004). Destacan en este impulso las figuras de Cecilia Wadensjö, en Linköping (Suecia) y Holly Mikkelsen en Monterey (EEUU). El último gran impulso a la diversificación de los Estudios de Interpretación en este periodo viene dado por la conferencia de Forlì a finales de 2000 que, a juicio de Pöchhacker, estuvo a la altura de su título *Interpreting in the 21st century*, (Garzone y Viezzi, eds., 2002) al dar la misma consideración en las ponencias presentadas a la interpretación en lengua de signos, servicios sanitarios o administración de justicia que a la de organismos internacionales como la UE y la ONU.

e) La interpretación en el siglo XXI: Pöchhacker (2004a:42) parte del reconocimiento del carácter arbitrario y eurocéntrico del cambio de milenio para afirmar que en efecto coincide con evoluciones significativas tanto en Europa como en el resto del mundo en el ámbito de los Estudios de Interpretación. Ya no cabe hablar de una institución líder, sino de un protagonismo compartido entre viejas y nuevas escuelas. Ginebra lanza un programa de doctorado impulsado por Moser–Mercer y Setton y apoyado en un “*consensus to align research on interpretation and interpreter training with mainstream cognitive science*”<sup>12</sup> (Moser–Mercer y Setton, 2000:51, citado en Pöchhacker, 2004a:42), aunque mientras Moser–Mercer sigue fundamentalmente el enfoque de la psicología cognitiva, el de Setton se apoya en la Teoría de la Relevancia, es decir en la pragmática cognitiva. El congreso de Almuñécar (2001) sobre la calidad en interpretación es fruto del desarrollo de grupos de investigación y cursos de doctorado sobre interpretación en la Universidad de Granada y representa un esfuerzo de ampliación geográfica de horizontes, con la participación de investigadores procedentes de Europa central y oriental y otros de China, que reflejan el creciente desarrollo de la disciplina tanto en la República Popular como en Taipei. El desarrollo de la disciplina en el lejano Oriente plantea por otra parte importantes retos lingüísticos y culturales.

Otra propuesta de categorización de los estudios de interpretación, esta vez según los enfoques seguidos en cada caso, la ofrece Pöchhacker (2004b) en una obra reciente en la que, partiendo del concepto de *meme* de Chesterman (1997), distingue entre varios paradigmas en los estudios de interpretación. El primero sería el del enfoque

---

<sup>12</sup> consenso para alinear la investigación sobre la interpretación y la formación de intérpretes con la ciencia cognitiva dominante (traducción nuestra).

interpretativo de la escuela de París, que “abrió la puerta de la academia para la interpretación en los 1970” (Pöchhacker 2004b:111). En los años 1980 se abriría camino el paradigma centrado en el proceso cognitivo de la interpretación, principalmente simultánea, apoyado en los trabajos pioneros de Gerver y liderado por Gile y Moser-Mercer bajo la influencia de los métodos experimentales de la psicología cognitiva. Relacionado estrechamente con éste surge en Trieste a finales de los 1980 otro paradigma dominado por la neurofisiología y la neurolingüística. En contraste con él encontramos el paradigma centrado en el estudio de encuentros auténticos mediados por la interpretación, con trabajos de campo centrados en la interacción discursiva, cuyo principal exponente es Wadensjö (1998) y que se ha desarrollado sobre todo en torno a la interpretación en los servicios públicos. Un último paradigma sería el de las teorías de la traducción centradas en el texto término, con la teoría de las normas de Toury (1995), abordada después por Shlesinger y, de forma más explícita, por Schjoldager (1995/2002) y Pöchhacker (1994) en interpretación.

En cualquier caso, retomando los tres enfoques a los que hemos hecho referencia en el capítulo 3 (positivista, interpretativo y sociocrítico), cabría decir que en la investigación en interpretación y su didáctica sólo habría alcanzado un desarrollo importante el positivista, en tanto que lo que se denomina “paradigma inspirado en las humanidades” estaría constituido por obras de reflexión y análisis predominantemente monosubjetivas que tampoco se han apoyado, por lo general, en ninguno de los otros dos enfoques metodológicos alternativos, si bien para algunos autores (Chesterman, 2004) cabría emparentarlas con el enfoque interpretativo o hermenéutico.

Pese a que Pöchhacker califica el reciente desarrollo de la disciplina como “a success story of the 1990s”, paralela a la que se ha descrito respecto a los estudios de traducción en los 1980, este autor señala las carencias que aún quedan por afrontar: el escaso tamaño de la comunidad de investigadores o la modestia de los resultados de las investigaciones, achacada por Gile (1998, 2000) a una escasez de investigadores motivados y con suficiente formación investigadora. Pöchhacker ve en la apertura hacia la interpretación social, incluida la llamada “interpretación natural”, pese a su aparentemente menor lustre, una vía para “*redress the perceived lack of conceptual and*

*methodological sophistication in interpreting studies*<sup>13</sup>” (Pöchhacker, 2004a:44), al haber demostrado ser un campo de estudio atractivo para lingüistas, sociólogos y analistas del discurso. Su impresión sobre el futuro es optimista, dada la aceptación de la disciplina dentro de los estudios de traducción, el aumento de la cooperación y el intercambio en el campo facilitado por el inglés como *lingua franca* y los medios electrónicos de comunicación, el creciente interés por la interpretación social entre investigadores procedentes de la interpretación de conferencias, las nuevas necesidades de investigación creadas por las nuevas tecnologías y la existencia de revistas periódicas en la disciplina, así como de monografías con amplias revisiones bibliográficas.

#### 4.2.2.4. La perspectiva funcionalista de Pöchhacker

De entre la variedad de enfoques a que acabamos de referirnos a través de las revisiones bibliográficas de Gile, Pöchhacker y Setton, variedad relativa dado el peso dominante que, al menos en la interpretación de conferencias, se observa del paradigma positivista apoyado bien en la psicología cognitiva, bien en otras disciplinas como la neurofisiología, queremos hacer especial hincapié, por su relación con nuestra investigación, en la perspectiva funcionalista introducida en los estudios de interpretación por Franz Pöchhacker.

Este autor (Pöchhacker, 2003:106) alude de hecho a la diversidad de planteamientos presentes en los estudios de traducción frente a una investigación de la interpretación que “tiende además a centrarse más estrechamente en la “mecánica” cognitiva del proceso traslativo que en concepciones holísticas del texto, de la situación, de la cultura y del desarrollo global de la situación profesional del intérprete”.

Para Pöchhacker habría un nexo en ese sentido entre los autores de la escuela de París y las propuestas de Gile ya que ambos se centran en lo que pasa en la mente del intérprete. Para ampliar la base teórica Pöchhacker se apoya en las concepciones funcionalistas de la traducción (Vermeer 1983, Holz-Mänttari 1984, Nord 1991b) y analiza, a partir de un estudio de caso (Pöchhacker 1994) de un congreso inglés-alemán en el que se grabaron los discursos originales y las interpretaciones, las posibilidades de aplicación del funcionalismo a la interpretación y las limitaciones de esta tarea.

---

<sup>13</sup> revertir lo que se percibe como falta de elaboración conceptual y metodológica de los estudios de interpretación (traducción nuestra).

Partiendo de la idea de que el “escopo” o finalidad de la traducción estaría determinado por el encargo, Pöchhacker afirma que en interpretación no se encarga un texto individual, sino un conjunto de textos individuales o hipertextos (acontecimientos comunicativos) que, dada la interacción entre ellos, serían más que la suma de las partes (Pöchhacker, 1995:35; 2003:109). En este sentido, Pöchhacker (1994), distingue su concepto de “hipertexto” del de “macrotexto” de Alexieva (1985:196), ya que ésta no lo define como “medio de comunicación textual completo”, sino como la suma de los textos de una conferencia o congreso.

El estudio aborda cuestiones como las fórmulas de tratamiento o el sentido del humor y permite un replanteamiento de conceptos como el de “paracultura”, que Vermeer (1983) define como la cultura de un pueblo, nación o sociedad, frente al de “diacultura”, que sería la compuesta por grupos profesionales y de intereses. Como señala Pöchhacker, en la inmensa mayoría de las reuniones y congresos internacionales (una excepción relativa podrían ser las sesiones plenarias del Parlamento Europeo), el número de paraculturas presentes es muy superior al de canales de interpretación simultánea disponibles, de modo que:

[...] la suposición de que en la sala de conferencias tiene lugar una transferencia cultural se vuelve problemática si uno se imagina a un húngaro escuchando la interpretación en alemán de lo que dice en inglés un mexicano... Si uno analiza este ejemplo (auténtico) a partir de la noción de paracultura, uno se encuentra con cuatro paraculturas y resulta difícil determinar qué tipo de relación existe entre ellas

Pöchhacker, 2003:119

Desde esta perspectiva, sería más relevante la noción de diacultura, “una cultura de grupo definida por la formación y los conocimientos profesionales compartidos, la experiencia común en un campo especializado” y la historia de interacciones entre los miembros de la organización convocante del encuentro. Dado que esta cultura de expertos rebasa fronteras nacionales, Pöchhacker recurre al término “diacultura internacional”, cuyo conocimiento sería más relevante para el intérprete que la existencia de barreras culturales que pudieran impedir la comunicación entre los participantes. La conclusión de este autor no consiste en legitimar la interpretación como mera transcodificación lingüística, sino en llamar al reconocimiento de la complejidad de la interpretación como actividad traslativa, de lo que se deduce la necesidad de aumentar los datos empíricos para el análisis.

#### 4.2.3. Relaciones entre la teoría de la interpretación y la práctica didáctica.

Desde los primeros escritos sobre interpretación a que nos referimos en 4.2.1, la literatura sobre formación constituye, además del más antiguo como ha quedado expuesto, el apartado más voluminoso de los estudios sobre interpretación y el más recurrente. Esta relevancia se explica, entre otras razones, por el hecho de que la mayoría de los investigadores de la interpretación son profesores –o estudiantes de interpretación que realizan proyectos fin de carrera, como acota Pöchhacker (2004a:177) – aunque algunos autores lo expliquen en otros términos: la formación se presta a “*écrire des textes substantiels sans introduire des éléments de théorie ou de recherche*”<sup>14</sup> (Gile, 1995a:168).

Al mismo tiempo, pese a que gran parte de la investigación en interpretación se hace para aplicar sus resultados a la didáctica (Gile, 1995a:167; Gambier, Gile y Taylor, 1997b:4; Pöchhacker, 2004a:177), lo cierto es que los propios investigadores se quejan de que esta aplicación no acaba de concretarse, lo que explican en parte por lo que algunos de los más prominentes definen como “escaso conocimiento” derivado de los estudios experimentales (Fabbrò y Gran, 1997:18). Dodds, que moderó una mesa redonda sobre la interacción entre la investigación y la formación de intérpretes de conferencias en el congreso de Turku de 1994, decía (Dodds y Katan, eds., 1997:90) haber sacado de este congreso la impresión de que los participantes no parecían muy interesados en las aplicaciones de la investigación a la formación o en la interacción entre ambas. Recogía una cita de Stenzl de 1989 que parecía no haber perdido actualidad:

[...] there must be genuine interaction between theory and practice if we want to see sound and constructive developments in both areas. The reason why I am labouring the point is my impression that we have tended to take that interaction too much for granted and that in our field the relationship between theory and practice has often been one of co–existence rather than interaction<sup>15</sup>.

Stenzl, 1989:23

---

<sup>14</sup> escribir textos sustanciales sin introducir en ellos elementos de teoría o de investigación (traducción nuestra).

<sup>15</sup> [...] debe haber una auténtica interacción entre teoría y práctica si queremos lograr avances sólidos y constructivos en ambos ámbitos. La razón por la que subrayo este punto es mi impresión de que hemos tendido a dar por sentada en exceso esta interacción y que en nuestro campo la relación entre teoría y práctica se ha caracterizado a menudo más por la coexistencia que por la interacción (traducción nuestra).

Esta situación ha llevado a que a menudo se recomiende (Fabbro y Gran 1997) como mal menor transitorio el recurso a la tradición, la experiencia y el sentido común en la formación, lo que podría considerarse una invitación a lo que Gile (1995a) considera métodos intuitivos y artesanales en la docencia (v. 3). Gile lamenta además la falta de rigor metodológico en la investigación sobre formación (Gile 1990b, 1994a, 1997). Entre los participantes en la mesa redonda antes mencionada (Dodds y Katan, 1997:89–107) parecía prevalecer la consideración de la docencia como un mero terreno de aplicación de la investigación “básica” en interpretación, en la que, según Gile (1991:15; 2003:1) las cuestiones más fundamentales y las más debatidas giran en torno a la pregunta “¿cómo funciona la interpretación?”.

La respuesta a esta pregunta se ha venido buscando prioritariamente, como ha quedado expuesto, desde los enfoques de la psicología cognitiva (Pöchhacker, 2003:107) en la que con frecuencia todo se fía a una “teoría predictiva de la interpretación” que para Riccardi (en Dodds y Katan, 1997:94) vendrá algún día como resultado de la investigación pura y aplicada. En este mismo texto y página Riccardi, sin dejar de priorizar la psicología cognitiva, amplía la gama incluyendo la sociolingüística, la psicolingüística, la neurolingüística, la lingüística del texto, los estudios de traducción, la lingüística cognitiva, la neurofisiología, la semántica, la pragmática y la teoría de la comunicación, entre las áreas de estudio con las que los formadores de intérpretes deberían estar familiarizados para enfrentarse con éxito a los problemas individuales de los estudiantes. No menciona en esa larga lista las ciencias de la educación que, presumiblemente, algo tendrían que aportar en relación con cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje.

La investigación *sobre* la formación, de cuya ausencia se lamenta Gile (1995a:183), parece relegada y no digamos la investigación *en* la enseñanza y el aprendizaje de la interpretación, si bien afortunadamente contamos con excepciones como veremos más adelante. Por otro lado, cada vez son más las voces que reclaman una mayor apertura epistemológica a otras disciplinas y enfoques como base para la investigación en interpretación y, por ende, en su didáctica. Así, ya Gardner (1987:135) se queja de que la sofisticación metodológica de la psicología cognitiva se aplique a cuestiones sin interés o relevancia, alejadas de las situaciones reales. Pöchhacker (1998) y Risku (1998) consideran igualmente inadecuado el énfasis en metodologías aisladas.

Parte de las escasas monografías con que contamos centradas en la didáctica de la interpretación son, como las que hemos comentado más arriba, actas de congresos en las que las contribuciones suelen centrarse en aspectos parciales de la enseñanza de la interpretación y prescinden de la teoría educativa (Sawyer, 2001:36). Este desinterés por una reflexión o investigación realmente pluridisciplinar y al mismo tiempo rigurosa en y sobre la formación no debe sorprendernos cuando incluso un responsable de la sección de interpretación de una de las instituciones de formación más asentadas llega a afirmar (Thiéry, 1981:105–106) que no hay nada en el aprendizaje de la profesión de intérprete que no pueda aprenderse en la práctica real prescindiendo de toda enseñanza.

### ***4.3. Contexto socioprofesional de las instituciones de formación de intérpretes***

Según ha quedado expuesto en el epígrafe 2.3, no puede analizarse el desarrollo de la docencia y la investigación en interpretación sin abordar primero el contexto social en el que surgen las instituciones especializadas en ellas.

Pese a la opinión de Thiéry con que cerrábamos el epígrafe anterior, para Gile (1995a:169) las nuevas hornadas de intérpretes provienen en su mayoría de instituciones de formación específica en interpretación. En nuestro entorno más inmediato Sánchez Balsalobre (2005:20) muestra, en un estudio basado en un cuestionario entre intérpretes de Andalucía Oriental, que más del 80% de los intérpretes locales tienen formación universitaria en interpretación. Estas escuelas cumplirían, según Gile, dos funciones, la de filtro –según Seleskovitch sólo aprobarían entre el 30 y el 50% de los estudiantes según los años– confiada a tribunales de exámenes compuestos por intérpretes profesionales asentados en la profesión, y una función de rampa de lanzamiento hacia el mercado laboral facilitada por la estrecha relación entre las escuelas y la profesión. No aclara esta visión si, además de filtrar y promocionar, las escuelas también forman. Lo que sí queda claro es que los orígenes de la formación, y en buena medida también el presente, están vinculados a la Asociación Internacional de Intérpretes de Conferencias (AIIC), que ha proporcionado buena parte del profesorado de las “*grandes écoles*”, además de una política de formación (Gile, 1995a:169; Pöchhacker, 2004a:31). La relación es recíproca puesto que la mayoría de los miembros de la comisión de formación de AIIC son a su vez representantes de esas escuelas. Esta interdependencia entre AIIC y las escuelas que marcan la pauta en la formación ha dado, según Gile (1995a) una gran homogeneidad a los principios didácticos fundamentales aplicados, hasta el punto de que Mackintosh (1995:121, 1999) llega a hablar de la existencia de un único paradigma en la formación de intérpretes de conferencias. Este paradigma sería el de AIIC, según la responsable de formación de esta asociación (Strolz, 2003:57) y cuenta con la *Pédagogie raisonnée de l'interprétation* de Seleskovitch y Lerederer (1989/2002) como obra de referencia (Pöchhacker 2004a:178). A su vez, este paradigma inspira el cuestionario que desde 1991 el comité de formación de AIIC

remite a las escuelas de interpretación y sirve de base para las respuestas a los futuros estudiantes que acuden a la asociación en busca de consejo sobre dónde estudiar (Strolz, 2003:57). Cualquier referencia a este paradigma no puede pasar por alto que AIIC es una asociación fundamentalmente europea (el 70 % de los intérpretes de AIIC tienen su domicilio en países de la UE o en Suiza) y altamente concentrada en ciudades sede de organismos internacionales. Sólo en tres ciudades (París, Bruselas y Ginebra) están domiciliados el 29,4% de los intérpretes de AIIC<sup>16</sup>. La exigencia de contar con padrinos o “sponsors” de la misma región en la que está domiciliado el intérprete candidato a entrar en la asociación explica en parte esta concentración. Así, un intérprete que no trabaje en las instituciones internacionales y que se desenvuelva en un mercado local donde los intérpretes de AIIC tengan escasa presencia tiene pocas posibilidades de hecho de ser admitido un día en la asociación, independientemente de la calidad de sus prestaciones. Las actuales barreras para entrar en la asociación han hecho que la profesión crezca en gran medida fuera de ella y que sea cada vez más discutible, aunque aún no muy discutida en foros públicos, la legitimidad de AIIC para representar al conjunto de la profesión, lo que no impide que siga siendo considerada interlocutor válido por las grandes instituciones (ONU, UE) para negociar las condiciones de trabajo de los intérpretes free-lance que trabajan para ellas (Mackintosh, 1995:122). Aún más discutible sería, en las actuales circunstancias, la afirmación de Mackintosh (op. cit.:124) de que los profesores de interpretación deberían ser “preferiblemente miembros de AIIC”.

Esta concentración, que Gile (1995a:13) hace extensiva al conjunto de la profesión, lleva a Cronin (2000/2002:390) a afirmar: “The professional concerns of the First World thus become the theoretical concerns of humanity and the theoretic paradigm of interpreting is restricted to reflect the market and institutional realities of wealthier nations”<sup>17</sup>.

AIIC ([www.aiic.net](http://www.aiic.net)) define en 10 puntos los criterios que deben respetar los centros o cursos de formación de intérpretes que, precisamente por su influencia en el entorno europeo en el que nos situamos, nos parece oportuno resumir aquí: los candidatos deben

---

<sup>16</sup> Estadística nuestra realizada a partir de los datos publicados por AIIC en [www.aiic.net](http://www.aiic.net)

<sup>17</sup> Las preocupaciones profesionales del Primer Mundo se convierten así en las preocupaciones teóricas de la humanidad y el paradigma teórico de la interpretación se limita a reflejar las realidades institucionales y de mercado de las naciones más ricas (traducción nuestra).

cumplir unos requisitos previos de conocimiento lingüístico y extralingüístico, así como de formación académica –al menos tres años de estudios universitarios– y madurez; los estudiantes deben ser seleccionados a partir de un examen oral evaluado por un tribunal de intérpretes profesionales; el currículum y los contenidos del curso deben responder a las exigencias del mercado; los miembros del tribunal de examen informarán a los candidatos de las perspectivas laborales en sus combinaciones lingüísticas y les orientarán sobre cómo mejorar sus opciones; el diseño, la aplicación y la dirección del plan de estudios estará en manos de intérpretes de conferencias en activo; los profesores de interpretación deberán “idealmente” haber seguido algún tipo de formación docente específica para la interpretación basada en la investigación en la disciplina y la enseñanza deberá reflejar las condiciones reales de las conferencias tanto por las condiciones del aula y las cabinas como por el uso de discursos reales y la presencia de público durante las clases; los programas deberán incluir tanto consecutiva como simultánea y la primera deberá dominarse antes de abordar la segunda; los profesores deberán formar hacia su lengua A; el programa ha de incluir ética y práctica profesional, impartidas por intérpretes profesionales en ejercicio; en los exámenes finales cada prueba de consecutiva o simultánea será eliminatoria y, en caso de segunda convocatoria, los candidatos deberán realizar de nuevo todas las pruebas; el tribunal de los exámenes finales deberá estar integrado, además de por los profesores que imparten el curso, por intérpretes profesionales que actuarán como examinadores externos y entre los que habrá representantes de organizaciones internacionales; por último, el diploma del intérprete deberá incluir la combinación lingüística del titulado con especificación de lenguas activas y pasivas.

La colaboración entre el sector de la profesión encuadrado en AIIC (2738 intérpretes en el mundo en el momento de escribir estas líneas<sup>18</sup>) y las escuelas más prestigiosas cuenta con un tercer elemento en el contexto europeo: el Servicio Común de Interpretación y Conferencias (SCIC) que provee de interpretación a la Comisión y el Consejo, entre otras instituciones de la Unión Europea, colabora por su parte con los centros de formación de intérpretes mediante diversas iniciativas como el apoyo al Máster Europeo en Interpretación de conferencias (MEIC), el programa de asistencia pedagógica por el que miembros del SCIC prestan apoyo a la docencia o los exámenes de los centros de formación de intérpretes, la edición de manuales como el de

---

<sup>18</sup> Última consulta: 4/01/06.

Seleskovitch y Lederer (1989/2002) antes citado y las reuniones anuales SCIC–universidades, entre otras<sup>19</sup>.

En una profesión poco estructurada y dominada en sus orígenes por el autodidactismo, esta conjunción entre un núcleo duro de escuelas, una asociación profesional y el servicio de interpretación público más nutrido del mundo ha venido marcando las pautas en el campo docente, investigador y profesional.

Gile (1995a:170) cuestiona, no obstante, algunos de los principios señalados por AIIC, como la exigencia de titulación previa y del dominio de las lenguas antes de iniciar la formación, al preguntarse si, más allá de las explicaciones oficiales, no habrá un deseo de mantener elevado el estatus de la profesión y las escuelas. Por lo demás, la exigencia de que la gestión de los centros y la docencia estén en manos de intérpretes en ejercicio tendería a conferirles un carácter profesional, más que universitario (Gile, 1995a:171). Para este mismo autor el dominio de lo profesional entrañaría el riesgo de confiar la enseñanza a buenos intérpretes que no serían necesariamente buenos docentes y que, por su disponibilidad reducida, no podrían garantizar la regularidad en la enseñanza ni la dedicación a la investigación deseables en un centro universitario. También cuestiona Gile (1995a:171) el peso concedido a la consecutiva, muy superior a su presencia en el mercado, y manifiesta dudas sobre las posibilidades reales de reflejar en el aula las situaciones profesionales (duración de los ejercicios, entorno físico, oradores no auténticos, situación de comunicación dominada por claves exclusivamente educativas).

Más allá de que el planteamiento de investigación pedagógica que presentamos en este trabajo pretende superar algunas de las limitaciones expuestas en esta última crítica, las demás objeciones formuladas por Gile nos parecen bien fundadas y podríamos añadir algunas más. Así, por ejemplo, la exigencia de que el control del acceso esté en manos de profesionales de la interpretación y no de la docencia no se sostiene pedagógicamente. Un profesor acostumbrado a observar la evaluación de estudiantes de interpretación estará presumiblemente mejor situado para analizar el potencial de aprendizaje de un estudiante que un intérprete al que no se exige experiencia como formador. Algo parecido cabría decir del control de la planificación, la docencia y la evaluación para los que se sobreestima la experiencia profesional como intérprete y se

---

<sup>19</sup> Véase [http://europa.eu.int/comm/scic/interpreter/icooperation\\_es.htm](http://europa.eu.int/comm/scic/interpreter/icooperation_es.htm)

menosprecia la adquirida en estas tareas específicas. Seleskovitch y Lederer (2002:295) matizan algo esta posición al sostener la necesidad de que los tribunales de exámenes estén integrados por intérpretes de conferencias docentes, dado que son los únicos capaces de medir la distancia entre el potencial de los estudiantes y el nivel que se espera alcancen.

Por otro lado, el alto nivel de exigencia en las pruebas de aptitud contrasta con la afirmación de Seleskovitch y Lederer (2002:179) de que cualquier pronóstico durante la formación es azaroso dada la dificultad de conocer los límites de un estudiante y de prever su capacidad de trabajo futura –lo que no les impide afirmar que las pruebas de aptitud deben permitir suponer la última– o la de que los estudiantes de interpretación enriquecen sin cesar durante su formación y mucho después sus conocimientos léxicos y fraseológicos (Seleskovitch y Lederer 2002:295). Además, la debilidad de los mercados locales de interpretación y la escasa remuneración del profesorado a tiempo parcial dificultan, por no decir que hacen casi imposible, en países como España, que el profesorado pueda estar compuesto por intérpretes profesionales que ejercen la docencia como parte menor de su actividad y sustento. Cabría añadir que un profesorado compuesto fundamentalmente por intérpretes cuya dedicación fundamental no es la docencia entrañaría el riesgo de que intereses corporativos acaben primando en la enseñanza (incluida la evaluación) y la investigación sobre los de la sociedad en su conjunto que, al menos en el caso de las universidades públicas, es quien financia y a quien se deben los centros de formación de intérpretes. A este riesgo se sumaría la inquietud expresada por Sawyer (2004:8) sobre la falta de criterios claramente definidos en la evaluación: *“In interpretation, it is reprehensible that inconsistencies in examination procedures create an uneven playing field for examinees and that lack of clear assessment criteria lead strong-minded individuals to sway jury votes”*<sup>20</sup>.

Algo semejante podría decirse de la sugerencia de que el diseño curricular y los contenidos respondan a las exigencias del mercado y no a las necesidades sociales en un sentido más amplio. En este caso, Gile viene a coincidir con AIIC, al considerar legítimas todas las formas de traducción e interpretación que tienen justificación

---

<sup>20</sup> En interpretación es de lamentar que las incoherencias de los métodos de examen creen un terreno incierto para los examinados y que la falta de criterios de evaluación claros conduzcan a que las personas con mayor fortaleza de carácter impongan su criterio a los demás miembros de los tribunales de examen (traducción nuestra).

económica (Gile 1995b:38), lo que excluye implícitamente a las que no la tienen o, dicho de otro modo, descarta la justificación social como fuente de legitimidad. Mackintosh (1995:125) especifica que debe impartirse la interpretación sólo en aquellas combinaciones lingüísticas que se utilicen en reuniones internacionales y no estén saturadas, lo que favorece a las lenguas más asentadas y excluye que las universidades desempeñen un papel en la creación de necesidades en este terreno. Cabría preguntarse cómo saber si una lengua determinada se usa poco en reuniones internacionales por falta de demanda de los potenciales usuarios o por falta de profesionales cualificados para interpretar desde/hacia ella.

Llama la atención, además, el hecho de que, mientras el ejercicio profesional activo de la interpretación se considera requisito indispensable para la docencia, la formación docente e investigadora se valora sólo “idealmente”. Tampoco aparece suficientemente justificada la necesidad de que la formación sea de postgrado, ya que los argumentos expuestos –la comprensión de un discurso supondría conocimiento lingüístico, del mundo y especializado, introducción al pensamiento científico y la metodología de la investigación durante una formación universitaria completa (cf. Stolz, 2003:60) de una duración mínima de tres años– se asumen en los objetivos y la estructura de las licenciaturas en traducción e interpretación que en distintos países (Bélgica, España, Reino Unido, Alemania, Italia) incluyen la interpretación como especialidad de 4º o 5º curso, como admite la propia Mackintosh (1995:123) en el caso de las universidades alemanas. De hecho, la experiencia de la Universidad de Granada demuestra que los licenciados de la especialidad de interpretación se insertan directamente tanto en los mercados locales como en las instituciones internacionales (5 licenciados de la UGR se incorporaron a la cabina española del SCIC durante la vigencia del programa de inserción de jóvenes intérpretes y han superado las posteriores pruebas de “confirmación” sin haber cursado en ningún caso un máster en interpretación).

Por último, dejar la evaluación en manos de intérpretes que no conocen a los estudiantes, su rendimiento durante el curso ni su evolución no parece muy compatible con el concepto de la evaluación como un acto pedagógico más en la línea de autores como Tyler (1951:47) recogido en Sawyer (2004:6). No quiere esto decir, en modo alguno, que propongamos desde aquí una formación e investigación desvinculadas de la profesión, sino que hay distintas vías para mantener la interacción entre ambos ámbitos

desde un equilibrio más compensado entre ellos, sin que los centros universitarios de interpretación tengan que sacrificar ni su necesario carácter académico, ni el servicio al conjunto de la sociedad, ni su no menos precisa cercanía a la realidad profesional. De hecho, el desarrollo reciente de la investigación en interpretación, reflejado en la proliferación de programas de doctorado, publicación de tesis doctorales y otros trabajos ha generado ya una evolución en el sentido que indicamos.

En definitiva, todo indica que los criterios definidos por AIIC para juzgar la calidad de los centros de formación de intérpretes están más encaminados a garantizar el control de la formación, y por ende del acceso al mercado, por parte de los profesionales ya establecidos, preferiblemente de AIIC, que informados por las necesidades de una enseñanza que responda a lo que la sociedad puede y debe esperar de los profesionales de la mediación interlingüe e intercultural oral o por signos.

No obstante, la expansión de los estudios y de la investigación en interpretación al margen del núcleo duro de escuelas próximas a AIIC relativiza cada vez más este control.

#### **4.4. Temas dominantes de la investigación en didáctica**

Para Pöchhacker (2004a:177), los temas más destacados en la literatura sobre formación de intérpretes serían el diseño curricular, la selección de estudiantes, la evaluación, y los métodos didácticos para desarrollar las destrezas necesarias para la interpretación.

##### *4.4.1. Diseño curricular*

Hasta las dos últimas décadas del s. XX, con el traslado del enfoque de los estudios de lo profesional a lo académico y la irrupción de nuevas necesidades de formación relacionadas con la interpretación social, no se habría iniciado (Pöchhacker 2004a) una reflexión sistemática sobre los planes de estudios. Hasta la década de 1980 domina el paradigma de la escuela de París (ESIT), si bien entra en crisis coincidiendo con la exigencia de un enfoque más científico en la formación. Le sucede el paradigma cognitivo orientado al proceso, que aplica sus modelos a las habilidades requeridas para la formación subrayando aspectos (cf. Pöchhacker 2004:178) como las destrezas (Lambert 1988), las estrategias (Riccardi 1996, Kalina 1998), la gestión de la capacidad de procesamiento (Gile 1995b) y el desarrollo del conocimiento experto (Moser–Mercer 2000, Moser–Mercer et al. 2000). No obstante, los centros de formación de traductores e intérpretes que, impulsados por la globalización, se habrían multiplicado por más de tres de 1980 a 1994, pasando de 80 a un mínimo de 250 (Caminade y Pym, 1998:283) no se han globalizado en el sentido de unificar los criterios que informan sus planes de estudios, algo que en el caso de la interpretación se traduce, por señalar únicamente la duración de los estudios, en programas de postgrado que van desde los 6 meses hasta los 4/5 años (Strolz, 2003:60). Las diferencias entre los programas de unos países y otros obedecerían, según Snell–Hornby (1998:32), a factores políticos, culturales, legislativos y de mercado específicos de cada país y región del mundo. No obstante, el diseño de los planes de estudios de interpretación parece haber estado inspirado por dos principios tendentes a resaltar su especificidad: su alejamiento respecto de la enseñanza de idiomas y la separación nítida entre traducción e interpretación. Autores como Arjona, que reclama un mayor apoyo del diseño curricular en la teoría educativa más amplia; Pöchhacker, que apela a una mayor conexión teórica entre traducción e interpretación, o Sawyer, quien afirma la existencia de un currículum oculto y conecta

la evaluación de la interpretación con el diseño curricular, parecen abrir nuevas perspectivas teóricas de las que cabe esperar una influencia en el desarrollo curricular futuro.

#### *4.4.2. La selección de estudiantes*

Ya nos hemos referido a la posición de AIIC a este respecto en el apartado 4.3. Para Pöchhacker (2004a:180) entre los requisitos de entrada exigidos generalmente, en diferentes grados según el nivel y la duración del programa formativo, estarían el conocimiento lingüístico y del mundo, las aptitudes cognitivas (análisis, atención y memoria) y rasgos de la personalidad como la resistencia al estrés y la curiosidad intelectual. Para este autor, aspectos relacionados con la identidad y la actitud socio-cultural serían de especial importancia en la formación de intérpretes sociales. Añadiríamos que también lo son para una interpretación de conferencias no eurocéntrica (u “occidentalocéntrica”). No hay tanto consenso, en cambio, en torno a la necesidad de aptitudes relacionadas con el manejo de la lengua escrita o la traducción. Las pruebas diseñadas para medir destrezas cognitivas (v. Keiser, 1978 y Moser-Mercer, 1994a) han sido cuestionadas por su subjetividad o su falta de fiabilidad y las orientadas a predecir los rasgos de personalidad han resultado poco concluyentes. En cualquier caso parece difícil que factores como la motivación y la capacidad de superación, que pueden evolucionar en el curso de la formación, puedan medirse alguna vez mediante una prueba aplicada en un momento concreto. Como indica Pöchhacker (2004a:182):

As acknowledged in the literature (e.g. Dodds 1990, Frishberg, 1990:36, Moser-Mercer 1994b), personal qualities such as motivation, learning style, and coping with physical as well as emotional stress have not been objectively assessed in entrance examinations to date and may indeed elude any one-time selection procedure<sup>21</sup>.

El hecho es que, fiables o no, las pruebas de aptitud siguen aplicándose en buena parte de las escuelas y, en aquéllas en las que aún no existen o no tienen carácter vinculante (Bruselas, Granada), probablemente acabarán introduciéndose como consecuencia de la nueva estructura de las titulaciones que establece el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

---

<sup>21</sup> Tal como se reconoce en la literatura (...) cualidades personales como la motivación, el estilo de aprendizaje y la resistencia física y emocional no se han evaluado hasta ahora con objetividad en los exámenes de acceso y podrían de hecho ser imposibles de evaluar en ningún sistema de selección basado en una prueba única (traducción nuestra).

#### 4.4.3 La enseñanza de la interpretación

En la literatura sobre formación de intérpretes han predominado hasta ahora las intenciones descriptiva o prescriptiva y buena parte de lo publicado, salvo las obras que proponen modelos globales, como las de Seleskovitch y Lederer (1989/2002), Gile (1995b) y Pöchhacker (1992), podría englobarse (Pöchhacker, 2004a:183) en tres categorías: interpretación consecutiva y toma de notas, interpretación simultánea en congresos y reuniones internacionales e interpretación social dialogada. A éstas podríamos añadir las dedicadas a cuestiones didácticas que podríamos llamar transversales y las relacionadas con el uso de la tecnología que, por su relevancia para la presente investigación, cuentan con un apartado propio en esta revisión bibliográfica.

##### 4.4.3.1. La consecutiva

Pöchhacker (2004a) llama la atención sobre el hecho de que habitualmente se identifiquen las destrezas requeridas para la interpretación consecutiva con las orientadas a reproducir discursos de 5 a 10 minutos de duración, más que con el trabajo en situaciones dialogadas. A esta observación podríamos añadir el que raramente se tiene en cuenta que en las conferencias que se interpretan aún en consecutiva (por tratarse de un solo orador y/o no disponerse de recursos para contratar medios técnicos para la simultánea), con frecuencia el orador divide en pequeños fragmentos, de entre unos segundos y minuto y medio, su intervención (v. anexos VIII y IX, diálogo con Maggie Barankitse y conferencia de Anne Cheng).

Por otra parte, pese a algunas objeciones planteadas por Francis (1989) y a que autores como Gile (1995a:177) señalan la falta de estudios que demuestren la aportación de la consecutiva al aprendizaje de la simultánea, parece haber consenso en torno a la idea de que la primera constituye un buen entrenamiento preparatorio para la segunda, lo que justificaría su peso en la formación, relativamente superior al de la demanda en el mercado. Esta consideración parte siempre de que la formación en interpretación está encaminada a proveer al mercado de intérpretes de conferencias. En cualquier caso, mientras los mercados locales sean tan limitados como lo son en muchas regiones del mundo, reducir la formación de intérpretes a una sola modalidad como la simultánea significaría mermar la versatilidad del intérprete y por tanto sus posibilidades de empleo. Además, no debe olvidarse que no es del todo infrecuente que, por razones técnicas (fallo de funcionamiento sobrevenido de los equipos de simultánea) o de

infraestructura (algunas reuniones terminan con una rueda de prensa que se realiza en una sala no equipada con cabinas), un intérprete de simultánea complete sus jornadas trabajando en consecutiva. En cuanto a los centros de interés en este ámbito, Ilg y Lambert (1996) ofrecen una revisión bibliográfica sobre la formación para la consecutiva que muestra cómo la mayor parte de las publicaciones se centran en la toma de notas o en la necesidad de realizar ejercicios previos para potenciar las destrezas específicas de esta modalidad de interpretación.

#### *4.4.3.2. La simultánea*

Los ejercicios preparatorios para la simultánea, tales como la escucha con cuenta adelante o atrás, shadowing, clozing, o paráfrasis han suscitado más publicaciones y debate (Pöchhacker, 2004a:184) que la formación en simultánea propiamente dicha. Así, mientras profesores inspirados en el principio de AIIC de una máxima cercanía de los ejercicios a la realidad profesional los rechazan, otros desde la psicología cognitiva los defienden. Gile (1995a), por su parte, los compara a los ejercicios de calentamiento que realizan los deportistas antes de un partido, diferentes a la práctica del juego en sí, pero no por ello cuestionados. Otros debates, como el de la conveniencia o no de formar en interpretación hacia la lengua B, vinculado por AIIC (1979) a la posibilidad de transferir la técnica adquirida en una combinación lingüística a otras combinaciones, han quedado superados por los diseños curriculares recientes, la movilidad estudiantil y la práctica profesional, donde la interpretación hacia la lengua B ha dejado de ser un tabú y se acepta como una necesidad cotidiana (Harris, 1990:116; Kelly et al., 2003).

En general, puede decirse que pocas veces se ha intentado evaluar los métodos de enseñanza o el proceso de aprendizaje contando con los estudiantes o aplicando cualquier forma de investigación en el aula. Una excepción parcial, no obstante, es Moser-Mercer (2000), quien pidió a estudiantes de introducción a la simultánea que anotasen en diarios las dificultades que les planteaban los ejercicios introductorios y llegó a la conclusión de que la concentración era el aspecto más problemático. (v. Pöchhacker 2004a:185). El resto de propuestas didácticas para interpretación simultánea, siempre según Pöchhacker (2004a) hacen hincapié en la necesidad de centrarse en el proceso más que en el producto (Gile, 1995b) y en enseñar estrategias para hacer frente a dificultades léxicas y estructurales. No parece, no obstante, que las publicaciones sobre didáctica tengan un gran impacto sobre la práctica, que sigue

caracterizándose por una gran heterogeneidad. Por apartarse del marco didáctico de esta investigación no abordaremos aquí la didáctica de la interpretación dialogada.

#### 4.4.4. La evaluación

En cuanto a la evaluación, como ha quedado expuesto, se ha caracterizado durante décadas por una falta de criterios claros, salvo la exigencia de dejarla en manos de tribunales de examinadores compuestos por intérpretes profesionales en activo, algunos de ellos ajenos a las instituciones académicas en que se desarrolla. Esta situación ha sido objeto de críticas recientes (Hatim y Mason 1997:198, Sawyer 2004). La contribución más importante al respecto es la tesis de Sawyer (2001) reproducida en su obra de 2004, que busca puntos de apoyo en las pruebas de nivel de lenguas y vincula la evaluación con el diseño curricular, además de distinguir, según las teorías didácticas al uso, entre la evaluación formativa (durante el proceso de aprendizaje) y la sumativa (al final del proceso). Al igual que Humphrey (2000), Sawyer sugiere una evaluación continua conectada con la autoevaluación y la evaluación por compañeros a lo largo de la formación. Por lo demás, hay pocas indicaciones en la literatura sobre los criterios que deben seguir los exámenes, como la duración de los ejercicios<sup>22</sup>, tipo de discursos, uso de grabaciones de discursos reales frente a uso de simulaciones o lecturas de discursos, nivel de especialización, sistemas de puntuación o sobre los aspectos pedagógicos, y no sólo profesionales, de la evaluación. Esta indefinición no sólo caracteriza a las instituciones académicas, sino también a las instituciones internacionales (véase la diferencia por ejemplo entre los exámenes del SCIC –UE– con discursos totalmente alejados de la realidad profesional y los de la ONU, con grabaciones en audio de calidad a menudo deficiente que cabría calificar de hiperrealistas). Esta situación no puede sino generar inseguridad en los estudiantes y egresados, que no saben muy bien a qué se enfrentan a la hora de exponer a valoración el resultado del esfuerzo de meses, o años, de trabajo. Seleskovitch y Lederer (2002:306), por su parte, proponen que la dificultad del examen sea medida por un miembro del tribunal que se sometería a la misma prueba, sea de consecutiva o de simultánea. El grado de dificultad detectado por este “testigo” serviría de indicación para establecer la severidad con la que habría de juzgarse el resultado de los

---

<sup>22</sup> Seleskovitch y Lederer (1989) proponen exámenes de consecutiva de 4 a 7 minutos de duración, algo parecido a lo que consta en el programa de las asignaturas de Interpretación de Conferencias de la Universidad de Granada (5-7 min.)

examinandos. El problema de este método, aparte de su falta de precisión, es que, al no afectar a la selección del discurso, no garantiza una homogeneidad en la dificultad de los textos en sí y no permite determinar, en caso de dificultad excesiva, cuántos estudiantes habrían perdido totalmente la concentración o la confianza hasta el punto de fracasar allí donde con un examen de dificultad media podrían incluso haber brillado.

Algo más se ha escrito, no obstante, en cuanto a los criterios de evaluación y parece haber consenso sobre la necesidad de evaluar tanto la forma (expresión y presentación) como el contenido, aunque no queda claro en general qué peso relativo han de tener los distintos parámetros y cómo medirlos de forma precisa y transparente. Una contribución notable en cuanto a los criterios de evaluación es la de Martín y Abril (2003) que proponen un método de evaluación, también orientado a la autoevaluación durante la formación, que desglosa la valoración de un ejercicio en contenido, presentación y expresión y establece porcentajes de calificación para cada apartado. Es recurrente el rechazo a los sistemas basados en baremos de errores por el diferente peso informativo, de cada uno de ellos, pero los sistemas de valoración global que se proponen a cambio tampoco ofrecen garantías de objetividad y precisión.

Este breve repaso nos permite detectar que es poco lo que se ha escrito e investigado sobre la selección, elaboración y gradación del material didáctico y que hay un amplio espacio, por tanto, para investigaciones en este campo.

## 4.5. Modelos globales de formación de intérpretes

### 4.5.1. La pedagogía razonada de Seleskovitch y Lederer

El primer manual que presenta un modelo global para la formación de intérpretes de conferencias es el de Seleskovitch y Lederer (1989), corregido y aumentado en una segunda edición publicada en 2002. Si bien en el prefacio la ex directora del SCIC, Renée Van Hoof-Haferkamp, define el libro como una obra que muestra “el camino a seguir” (Seleskovitch y Lederer 2002:10), desde ese mismo párrafo queda patente una intención disuasoria en la línea de una mitificación de la profesión de intérprete (de conferencias) que ha impregnado buena parte de la literatura académica y del discurso de los grandes organismos internacionales: “*Sa lecture doit permettre aux jeunes d’éviter de coûteuses erreurs d’orientations et aux collectivités des dépenses budgétaires sans mesure avec les résultats*”<sup>23</sup>.

Con esta misma intención, ya en la introducción (p. 13) las autoras consideran necesario realzar el estatus de la interpretación mediante el menoscabo o simplificación de otras disciplinas o profesiones emparentadas, transitando en una sola frase por un largo recorrido que une un concepto de la traducción periclitado desde Cicerón, contradictorio por lo demás con la definición de las mismas autoras en una obra previa, (Seleskovitch y Lederer 1986:18) a una visión de la enseñanza de lenguas que desconoce su evolución en las últimas décadas: “*L’interprétation n’est pas une traduction au sens d’un passage direct d’une langue à une autre, de sorte que son enseignement ne se confond pas avec l’enseignement des langues*”<sup>24</sup>.

Precisamente el filósofo Gadamer, citado en Ortega Arjonilla (1996:56), da la vuelta a esta definición reflexionando sobre la traducción mediante el recurso al concepto de sentido y utilizando el término “interpretación” desde un punto de vista hermenéutico, pero no por ello irrelevante en lo que nos atañe:

... precisamente el traductor tiene que trasladar aquí el sentido que se trata de comprender al contexto en el que vive el otro interlocutor. Pero esto no quiere decir en modo alguno que le esté permitido falsear el sentido al que se refería el otro. Precisamente lo que tiene que mantenerse es el sentido, pero como tiene que

---

<sup>23</sup> Su lectura debe evitar a los jóvenes costosos errores de orientación y a los poderes públicos inversiones presupuestarias desproporcionadas en relación con los resultados (traducción nuestra).

<sup>24</sup> La interpretación no es una traducción en el sentido de una transferencia directa de un idioma a otro, de modo que su enseñanza no puede confundirse con la enseñanza de idiomas (traducción nuestra).

comprenderse en un mundo lingüístico nuevo, tiene que hacerse valer en él de una forma nueva. **Toda traducción es por eso ya una interpretación que el traductor hace madurar en la palabra que se le ofrece.**

Gadamer, 1991:462

Esta referencia al sentido, pese a contradecir a Seleskovitch y Lederer, encuentra un punto de contacto en otros autores de la “escuela de París” como García Landa (1985:30) quien se apoya en el hermenéutico Ricoeur (v. 3.3.3 y 3.4.1.1) y que afirma, desde una visión muy distinta de la traducción a la de sus dos colegas de París, que “*il s’agit de dépasser la linguistique de la langue, qui ne pourra jamais expliquer la traduction*<sup>25</sup>”.

Si bien en la nueva edición de la obra de Seleskovitch y Lederer (2002) las autoras reconocen la necesidad de “nuevas reflexiones pedagógicas” derivadas de los nuevos métodos de trabajo generados por la ampliación de la UE (p. 14), buena parte del contenido de 1989 permanece intacto y, entre otras afirmaciones, sigue sosteniéndose, sin justificarla, la necesidad de que la formación de intérpretes sea de tercer ciclo (postgrado), lo que parece obedecer más a razones “sociológicas”, tan frecuentemente mencionadas por Gile, que académicas o profesionales. Por expresarlo más abiertamente, parece más importante el objetivo de reducir el número de intérpretes que acceden al mercado que el aducido de garantizar su calidad. Cabría preguntarse si este enfoque no lleva también a los organismos públicos a inversiones presupuestarias sin parangón con los resultados obtenidos. Se dedican muchos recursos a obtener pocos intérpretes porque “el mercado no absorbe más”, pero ¿realmente la sociedad no los necesita, en este momento de multiplicación de los contactos internacionales de todo tipo?

Aunque la “escuela del sentido” a la que pertenecían las autoras ha sido objeto de críticas en periodos recientes de la investigación en interpretación, la influencia de las autoras en la didáctica sigue dejándose notar en muchas escuelas y en el mayor servicio de interpretación del mundo que, no lo olvidemos, mantiene un programa de “asistencia

---

<sup>25</sup> se trata de superar la Lingüística de la Lengua, que no podrá nunca explicar la traducción (traducción nuestra).

pedagógica” mediante el que pretende orientar a los centros universitarios de Europa y más allá<sup>26</sup>.

Por otro lado, no hay que olvidar que, como indica Pöchhacker (1992:212), la idea del sentido no es nueva, ya que Wirl la había formulado dos décadas antes de que las autoras del ESIT la acuñaran (Wirl 1958:23).

Lo cierto es que, con todo, esta obra contiene orientaciones didácticas sensatas y en ocasiones de indudable utilidad para la enseñanza, algo reconocido incluso por sus críticos más destacados (Gile 1995b:259). Entre éstas podemos citar el uso de textos narrativos en las fases iniciales de la formación (Seleskovitch y Lederer, 2002:77); consejos para el trabajo con cifras (p. 29, 51, 65, 159, 161, 166, 183, 346) o el apoyo a la memoria (pp. 33–36); técnicas de toma de notas (pp. 49–69); pautas para el trabajo como pivote (pp. 343–348); la importancia de la contextualización previa al uso de un discurso en el aula (pp. 79–80); la conveniencia de elegir temas propios de los debates internacionales (p. 74) y de trabajar con discursos autónomos (p. 72); la influencia de la intención comunicativa dominante del discurso en la gradación de la dificultad (pp. 76–78); la necesidad de conocer los contextos institucionales para entender discursos de organismos internacionales (p. 81); la importancia de la preparación tanto temática como terminológica en el trabajo con discursos especializados (pp. 87–90) y de que sean los estudiantes quienes la hagan para aprender a adquirir conocimientos (p. 91); la afirmación de que la actualidad no se define por el tiempo que separa el momento en que se pronuncia un discurso del de su uso en clase (p. 72); el peso del conocimiento implícito en la transmisión y la restitución de un mensaje (p. 102); la duración progresiva de los discursos como criterio para la gradación de la dificultad (p. 173); la diferencia entre imitar al orador e inspirarse en él para reflejar la emotividad de un discurso (p. 113); la necesidad de que los estudiantes abandonen su habla estudiantil y sean capaces de adaptarse a distintos registros (p. 142); la negación de la existencia del vacío léxico en el uso del habla (p. 150); la idea del desfase pendular en simultánea (pp. 159–162); la conveniencia de que las soluciones a los errores en la corrección de ejercicios partan de los otros estudiantes antes que del profesor (p. 167), también próxima a planteamientos constructivistas; la afirmación de que todo pronóstico sobre

---

<sup>26</sup> También existen convenios entre la Comisión Europea y China, por ejemplo, para la formación de intérpretes de esta nacionalidad) con vistas a mejorar la calidad de la enseñanza (véase <http://www.europa.eu.int/comm/scic>).

las posibilidades de un estudiante es arriesgado ya que ignoramos sus límites y su capacidad de trabajo (p. 179); la necesidad de aprender a interpretar y hacer propios todos los puntos de vista, aunque no se compartan (p. 189); la importancia de adquirir conocimientos de fondo y no sólo habilidades a través de los ejercicios (p. 203).

Aunque buena parte de estas recomendaciones y afirmaciones no son otra cosa que sentido común, sería aventurado afirmar que todas ellas son moneda corriente en todos los centros de formación de intérpretes y entre todos los profesores. Su utilidad se deriva de una larga experiencia acumulada por las autoras, tanto en el ejercicio profesional de la interpretación como en el de su enseñanza.

No obstante, y mezcladas con ellas, también encontramos en esta obra de referencia numerosas afirmaciones no justificadas y en algunos casos muy discutibles: la captación del sentido viene acompañada de la desaparición de las formas verbales que han permitido su comprensión (pp. 41, 221); la consecutiva es más fiable que la simultánea para reuniones muy técnicas (p. 49); en caso de enseñar la consecutiva hacia la lengua B, algo que sólo cabría hacer bajo importantes restricciones y después de adquirida la técnica en B–A, ha de seguirse el mismo método didáctico que en la combinación B–A (p. 125)<sup>27</sup>; las notas han de tomarse en la lengua de llegada (pp. 48, 125); la oralidad de un discurso es sinónimo de autenticidad (pp. 25, 57); la lectura de un discurso implica mayor velocidad de elocución (pp. 57, 204, 209, 212); no debe empezarse con discursos más lentos para después acelerar progresivamente hasta alcanzar “el ritmo normal del habla”, establecido entre las 120 y las 200 palabras por minuto (p. 25); los discursos deben ser de oradores nativos salvo ocasionalmente al final de la formación (p. 74); la formación en interpretación simultánea sólo es admisible hacia la lengua A (p. 141)<sup>28</sup>, pese a que las mismas autoras reconocen la tendencia en ciertas salidas profesionales al trabajo A–B B–A (p. 291); el método de enseñanza no debe variar en función de la combinación lingüística (p. 142) y es más difícil enseñar interpretación entre lenguas

---

<sup>27</sup> No obstante hay una contradicción en esta recomendación ya que al mismo tiempo se dice que sólo se trabajará con discursos reales y que se evitarán los discursos en los que el estilo predomina sobre el fondo, recomendaciones que no se hacen para B-A.

<sup>28</sup> Salvo en caso de necesidad de una interpretación pivote A-B por falta de intérpretes en ciertas combinaciones (p. 344). Además, en la segunda edición de esta obra (Seleskovitch y Lederer 2002:313), encargada por la Comisión Europea con vistas a la ampliación, las autoras flexibilizan ligeramente su oposición hacia la formación de intérpretes hacia su lengua B, aunque sólo en el caso de lenguas de menor difusión y temporalmente, a la espera del día en que haya intérpretes de todas las lenguas de la UE hacia su lengua A.

parecidas que entre lenguas diferentes, por el riesgo de calco (p. 143)<sup>29</sup>; no es conveniente repetir un ejercicio de simultánea después de corregirlo (p. 175); debe evitarse el trabajo con discursos escritos (p. 189)<sup>30</sup>; los estudios previos que debe haber realizado el estudiante de interpretación –tres años mínimo, cuatro idealmente– han de ser preferiblemente de derecho, economía o historia (p. 289), puesto que representan una “ventaja evidente” respecto a los de lenguas<sup>31</sup>; en los exámenes sólo se escuchará una vez la interpretación (p. 306); la formación de intérpretes experimentados como docentes puede reducirse a dos semanas si se han formado en escuelas “*qui ont fait leurs preuves dans la formation initiale d’interprètes de conférence*”<sup>32</sup> (p. 353); las prestaciones de los estudiantes de interpretación al final de la formación “deberán ser tan buenas o mejores que las de la media de los profesionales” (p. 354).

Buena parte de estos argumentos no parecen tener otro origen que una preocupación omnipresente, tal vez excesiva, por el calco, que recorre toda la obra y que tal vez cabría atribuir históricamente a la fase de transición de la época de la consecutiva a la de la simultánea en la que se temió una degradación de la calidad de la interpretación una vez que el intérprete no contara con la perspectiva y la distancia que le ofrecía el conocimiento del conjunto del discurso (o de un largo fragmento de él) antes de comenzar a interpretar. Así, la pretendida superioridad de la consecutiva en reuniones técnicas no se compadece con el mayor esfuerzo de memoria que requiere un tema complejo y con terminología especializada. Por otra parte, la necesidad de tomar las notas en la lengua de llegada es cuestionada por muchos autores en aras del ahorro de tiempo y esfuerzo en la fase de toma de notas.

La atribución en exclusiva a la lengua espontánea de un carácter auténtico pasa por alto que en la realidad profesional se interpretan con mucha frecuencia discursos leídos (v. Collados et al. 1998, para congresos médicos, De Manuel 2003a para el Parlamento

---

<sup>29</sup> Las autoras matizan esta afirmación al reconocer que entre dos lenguas parecidas (francés e italiano) la necesidad de desverbalización es menor (p. 143)

<sup>30</sup> En la edición de 2002, las autoras corrigen su planteamiento respecto de la traducción a vista. De no considerarla una preparación para la simultánea (Seleskovitch y Lederer 1989:185) pasan a calificarla de precedente útil de la simultánea con texto (Seleskovitch y Lederer, 2002:205), que califican de “traduction orale en cabine” y que aceptan no de buen grado por considerar que la presencia de los signos gráficos del texto original ante los ojos del intérprete dificulta la estricta separación de las dos lenguas (p. 204). Para las autoras, la traducción a vista debería enseñarse después de finalizar la formación en consecutiva para evitar que los estudiantes queden atrapados en la forma del texto.

<sup>31</sup> No se menciona como hipótesis la posibilidad de una formación previa multidisciplinar en traducción.

<sup>32</sup> que han demostrado su solvencia en la formación especializada en interpretación de conferencias (traducción nuestra)

Europeo) que no se entiende por qué habrían de ser menos auténticos que los espontáneos, si bien presentan dificultades específicas a las que la segunda edición de esta obra, por cierto, pretende hacer frente. Algo parecido cabría decir del consejo de relegar los discursos de oradores no nativos al final de la formación pese al hecho de constituir, al menos en inglés, francés y hasta en español, una proporción muy elevada de los que se interpretan en la práctica profesional y pese a que no siempre el carácter no nativo del orador añade dificultades importantes de comprensión.

No explican las autoras tampoco, por cierto, por qué alguien que haya estudiado derecho, economía o historia estaría más capacitado para interpretar un congreso médico que alguien que hubiera estudiado medicina o farmacia antes que interpretación ni por qué desprecian los planes de estudio en traducción o lenguas aplicadas que incluyen asignaturas nocionales de muy diversos campos, que sirven de introducción y apoyo conceptual para los trabajos de investigación temática y terminológica que los intérpretes realizan ante reuniones o congresos técnicos, y asignaturas instrumentales que instruyen a los estudiantes en el manejo de herramientas de búsqueda con el mismo fin.

El argumento de que los exámenes sólo han de escucharse una vez porque en situaciones reales el público escucha sólo una vez al intérprete deja la puerta abierta a una corrección poco precisa y objetiva y olvida que los objetivos del público y los del evaluador en la escucha del intérprete o el estudiante son muy diferentes. En cuanto a formación de formadores, se subestima –como en tantas otras obras– la importancia de las habilidades y conocimientos didácticos en la misma medida en que se sobreestima la posibilidad de transmitir lo adquirido en una trayectoria profesional como intérprete sin que medie una metodología didáctica adecuada (p. 353):

La durée de la formation de ces futurs formateurs sera fonction de leur origine ; s'ils sont sortis d'une de ces écoles (l'AIIIC en a distingué six dans une brochure publiée en 1997) et on gardé le souvenir de leur propre formation, elle pourra se limiter à deux semaines. Chez ceux qui n'ont eu aucune formation ou une formation réduite à du comparatisme linguistique, il faudra combattre tout au long du stage les mauvaises habitudes acquises antérieurement, et ils auront probablement besoin de deux ou trois mois<sup>33</sup>.

---

<sup>33</sup> La duración de la formación de estos futuros formadores estará en función de su origen; si proceden de una de estas escuelas (AIIIC designa seis en un folleto publicado en 1997) y mantienen el recuerdo de su propia formación podrá limitarse a dos semanas. Para aquéllos que no hayan recibido formación alguna o

En cuanto al nivel que cabe esperar de los egresados en el momento de concluir su formación, afirmar que éste ha de ser igual o superior al de la media de sus colegas ya establecidos parece contrario a la práctica habitual en cualquier otra formación tendente al ejercicio profesional, en las que se presupone que los recién formados están capacitados para ejercer, pero alcanzan las prestaciones de los profesionales medios con la práctica post-formación. No es de extrañar, con esta filosofía, que tantas escuelas generen tan pocos intérpretes en la actualidad.

En el haber de la edición de 2002 cabe reseñar un esfuerzo por integrar la formación para modalidades de interpretación que habían sido obviadas en la edición anterior, como la simultánea con texto, para la que ofrecen recomendaciones útiles, (pp. 204–214), una apertura a la interpretación en lengua de signos y una tentativa de respuesta a las nuevas exigencias que plantean el aumento del multilingüismo en la UE y las nuevas tecnologías en la profesión de intérprete. Pese a que el título de la obra no cambia y sigue haciendo referencia a la interpretación sin mayor especificación, desde la primera frase de la introducción queda claro que se trata de la interpretación de conferencias, lo que explica la ausencia de toda mención a la interpretación en los servicios públicos.

En resumen, puede decirse que, además de idealizar el proceso de interpretación, considerando que no genera en ningún caso problemas a quien conoce sus lenguas de trabajo y dispone de una técnica adecuada, crítica que ha sido recurrente en la literatura reciente, las autoras idealizan también el discurso oral y a partir de ahí la enseñanza de la interpretación, alejándola innecesariamente durante buena parte de la formación de la diversidad que caracteriza la realidad profesional, idealización que se suma a una cierta subestimación subyacente de las capacidades de los estudiantes.

Por otro lado, esta obra no presta, a nuestro modo de ver, suficiente atención a factores tan relevantes como la velocidad de elocución y su papel en la gradación de la dificultad de los ejercicios. Afirmer que la velocidad normal del habla (p. 25) es de entre 120 y 220 palabras por minuto (p/m), aparte de carecer de apoyo estadístico que lo avale, supone ignorar una proporción significativa de discursos que se sitúan entre las 80 y las 120 p/m (v. 6.9), lo que los haría tan “normales” como los que se sitúan entre las 180 y las 220 y entre los que encontramos muchos que facilitan la automatización de técnicas,

---

una formación limitada a la lingüística comparativa, habrá que combatir a lo largo de toda la formación los malos hábitos adquiridos anteriormente y necesitarán al menos dos o tres meses (traducción nuestra).

tanto en consecutiva como en simultánea, que más adelante se aplicarán con menor esfuerzo en discursos más rápidos. La amplia variedad de velocidades que las mismas autoras intuyen y nuestros estudios de corpus permiten observar (v. 6.2 a 6.9) apuntan a que esta variable, entre otras, puede ser tan importante como la intención dominante (narrativa, descriptiva, argumentativa), el tema o el estilo del discurso, que las autoras proponen como criterios de gradación de dificultad (p. 355).

Con carácter general cabría sostener que, si bien es indudable la utilidad de esta obra en algunos aspectos, prima en ella el enfoque prescriptivo, a pesar del carácter científico que le atribuye su prologuista del SCIC (p. 12), no apoya sus dogmas en investigaciones que respondan a ningún método conocido ni explicado y opta por exagerar las diferencias entre la interpretación y otras disciplinas y profesiones relacionadas con los idiomas, con la consiguiente renuncia al útil bagaje teórico y práctico que éstas aportan. Llama la atención, además, en la última edición la ausencia de referencias a la considerable literatura publicada a partir de 1989 desde otros enfoques.

Por último, puede decirse que el empeño en separar totalmente la enseñanza de la interpretación de la de la traducción o la de idiomas responde a un pensamiento compartimentalizado (v. 2.5.2), además de que en la obra predomina desde el principio un enfoque transmisionista de la enseñanza (p. 13): « *C'est affaire de méthode. L'étudiant doit acquérir cette méthode, l'enseignant la lui donner*<sup>34</sup> », pese a que más adelante (pp. 91–92) se contradicen al afirmar, en una línea más coincidente con el constructivismo de Kiraly, al menos en relación con la enseñanza–aprendizaje de la interpretación, que:

S'agissant d'un savoir on peut admettre que ce soit celui qui le détient qui le transmette ; s'agissant d'un savoir–faire, en revanche, ce sont les méthodes d'acquisition des savoirs qui comptent et l'enseignant devra plus orienter qu'enseigner.<sup>35</sup>

---

<sup>34</sup> Es una cuestión de método. El estudiante debe adquirirlo. El profesor, proporcionárselo (traducción nuestra).

<sup>35</sup> Cuando se trata de un saber se puede admitir que sea quien lo posee el que lo transmita; cuando se trata de un conocimiento práctico (saber hacer), en cambio, lo que cuenta son los métodos de adquisición de los saberes y el docente deberá más orientar que enseñar (traducción nuestra).

#### 4.5.2. Los conceptos y modelos básicos de Gile (1995b)

La propuesta didáctica de Gile para la enseñanza de la interpretación se despliega en un libro (Gile 1995b) que, aunque se apoya en modelos que ya se habían expuesto en trabajos muy anteriores (Gile 1983 para simultánea, 1990a para consecutiva), se ha constituido en símbolo del cambio de paradigma entre la escuela del sentido y un período marcado por el afán de rigor científico con las ciencias experimentales como referente. Los modelos que presenta Gile se orientan tanto a profesores de traducción como de interpretación, lo que ya es indicativo de la recuperación de un vínculo entre dos formas de mediación interlingüe más cercanas de lo que autores anteriores venían señalando.

Al comienzo del libro, Gile se refiere a aspectos éticos como el conflicto de lealtades en que el intérprete puede sentirse atrapado (opta por la lealtad al orador dado que el intérprete actúa como su alter-ego, lo que en situaciones de negociación o interpretación social se traduce en una “lealtad rotatoria”, p. 29), o las dificultades de algunos intérpretes para constituirse en alter-ego en el caso de juicios a criminales de guerra, por ejemplo. Hechos recientes ponen de manifiesto que el conflicto de lealtades es más complejo de lo que hasta hace poco se había considerado, como pone de manifiesto el caso de la traductora británica Catherine Gun<sup>36</sup>, que entendió que la lealtad a su cliente la obligaba a ser desleal con las miles de víctimas que éste podía causar mediante métodos ilegales que ella había conocido como consecuencia de su trabajo. También cabría preguntarse si las dificultades de conciencia para interpretar a criminales de guerra en un juicio no podrían un día hacerse extensivas a las reuniones de altos responsables políticos en las que se toman decisiones que conllevan la muerte de miles de personas (planes de ajuste estructural que obligan a recortes en gastos sanitarios vitales para curar enfermedades de las que nadie muere en el mundo desarrollado, normativas de patentes de medicamentos contra el SIDA que los hacen inaccesibles a millones de africanos infectados, “guerras preventivas” con bombardeos de civiles, etc.).

También aborda Gile la cuestión del estatus de los intérpretes, defendiendo la tesis de que a mayor estatus corresponde no sólo una mejor remuneración, sino también un mayor acceso a la documentación que el intérprete necesita para realizar con éxito su

---

<sup>36</sup> V. <http://signs-of-the-times.org/signs/signs384.htm>

tarea (p. 39). Aunque esta afirmación está exenta de valoración sobre la realidad que describe, sí nos parece que debiera suscitar alguna reflexión más. Si los intérpretes aceptan que el acceso a la información necesaria para su trabajo depende de su estatus es que dan por hecho que los oradores no son ni van a ser conscientes de que el éxito en la transmisión de su mensaje depende de la máxima colaboración con el profesional que ha de mediar entre él y quienes no le entienden en su idioma, sea cual fuere el estatus de ese profesional, además de asumir que el respeto a un profesional es una cuestión de estatus y no de dignidad.

En cuanto al proceso de interpretación, es interesante la distinción que establece el autor entre la sensación subjetiva de comprensión de un texto o discurso en un sujeto y su grado de comprensión real, así como la enumeración de los factores que influyen en la primera (pp. 81–82). Gile mide la sensación de comprensión de los estudiantes en cuestionarios con escalas de 1 a 5 y después la aborda didácticamente para reducir la sensación de incompreensión de textos especializados (pp. 96–98). También es de destacar el énfasis puesto en la necesidad del conocimiento de la situación por parte del intérprete (intereses de los participantes, líneas de razonamiento, expectativas, posiciones, debilidades, interacción), no sólo para eliminar posibles ambigüedades, sino también para saber “leer entre líneas” (p. 85). Para la preparación temática y terminológica sugiere Gile evaluar las fuentes de información a partir de varios criterios, no fiarlo todo a una sola fuente, hacer reflexionar a los estudiantes sobre los métodos seguidos y los resultados obtenidos y utilizar documentos y grabaciones de conferencias reales (pp. 153–154).

En cuanto a la aportación central en la producción de Gile, el modelo de esfuerzos, por ser sobradamente conocido no entraremos aquí en su exposición detallada (v. Gile 1995b:159–190). Sólo indicaremos que la idea, que Gile reconoce como intuitiva, parte de la aplicación a la psicología cognitiva de las afirmaciones de un ingeniero, según el cual cualquier canal que sirva para transmitir información tiene una capacidad limitada de transmisión, más allá de la cual hay pérdidas de información (Shannon, 1948). Es indudable su utilidad para explicar, con fines didácticos, cómo funciona en términos generales el procesamiento de información en la mente del intérprete. Su mayor interés estriba en la identificación de los esfuerzos que el intérprete realiza simultáneamente (escucha y análisis, memoria, producción, coordinación de los tres anteriores) y los

factores que pueden generar saturación. Además, al partir de una concepción no idealizada del proceso, a diferencia de la “teoría interpretativa” o del sentido, tiene la ventaja psicológica de ayudar a los estudiantes a entender que es normal que, sobre todo en las primeras fases de su formación, tanto en consecutiva como en simultánea, alcancen con frecuencia el umbral de saturación.

No obstante, el hecho de que en este caso estemos ante la mente humana, con todas sus diferencias entre individuos y situaciones, y no ante un conducto físico hace improbable que alguna vez se encuentren las leyes universales que permitan explicar y predecir con precisión cuánta información se perderá y por qué en una situación de mediación interlingüe oral o por signos determinada. De ahí que sea difícil traducir a consejos concretos a los estudiantes la aplicación del modelo a la hora de mejorar la gestión de sus capacidades más o menos limitadas de procesamiento. Por expresarlo con una metáfora médica, si el estudiante que tropieza con dificultades ante una tarea compleja como la toma de notas en consecutiva o la interpretación simultánea pudiera asimilarse a un paciente aquejado de una dolencia, el modelo sería eficaz a la hora de ayudar al paciente a entender y aceptar su enfermedad, aunque su efectividad sería más dudosa para establecer un diagnóstico preciso (las causas de los síntomas observados pueden deberse a una interacción de múltiples factores que es posible, al menos en parte, identificar, pero cuyo peso relativo es muy difícil de calibrar) y aún más para remediarla, más allá de los consejos habituales (cuidarse, buena alimentación y ejercicio, sobre todo mucho ejercicio).

En cualquier caso, las llamadas por Gile “estrategias de gestión de la capacidad de procesamiento” (p. 187) que, pese a no enseñarse como tales, admite que estarían implícitas en los consejos que los profesores dan a los estudiantes (p. ej.: simplificar las frases hacia la lengua B, dividir las oraciones compuestas del alemán en oraciones simples), pueden ser fuentes de orientaciones útiles en la enseñanza, aunque en muchos casos los estudiantes encuentren dificultades para aplicarlas en fases de aprendizaje en las que no siempre son dueños de sus palabras ni de sus silencios.

Algo parecido podría decirse de las tácticas para hacer frente a las dificultades de la interpretación (“coping tactics”, cap. 8). Se trata de tácticas útiles y sensatas, pero su aplicación supone un esfuerzo, -podríamos llamarlo “esfuerzo táctico”- que habría que añadir a los tres mencionados por Gile (cuatro si contamos el de coordinación), de modo que tendríamos una fuente más de riesgo de saturación. De hecho, los comentarios con los estudiantes posteriores a ejercicios de interpretación, en la línea de la recomendación

de Gile (pp. 207–208) nos han enseñado en un decenio de experiencia docente que, al menos en las primeras fases, los estudiantes raramente pueden actuar aplicando tácticas, aunque muchas veces querrían hacerlo siguiendo los consejos del profesor. Y cuando se les pregunta qué táctica han seguido para salvar tal o cual escollo, la respuesta suele ser que más que táctica ha sido un acto reflejo cuyo origen no aciertan a explicar. La dificultad de equilibrar los esfuerzos de escucha y análisis, memoria a corto plazo y producción casi no deja margen para decisiones conscientes de tipo táctico hasta que determinadas tareas no se vuelven más automáticas y liberan “energía mental disponible”, por utilizar los términos de Gile, para la toma de decisiones tales como segmentar el discurso, aumentar o reducir el desfase o alterar el orden de una enumeración.

La definición de los factores desencadenantes de problemas en interpretación de Gile (*problem triggers*, pp.172–174) constituye una base para establecer criterios de gradación de la dificultad y el trabajo didáctico con determinados discursos más completa que la propuesta por Seleskovitch y Lederer (v. 4.5.1), dado que incluye, además de otros factores mencionados por éstas, referencias a la velocidad de elocución, la densidad inducida por las enumeraciones o por el carácter preparado de un discurso, el deterioro de la calidad del sonido, la gramática incorrecta, los nombres largos de organismos oficiales, nombres propios cortos, cifras, acrónimos o la distancia sintáctica entre lenguas.

Gile supera, además, algunas de las objeciones no justificadas por Seleskovitch y Lederer sobre aspectos como la toma de notas en lengua de llegada (p. 182), el trabajo con textos leídos en consecutiva (ofrece una salida tan natural como la traducción a vista de esos textos o fragmentos, p. 183), la visión de la simultánea con texto como “ejercicio bastardo” (Seleskovitch y Lederer 2002:214), ya que aunque Gile es consciente de los riesgos también ve en ella aspectos positivos. Se suma, además, a otros autores (p. 211) en la aceptación del hecho de que los estudiantes no tienen un perfecto dominio de sus lenguas de trabajo al iniciar su formación como una realidad que hay que intentar mejorar en lugar de actuar como si no existiera.

No obstante, las soluciones propuestas por Gile siguen limitándose a la recomendación de que los estudiantes realicen una estancia lingüística en los países de sus combinaciones lingüísticas, con consejos útiles para sacarles el máximo partido, o las lecturas que mejorarán sus recursos lingüísticos. No se aborda aquí tampoco el espinoso problema de cómo afrontar las carencias lingüísticas en el aula. ¿Debe limitarse el

profesor a pedir a los estudiantes que las resuelvan por su cuenta fuera de las clases de interpretación o debe contribuir a su solución, mediante el concurso del grupo de estudiantes? Y si opta por lo segundo, ¿debe afrontarlos durante el trabajo previo a un ejercicio o al comentar los trabajos de los estudiantes? Cualquiera opción entraña riesgos. La primera, dejar rezagados a los estudiantes con más carencias lingüísticas, algo delicado en programas como el de la Universidad de Granada donde los estudiantes de B y C, a veces con un desnivel importante en sus conocimientos pasivos de ambas lenguas, comparten grupo en las clases de interpretación hacia la lengua A. Las otras dos serían más incluyentes, pero a riesgo de ralentizar el ritmo del conjunto del grupo. Se trata de un dilema que se da en cualquier tipo de enseñanza y en cualquier nivel del sistema educativo, pero que desgraciadamente ha sido obviado en la formación de intérpretes hasta ahora. Propuestas como el constructivismo, que combinan un aprendizaje a un ritmo diferenciado individualmente con un trabajo colectivo entre el grupo de estudiantes y el profesor en la línea de Kiraly (2000) presentan un potencial que en gran medida está aún por explorar en interpretación.

Con carácter general, compartimos la percepción de Pöchhacker de que tanto la corriente encabezada por Gile como la escuela del sentido comparten, pese a sus diferencias, una misma priorización del proceso como principal objeto de estudio y clave para la estructuración de la enseñanza. Aunque las respuestas diverjan en algunos aspectos, ambos enfoques coinciden a la hora de elegir las preguntas más pertinentes: ¿qué pasa en la mente del intérprete mientras hace su trabajo? Y, partiendo de ésta, ¿cómo explicárselo a los estudiantes para que mejoren su rendimiento? En ambos casos estaríamos ante preguntas de tipo técnico, que obvian o dan por sentadas las respuestas a otras como ¿para qué o para quién formar intérpretes? ¿Cuál es la función social del intérprete? Y, en función de éstas: ¿estamos ante un asunto meramente técnico? ¿Qué papel desempeñan los estudiantes y el profesor en el proceso de enseñanza/aprendizaje? ¿Qué tipo de investigación podemos hacer para mejorar la formación de intérpretes y adaptarla mejor a las necesidades sociales? No pretendemos tener respuestas a todas estas preguntas, pero sí nos proponemos abrir una reflexión sobre estas vías poco exploradas hasta el momento.

## **4.6. La realidad profesional en la formación de intérpretes**

### **4.6.1. Introducción de la realidad profesional en el aula**

Cada vez son más los autores (Namy, 1978; Kurz, 1989; Gouadec, 1989; Déjean Le Féal, 1992; Moser-Mercer, 1994b; Vienne, 1994; Mackintosh, 1995; Gile, 1995b; Alvarez Polo 1997; LETRAC, 1998; Lommel, 1998; Borja et al., 1999; Vega, 1999; Wright, 1999; Mayoral, 2002; Gallardo, 2000; Kiraly, 2000; Bolaños, 2000; 2002; Corpas, 2001; Posteguillo, 2001; Seleskovitch y Lederer 1989/2002, Jiménez, 2003) que reclaman un mayor acercamiento de la formación de traductores e intérpretes a la realidad profesional, aunque no siempre desde la misma perspectiva.

Desde el enfoque constructivista de la didáctica de la traducción, Kiraly (2000:18) propone la introducción de “actividades de traducción reales o al menos simuladas en toda su complejidad”<sup>37</sup> en las que el profesor actuaría como guía, consultor o asesor, más que como instructor que transmite un conocimiento.

En el ámbito de la didáctica de la interpretación, Brander de la Iglesia (2005:29-31) resume en diez dicotomías los dilemas a los que se enfrenta el profesor a la hora de elegir el modo de presentación de los discursos para ejercicios en el aula. Una de ellas, bajo el epígrafe “tradición o innovación”, hace referencia al debate que desde el último tercio del siglo XX ha opuesto a los partidarios del uso de grabaciones de situaciones reales frente a quienes prefieren discursos adaptados y presentados por el profesor, oradores nativos invitados o estudiantes.

Los primeros indicios de este debate los encontramos ya en el coloquio de AIIC de 1965 (AIIC, 1965, citado en Brander 2005) y, con mayor desarrollo, en el dedicado a la didáctica de la interpretación de conferencias de 1977, que pretendía contrastar los tipos de discursos que predominaban en las organizaciones internacionales con los más habituales en el aula (AIIC, 1977:40). Frente a Lederer y Thiéry, que sostuvieron en este último coloquio que el profesor no debía fabricar los textos, sino elegirlos, otros profesores como Zinck se muestran partidarios de los discursos contruidos a partir de artículos periodísticos. Scavée llega a proponer una receta para la confección de material para clases de interpretación:

---

<sup>37</sup> Traducción nuestra del inglés.

Prenez un sujet d'actualité, économique-politique, pas trop général, pas trop particulier. Donnez-lui une structure logique, en rendant cette logique apparente ou implicite. Mettez-y quelques nuances dialectiques et précautions oratoires ; gauchissez éventuellement la logique de façon délibérée. Mettez-y de l'humour (une anecdote au début, un mot percutant à la fin), un peu de folklore et un zeste de culture au sens large. Livrez le tout en l'accommodant d'un peu de charge passionnelle ou polémique.<sup>38</sup>

AIIC, 1977 :43.

Namy, uno de los partidarios del uso de grabaciones reales, aún en audio, señalaba ya en 1978 las ventajas e inconvenientes de esta opción. Entre las ventajas citaba la posibilidad de centrarse únicamente en las prestaciones de los estudiantes y la de apoyar sus consejos en demostraciones de situaciones cotidianas. Señalaba, no obstante, la limitación impuesta por el secreto de las negociaciones internacionales y se hacía eco de los argumentos de quienes sostenían que la ausencia de un orador en directo reducía el realismo de los ejercicios. Sintiéndose heterodoxo y en minoría, justificaba su elección con las siguientes palabras no exentas de ironía:

In my course I rely mostly on live recordings, that is to say recordings of actual meeting interviews, lectures, etc. which I have patiently collected over the years. I know some of my colleagues object to using recordings and insist that the physical presence of the speaker is essential to good interpreting. I agree that it is in real interpreting conditions. But you cannot duplicate reality 100% in a school. Besides, enough of my colleagues at the School bring in outside speakers or read out themselves while listening to the interpretation ( a feat, by the way of which I am quite incapable) for me to indulge in my controversial teaching method with a clear conscience.

Namy, 1978<sup>39</sup>.

En esta misma época, en la Universidad de Georgetown (AIIC, 1979:53), tras una demostración práctica, se aconsejaba el uso del vídeo aunque, por un problema técnico fácilmente subsanable por cierto, se restringía a las clases de consecutiva. Otros

---

<sup>38</sup> Elegir un tema de actualidad económico-política, ni demasiado general ni demasiado específico. Désele una estructura lógica, de modo que esta lógica resulte perceptible o implícita. Añadir un puñado de matices dialécticos y precauciones oratorias; embróllese opcionalmente la lógica de forma deliberada. Salpicar con un toque de humor (una anécdota al principio, una palabra impactante al final), una pizca de folklore y una cáscara de cultura en sentido amplio. Sírvase la mezcla sazónándola con unas virutas de carga pasional o polémica (traducción nuestra).

<sup>39</sup> En mi asignatura me apoyo principalmente en grabaciones en directo, es decir grabaciones de reuniones reales, conferencias, etc. que he ido recopilando durante años. Sé de las objeciones de algunos compañeros ante el uso de grabaciones, ya que para ellos la presencia física del orador es vital para poder interpretar correctamente. Estoy de acuerdo en que es así en condiciones de interpretación reales. Pero nunca se puede reproducir al 100% la realidad en el aula. Además, ya hay bastantes de mis compañeros que invitan a oradores externos o que leen discursos al tiempo que escuchan la interpretación (proeza de la que, por lo demás, no me siento muy capaz) como para permitirme mantener mis polémicos métodos con la conciencia tranquila (traducción nuestra).

participantes en los coloquios de AIIC objetaban la posible distracción de atención del alumno, que podría centrarse más en la imagen que en el pensamiento del orador (AIIC 1979), si bien ya entonces se entreveía el potencial de futuro de esta tecnología una vez que se extendieran “*l’interprétation par satellite et les conférences en Multiplex*” (AIIC, 1979:53)<sup>40</sup>.

Aunque el vídeo como tecnología no se extiende de forma generalizada en la sociedad hasta finales de la década de 1970, ya desde mucho antes se contaba con transcripciones escritas de discursos de organismos internacionales, pero aquí el realismo textual era en gran medida anulado por la artificialidad de la oralización en el aula. También se recurría, como Namy, a grabaciones en audio, en cuyo caso el debate se centraba en la dificultad para lograr una adecuada calidad de sonido (AIIC, 1965: 63) y en la pérdida del lenguaje no verbal que este soporte entraña.

Pese a que la evolución tecnológica ha resuelto buena parte de los problemas que suscitaban las reticencias de algunos profesores, aún en fechas recientes hay autores que defienden la artificialidad de los discursos que se utilizan en el aula (Rodríguez Melchor, 1999 citado en Baigorri et al. 2004 y los propios Baigorri et al., 2004), aunque con matizaciones que detallaremos más adelante (v. 4.7.3.2).

Desde el punto de vista de la temática y las fuentes de los discursos, Seleskovitch y Lederer (2002), en la reciente reedición de su *Pédagogie raisonnée*, proponen que la selección de los temas de los discursos se ajuste a los propios de los organismos internacionales (Seleskovitch y Lederer, 2002:74), ya que salvo en países bilingües los problemas nacionales raramente requieren una interpretación. Esta recomendación descartaría el uso de grabaciones de debates de parlamentos nacionales como los que emiten varias cadenas de televisión parlamentarias en países como Francia, Alemania o Italia, a no ser que el tema tratado tenga que ver con la política internacional.

También abordan estas autoras el uso de grabaciones de debates radiofónicos o televisados, que “se prestan muy bien a ejercicios de interpretación”<sup>41</sup>, (op. cit.: 73), aunque para ellas los discursos reales “aportan un contacto directo con las realidades del mundo mucho más certero que la visión que se percibe de ellas a través del prisma de

---

<sup>40</sup> la interpretación por satélite y las conferencias en Multiplex (traducción nuestra).

<sup>41</sup> Traducción nuestra del francés.

los medios de comunicación”<sup>42</sup> (op. cit.: 204). Sugieren que las fuentes de estos discursos se adapten a la combinación lingüística de los estudiantes y mencionan, concretamente, las grabaciones de las sesiones públicas de Naciones Unidas que pueden adquirirse por encargo, o las del canal europeo *Europe by Satellite, EbS* (op. cit.: 73), así como aquellas conferencias locales en las que trabajen como intérpretes los profesores y para cuya grabación obtengan la autorización correspondiente. En esta línea, por nuestra parte introdujimos, aunque de forma limitada, el uso de grabaciones en audio de debates del PE en las clases de interpretación ya desde nuestros primeros pasos docentes en 1996 (v. 1.1) y, una vez que pudo recibirse la señal del canal EbS en nuestra facultad, emprendimos el estudio de sus posibilidades didácticas con un corpus de una semana de sesión plenaria del PE grabada en diciembre de 2000 (De Manuel 2002 y 2003a).

Seleskovitch y Lederer (op. cit.:73) introducen no obstante algunas limitaciones para el uso de material real: deben evitarse los textos leídos (p. 73), en línea con las recomendaciones del coloquio de AIIC en 1965 (Keiser, 1978:23) que los consideraban contrarios a la “naturaleza eminentemente oral de la interpretación de conferencias”; deben utilizarse los discursos iniciales de un debate y no las intervenciones de la discusión posterior a no ser que se trabaje con ésta en su conjunto (p. 73); el uso de las grabaciones que comporten discursos de oradores no nativos debe circunscribirse al final de la formación (p. 75) y, en el caso de las grabaciones de conferencias interpretadas por los profesores, éstos deberán aportar los complementos de conocimientos necesarios para la realización del ejercicio (p. 73). Además, “*La contemporanéité et l'autonomie des discours, leur caractère international constituent des paramètres à respecter dans tous les exercices d'interprétation du début à la fin de l'enseignement*”<sup>43</sup> (p. 74).

Kurz (1989:213) sugiere que el uso de grabaciones en vídeo de discursos reales se reserve a las clases avanzadas. Para ella, las grabaciones audiovisuales de situaciones reales mediadas por intérpretes permiten familiarizar a los estudiantes con la variedad de estilos discursivos, velocidades de elocución, calidad de oradores, acentos nativos o

---

<sup>42</sup> Traducción nuestra del francés.

<sup>43</sup> La contemporaneidad y la autonomía de los discursos, su carácter internacional constituyen parámetros que han de respetarse en todos los ejercicios de interpretación, desde el principio hasta el final de la formación (traducción nuestra).

no nativos y todo ello, además, con la información no lingüística que las cintas de audio no pueden ofrecer. También Harris (1992:264) defiende el uso del vídeo, frente al de las cintas de audio, por su mayor realismo derivado, en parte, del lenguaje no verbal.

Pöchhacker (1999:157), en un estudio sobre la selección de material didáctico para interpretación en la Universidad de Viena, señala que existiría un paradigma «*of Good Training Practice*»<sup>44</sup> en línea con la idea expuesta por Mackintosh (1995:122-128) según la cual los profesores de interpretación “deberían utilizar material tomado de congresos reales como material didáctico”<sup>45</sup>. En su estudio, realizado en 1996, Pöchhacker detecta dos patrones de comportamiento entre el profesorado de la universidad estudiada, uno más tendente al uso de discursos presentados en directo por profesores o estudiantes (aunque en esta modalidad predomina la lectura de textos por el profesor) y otro proclive al uso de grabaciones audiovisuales (sobre todo en audio y en menor medida en vídeo). Las diferencias vendrían dadas en parte por la limitada disponibilidad de material real grabado en determinadas combinaciones lingüísticas. En cualquier caso, de los resultados del estudio de Pöchhacker parece deducirse que el uso del soporte audiovisual, aún minoritario en Viena en ese momento, no conlleva necesariamente un mayor acercamiento del material didáctico a la realidad profesional, ya que en las grabaciones utilizadas predominan los discursos leídos previamente por profesores u otras personas y las emisiones radiofónicas, habitualmente de alcance nacional y no mediadas por intérpretes, aunque también se refleja un uso de grabaciones en audio y vídeo de conferencias reales. Predomina asimismo la lectura de discursos (cercana al 80%) frente a su presentación espontánea, claramente minoritaria aunque más presente en las clases de francés e inglés.

Desde otra perspectiva, Gile (1995b:154) defiende la utilidad de usar documentos reales de conferencias en la preparación de los ejercicios de interpretación y grabaciones del congreso o conferencia real para “estar lo más cerca posible de las situaciones de la vida real”<sup>46</sup>. Asimismo, en el contexto del modelo gravitacional de disponibilidad lingüística, aconseja el uso tanto de textos como de grabaciones de conferencias reales con vistas al perfeccionamiento lingüístico (op. cit.:228), debido a la presencia en ellos de elementos léxicos y fraseológicos relevantes.

---

<sup>44</sup> de buenas prácticas didácticas (traducción nuestra).

<sup>45</sup> Traducción nuestra del inglés.

<sup>46</sup> Traducción nuestra del inglés.

#### 4.6.2. Tipología de situaciones comunicativas mediadas por intérpretes de conferencias.

El objetivo de acercar la formación a la realidad profesional no puede alcanzarse sin una previa definición de lo que entendemos por este concepto en el caso de la interpretación de conferencias (De Manuel 2002:4). En este sentido contamos con las aportaciones de Gile (1989), Alexieva (1994, 1997/2002) y Pöchhacker (1994) que parten del discurso que se interpreta como texto en situación y establecen una tipología de las situaciones comunicativas en las que los intérpretes de conferencias desarrollan su actividad.

Alexieva (1997/2002) propone, más que una tipología en sí, un punto de partida para una clasificación que contemple distintos parámetros simultáneamente: modo de exposición y producción, participantes en la situación comunicativa, tema, tipo de texto y estrategias de construcción textual, condicionantes espaciales y temporales y finalidad de la situación de comunicación mediada por el intérprete. En todos los casos el hilo conductor de su análisis es la influencia en el carácter más o menos culturalmente marcado o más o menos universal de las distintas situaciones. A mayor especificidad cultural:

[...] the task of the interpreter is more difficult to perform, and the interpreter therefore has a more relevant role to play: he or she has to actively intervene in the communication to prevent misunderstanding and smooth cultural differences<sup>47</sup>

Alexieva 1997/2002:231

Gile (1989) propone diez categorías para englobar las situaciones comunicativas mediadas por intérpretes de conferencias: (1) gran congreso científico-técnico (2) seminario o curso técnico (3) sesión de trabajo de un organismo internacional (4) negociación (5) visita ministerial (6) debate parlamentario (7) debate televisivo o de radio (8) rueda de prensa (9) conferencia de personalidad invitada (10) cena oficial.

Pöchhacker (1994) reduce a siete las diez categorías de Gile: (1) asambleas de organismos internacionales, sean gubernamentales interestatales –OGI– o no gubernamentales –ONG– (2) reuniones científicas o congresos especializados (3) seminarios y cursos de formación (4) sesiones de trabajo de organismos internacionales o de composición internacional, que pueden ser consultas o negociaciones (5) debates

---

<sup>47</sup> [...] la tarea del intérprete es más difícil de realizar y el intérprete desempeña por tanto un papel más relevante: tiene que intervenir activamente en la comunicación para evitar malentendidos y suavizar las diferencias culturales (traducción nuestra).

internacionales sobre temas específicos, denominados en forma abreviada foros temáticos (6) ruedas de prensa y presentaciones y (7) conferencias de un invitado especial. Si bien esta clasificación coincide en varias categorías con la de Gile, Pöchhacker fusiona las categorías 3 y 4 e incluye la número 6 de Gile (debates parlamentarios) en la categoría resultante, las sesiones de trabajo o negociación. En cuanto al tipo 7 de Gile, Pöchhacker se apoya en Reiss (1971) para considerar que no sería un tipo diferenciado, sino “una forma especial que se superpone al resto de los tipos de textos”<sup>48</sup>.

A los criterios establecidos por Gile para llegar a sus categorías, la densidad y la transmisión de información, añade Pöchhacker elementos relacionados con la estructura y el ámbito de los participantes. Los siete tipos de “hipertexto” (v. 4.2.2.4) se diferenciarían según cinco rasgos característicos:

- a) El grado de complejidad estructural, atendiendo a si incluye en sí otros tipos de hipertexto o si se divide en subtipos (en un congreso los subtipos serían las sesiones plenarias, talleres, debates, votaciones).
- b) La homogeneidad cultural del grupo: grado en que los participantes en la comunicación comparten conocimientos previos sobre los temas tratados.
- c) La intensidad informativa: cantidad de información nueva que aportan los oradores respecto a los conocimientos previos de los participantes.
- d) El uso de material visual de apoyo de relevancia directa para el desarrollo de la interacción.
- e) El flujo de información (o dinámica): sentido dominante de la transmisión de la información (fundamentalmente unidireccional o esencialmente reactivo).

Pöchhacker recurrió a diez intérpretes experimentados para que, mediante un cuestionario, valoraran en escalas numéricas la presencia de cada uno de estos rasgos en los tipos de hipertexto por él definidos, lo que permitió un primer acercamiento a un perfil de cada tipo de hipertexto según los cinco criterios. El autor de esta tipología reconoce que para un intérprete experimentado será de escasa utilidad, ya que conoce

---

<sup>48</sup> Traducción del alemán no publicada de Marisa González y Marta Vázquez.

los tipos de situaciones comunicativas a las que hace frente y sabe cómo abordarlas. En cambio su utilidad didáctica, afirma, es evidente, ya que los estudiantes necesitan tiempo en su formación universitaria para aprender a identificar los tipos de hipertexto “partiendo de la abstracción de casos concretos” y, a partir de ahí, adquirir una conciencia más precisa de los diferentes encargos como marco general para anticipar su trabajo de traslación. En cualquier caso, se trata de una tipología general, que establece unos perfiles genéricos que han de concretarse con los datos específicos de cada conferencia a partir del programa y la información sobre los participantes.

Por nuestra parte (De Manuel 2002) nos hemos permitido añadir una octava categoría de hipertexto que, aunque presente como subtipo en varios de los tipos definidos por Pöchhacker, nos parece que atendiendo a sus criterios de categorización revestiría rasgos específicos. Nos referimos al “acto solemne” que constituye la inauguración o clausura de la asamblea de un organismo internacional, un seminario, un congreso científico-técnico, un foro temático o hasta una sesión de trabajo o negociación de un organismo internacional. Sin embargo, si lo observamos a la luz de los cinco rasgos distintivos definidos por Pöchhacker, nos parece que los actos solemnes comparten más semejanzas entre sí, independientemente del acontecimiento comunicativo al que se adscriban, que con los acontecimientos comunicativos de los que forman parte.

Una aplicación didáctica de la tipología de Pöchhacker pasaría por estudios de corpus de diferentes tipos de hipertexto que ayuden a definir mejor tanto la realidad profesional que se trata de integrar en el aula como las vías más adecuadas para incorporarla. De este planteamiento se deduce la conveniencia de basar las clases de interpretación, no ya en discursos o textos individuales, a menudo descontextualizados (De Manuel 2003e:403), sino en encargos de hipertextos, con una suficiente descripción del escopo de cada situación comunicativa y discusión de su influencia en las decisiones del intérprete. Una catalogación y descripción de las realidades profesionales estructurada de este modo permitiría además introducir la mayor diversidad posible de hipertextos, así como de discursos individuales, en la formación.

#### *4.6.3. La velocidad de elocución en los discursos reales y en los ejercicios de interpretación*

Como quiera que la velocidad de elocución se convierte, por ser el de cuantificación más sencilla y por su evidente impacto en el estrés cognitivo que conlleva el procesamiento de la información, en uno de los criterios clave para la configuración del estudio descriptivo de la realidad profesional y para la gradación de la dificultad de los ejercicios que, procedentes de ella, se utilizan en el aula, dedicamos aquí un espacio específico al análisis de lo dicho al respecto por diferentes autores.

Seleskovitch (1965) situaba el límite para una interpretación “eficaz” en una banda, muy ancha por lo demás, de 150 a 200 p/m. Para ella, el ritmo “cómodo” se situaría entre 100 y 120 p/m, hipótesis que Gerver (1969:162-184) consideró confirmada por un estudio experimental en el que establecía el ritmo de elocución “óptimo” entre 95 y 120 p/m. Por otro lado Seleskovitch y Lederer (1989: pp. 22-23) consideran que la velocidad normal del habla se situaría entre 120-220 p/m e indican que los ejercicios de interpretación deben situarse en esa franja, sin que sea recomendable empezar por velocidades más bajas para ir aumentándolas progresivamente:

Le but ultime de la formation est de mettre les étudiants en mesure d'interpréter à la vitesse du débit oral. Pour atteindre cette vitesse, il n'est évidemment pas question de commencer par faire entendre des discours articulés lentement pour accélérer progressivement et arriver enfin au rythme normal de la parole (entre 120 et 220 mots/min.) Tout débit inférieur à l'usage normal de la parole augmente au contraire les difficultés d'appréhension; les phrases prononcées trop lentement détachent les mots de leur environnement discursif normal et font porter l'attention sur leurs significations alors que le rythme normal de la parole les fonde en des ensembles plus vastes qui font apparaître des idées<sup>49</sup>.

Dejando de lado las valoraciones sobre los principios de la escuela del sentido que impregnan toda la cita (v. 4.5.1), llama la atención que las autoras no aporten fuentes

---

<sup>49</sup> El objetivo último de la formación es que los estudiantes puedan interpretar a la velocidad de la producción oral. Para alcanzar esta velocidad, no se trata en modo alguno de empezar exponiéndolos a discursos articulados lentamente para después acelerar progresivamente y llegar al final al ritmo normal del habla (entre 120 y 220 palabras por minuto). Todo ritmo inferior al uso normal del habla aumenta por el contrario las dificultades de aprehensión; las frases pronunciadas con excesiva lentitud hacen que las palabras se desgajen de su entorno discursivo normal y que la atención se centre en su significado, mientras que el ritmo normal del habla las funde en conjuntos más amplios de los que emergen las ideas (traducción nuestra).

para explicar por qué consideran 120-220 p/m un ritmo “normal”, ni estudios que demuestren que la “interpretación cómoda” se sitúa precisamente entre 100 y 120 p/m o por qué el límite de la eficacia se situaría entre las 150 y las 200 p/m, ni hacen mención de otros factores que pueden influir en esa eficacia. Todos ellos son datos sobre los que una amplia recopilación de corpus, unida a la información sobre su uso en clase y la reacción de los estudiantes, pueden arrojar algo más de luz. No obstante, nos parece preciso insistir aquí en que la velocidad, especialmente teniendo en cuenta la gran variabilidad observada en nuestras grabaciones (v. 6.9), es en sí un criterio importante y útil para la selección de discursos para clase o exámenes, aunque sea con carácter de aproximación y siempre que no se tome como único criterio y se combine con otros factores que inciden en la dificultad de los ejercicios.

#### **4.7. Nuevas tecnologías en la formación de intérpretes.**

En el epígrafe anterior se ha mencionado la aportación de una tecnología no tan nueva, el vídeo, al acercamiento de la formación a la realidad profesional. En este caso nos detendremos más en las contribuciones de los medios informáticos a la didáctica y la profesión de la interpretación, que parecen introducirse, como indica Sandrelli (en Schäffner, ed., 2004:45) a un ritmo más lento de lo que puede observarse en la enseñanza-aprendizaje y en el ámbito profesional de la traducción. Abordaremos primero algunos programas informáticos desarrollados desde mediados de la década de 1990 y que parecen presentar un gran potencial didáctico y a continuación algunas iniciativas de interés que combinan tecnologías audiovisuales con soportes electrónicos en la elaboración de material didáctico. Por último, nos ocuparemos de la manera en que los avances informáticos en las comunicaciones y las herramientas a disposición de los profesionales introducen nuevas formas de comunicar y entornos de trabajo que afectan al intérprete en su labor de un modo que no puede pasar desapercibido en la formación.

##### *4.7.1. El programa Interpretations/The Black Box*

Los primeros intentos de desarrollar herramientas informáticas aplicadas a la enseñanza de la interpretación se remontan a mediados de la década de 1990 en la Universidad de Hull, con la creación del programa *Interpr-it* (Cervato y de Ferra, 1995). Este programa estaba orientado a la enseñanza de la interpretación bilateral en la combinación inglés-italiano y contaba con glosarios e información sobre los temas tratados en los diálogos que se proponían, transcripciones de los diálogos para la autocorrección por los estudiantes, traducciones o interpretaciones del docente y bloc de notas electrónico para consecutiva.

En la misma Universidad de Hull, pionera en la introducción de las nuevas tecnologías en la enseñanza de idiomas y sede de EUROCALL (la Asociación Europea para la Enseñanza de las Lenguas Asistida por Ordenador) Annalisa Sandrelli desarrolla de 1999 a 2002 el programa *Interpretations* (Sandrelli 2002, 2003a, 2003b, 2003c), en el que pretende superar las limitaciones del programa anterior, que no permitía la actualización del material ni la ampliación a otras combinaciones lingüísticas, e incluye ya una herramienta de autoría con la que el docente puede crear su propio material

didáctico multimedia (vídeo, audio, texto) en una estructura en árbol en tres niveles (asignaturas, módulos y ejercicios), además de la interfaz para la práctica de los estudiantes.

El profesor puede editar sus archivos de audio y vídeo, eliminando fragmentos demasiado difíciles, o dividir un discurso en varios fragmentos para ejercicios diferentes. Opcionalmente puede añadir otros recursos al ejercicio, como enlaces a Internet, traducción o interpretación realizada por el mismo profesor, notas al texto de la transcripción sobre vocabulario, fraseología, referencias culturales, estructuras sintácticas, etc. El programa cuenta con la indicación del orden de realización de ejercicios y orientaciones didácticas para su uso. A modo de demostración se ha desarrollado un breve curso con módulos de ejercicios preparatorios a la interpretación simultánea (IS) monolingües (*shadowing* y *clozing*) y bilingües (traducción a vista y traducción a vista con tiempo limitado), a los que se han añadido módulos de IS y de IS con texto en cabina. Estos módulos han servido para demostraciones del funcionamiento de *Interpretations* en varios congresos y se han utilizado para la evaluación del programa en las universidades de Trieste y de Bolonia (Forlì).

En la función estudiante el programa crea una carpeta para cada usuario en la que puede grabar distintas versiones de un mismo ejercicio. Además, un osciloscopio recoge las variaciones de volumen y frecuencia de la voz y las refleja en un gráfico. En el ejercicio de interpretación simultánea los estudiantes pueden decidir si quieren ver sólo el vídeo o el vídeo y el texto simulando la situación de una simultánea con texto. La evaluación del prototipo de *Interpretations* en Trieste y Forlì, realizada con grupos de estudiantes de interpretación, dio resultados positivos (Sandrelli 2003b:92-93) y sirvió para recabar sugerencias de mejora que se incorporaron a la siguiente fase del proyecto, *The Black Box*.

*The Black Box* (Sandrelli, 2003b) se enmarca en la digitalización e informatización de los laboratorios de idiomas de la Universidad de Hull, encargada a una empresa privada, y toma su nombre de un módulo específico para interpretación que se añade a los destinados a la enseñanza de lenguas. Desde su puesto, los estudiantes están conectados a una red local (LAN) y el del profesor cuenta con una tarjeta capturadora de audio y vídeo para digitalizar los materiales. El programa específico para interpretación funciona tanto en el laboratorio informatizado (*Melissi Digital Classroom*) como en

cualquier ordenador personal que tenga acceso a la red interna LAN. El funcionamiento es similar al de *Interpretations*, aunque con algunos cambios de estructura y nuevas herramientas para que los estudiantes se comuniquen mediante *chat* y correo electrónico.

La principal utilidad didáctica de este programa estriba en el autoaprendizaje, para el que los estudiantes no suelen disponer de la orientación suficiente que les permita aprovechar al máximo un tiempo de prácticas que resulta vital para la adquisición de las técnicas de interpretación consecutiva y simultánea. Además, los estudiantes no cuentan habitualmente con medios para corregir sus ejercicios. Por otra parte, este programa favorece una formación más personalizada y adaptada a los diferentes ritmos de aprendizaje de los estudiantes, contiene dispositivos de indudable utilidad pedagógica y abre nuevas perspectivas para una posible formación a distancia de intérpretes.

Otros aspectos del programa podrían ser objeto de debate, como la conveniencia de ofrecer modelos de traducción o interpretación del profesor, que además de responder a un enfoque transmisionista de la enseñanza, hoy discutido, pueden transmitir el mensaje de que hay *una* traducción o *una* interpretación posible o correcta para cada texto cuando el consenso entre los docentes sostiene lo contrario. Entendemos que este problema se puede resolver si se deja claro ante los estudiantes que las propuestas de interpretación se ofrecen como referencia, entre otras posibles, y no como modelo y si se contextualizan adecuadamente las circunstancias en que se ha realizado la interpretación que se les propone.

Al mismo tiempo, parece que si queremos que el aprendizaje se desarrolle según el principio de “aprender a aprender” y, en el caso de los materiales sobre temas especializados o poco conocidos, de “aprender a buscar”, habríamos de cuidar que las herramientas informáticas no ofrezcan toda la información complementaria que el estudiante pueda necesitar, aunque, por razones didácticas y dada la sobrecarga de trabajo que sufren los estudiantes en los planes de estudio de algunos países, parezca admisible y hasta aconsejable facilitar los primeros pasos en esa búsqueda. El programa *The Black Box* ha sido comercializado recientemente y está empezando a instalarse en los laboratorios de algunos centros europeos de traducción e interpretación.

#### 4.7.2. La base de datos IRIS (*Interpreters' Research Information System*)

La base de datos *IRIS* surge a mediados de los años 1990 (Carabelli 1996-1997; Carabelli 1999; Gran, Carabelli y Merlini, 2002) como base de datos interactiva para la formación de intérpretes y traductores. Sus objetivos son (Carabelli, 2003:113): contener textos escritos y orales sobre diversos temas; servir de apoyo a la grabación de traducciones para posterior consulta y revisión; interacción con el profesor; glosarios; sugerencias y comentarios e información de contexto sobre un texto determinado. *IRIS* ha sido desarrollado por Angela Carabelli en la Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori (SSLMIT) de la Universidad de Trieste y se puede acceder a él localmente o por Internet, con un programa dedicado o a través de un navegador. Al recaer sobre el servidor la mayor parte del trabajo, el usuario no necesita un hardware muy potente. La estructura de la base de datos consta de campos que indican el origen e idioma del material y algunos parámetros secundarios, como información sobre el contexto y el trasfondo y campos para el archivo de versiones digitales de vídeo, audio y texto. Para su uso didáctico, los textos vienen acompañados de llamadas con explicaciones de acrónimos, términos técnicos o sugerencias de traducción. El programa contiene un sistema de sincronización de las versiones vídeo y texto de un ejercicio mediante subtítulo. También puede mostrarse el texto en una pantalla, de modo que, mediante un doble click en una frase, se reproduce la versión multimedia de la frase en cuestión.

Los usuarios acceden al servidor web *IRIS* mediante su nombre de usuario y una contraseña, eligen combinación lingüística y a continuación seleccionan entre los cursos que se les ofrecen y reciben información sobre los recursos disponibles relacionados con ese curso. Después se accede a una página que despliega los servicios que ofrece el servidor *IRIS*, lo que permite al usuario realizar búsquedas selectivas partiendo de unas indicaciones básicas sobre los principales rasgos del texto original (título, descripción, autor, etc.).

Las búsquedas se pueden hacer mediante palabras clave, autor, idioma, fecha u organización. Los resultados seleccionados aparecen en una lista con hipervínculos que remiten a información sobre el autor del texto, contexto y una breve descripción del tipo de recurso disponible. El hipervínculo del título del texto da acceso a la página del recurso seleccionado donde se ofrece información detallada sobre el texto, incluyendo

enlaces con otros recursos relacionados, las traducciones almacenadas en la base de datos y otros textos del mismo autor. El enlace del nombre del autor da acceso a una página con información detallada sobre el autor. Si se decide abrir un documento audio o vídeo se activará inmediatamente el programa de reproducción multimedia que esté configurado en el puesto de trabajo. Según se trate de textos escritos o audiovisuales, el estudiante puede redactar su traducción o grabar su interpretación simultánea, consecutiva, traducción a vista, etc. Al final de la sesión, el usuario puede borrar su traducción o enviarla al profesor, eligiendo de entre una lista que aparece en un menú, para recibir una evaluación de su trabajo. El estudiante puede encargar un CD a la carta seleccionando una lista de recursos con los que desea practicar sin conexión.

Uno de los retos que aún tiene IRIS por delante es la elección del formato de compresión de los vídeos, ya que la transmisión rápida de imagen a través de Internet sólo puede hacerse hoy mediante un alto índice de compresión del vídeo digitalizado que se traduce en un nivel calidad de imagen insuficiente para la percepción del lenguaje no verbal de los oradores. Por otro lado, de no comprimirse así los vídeos, ocuparían mucho espacio en la memoria del servidor. Sus creadores contemplan usar distintos formatos de compresión, según se trate de un uso a distancia o en la red local. En cuanto a la opción de sugerencias de traducción, aunque en este caso se trate sólo de elementos léxicos o fraseológicos y no de un texto completo, cabría formular el mismo comentario que en el caso de *Interpretations/The Black Box*. Tiene en cambio la ventaja de haberse desarrollado íntegramente en el marco de una universidad pública con el potencial para la colaboración e intercambio de recursos que ello supone.

Mediante un cuestionario (Carabelli, 2003:115) se evaluaron las ventajas de IRIS según sus usuarios (estudiantes), que lo encontraron útil por su mayor eficacia para buscar determinados textos en relación con las cassetes y vídeos VHS, la posibilidad de contar con distintos soportes (escrito, oral, vídeo) de un texto y grabar traducciones y el fácil manejo del programa. Sin embargo, los estudiantes consideraron que el uso de estos instrumentos no era incompatible con la presencia del profesor, al que los estudiantes siguen considerando fundamental para su formación.

### 4.7.3. Aplicaciones de las nuevas tecnologías a la elaboración de contenidos para la enseñanza-aprendizaje de la interpretación

A continuación presentamos algunos ejemplos de contenidos audiovisuales en distintos soportes elaborados por distintas instituciones profesionales o académicas. Las presentamos por orden cronológico con una descripción de contenidos y análisis de los diferentes enfoques.

#### 4.7.3.1. La cinta *Coup d'envoi del SCIC (2001)*

El Servicio Común de Interpretación y Conferencias (SCIC) de la Comisión y el Consejo de la Unión Europea ha producido una recopilación de discursos en francés (SCIC 2001, vídeo), de características similares a los que los candidatos a trabajar como free-lance en ese servicio pueden encontrar en las pruebas de selección. Los discursos, en formato VHS, presentan una variabilidad relativa en cuanto a su velocidad (de 115 a 150 palabras/minuto) y más alta en la duración (de 3'31'' a 12'47'') y, aunque la cinta no va acompañada de un planteamiento pedagógico general explícito (sí se dan algunas indicaciones en la presentación de algunos de los discursos), se pueden observar algunos rasgos comunes en los materiales propuestos.

Así, los discursos son presentados espontáneamente por oradores nativos (intérpretes del propio SCIC) no expertos en los temas de los que hablan, que construyen sus discursos a partir de unas notas tomadas por lo general de artículos de prensa. El nivel de especialización suele ser bajo, aunque no en el mismo grado en todos los casos, y con cierta frecuencia se introducen expresiones coloquiales propias de la lengua oral, aunque de escaso uso en las reuniones internacionales. Los discursos tratan con frecuencia asuntos anecdóticos con predominio de la función narrativa (v. “Les pigeons”, “Rodéo”, anexos X y XI respectivamente) y en otros casos temas que suelen debatirse en las instituciones europeas, aunque desde un enfoque muy diferente al de los discursos que se suelen interpretar en las reuniones de la UE (v. “Le chou-fleur”, “La PAC et l'élargissement”, anexos XII y XIII respectivamente).

Destaca la ausencia de una situación comunicativa definida o imaginable que pudiera proporcionar un encargo creíble en el que se inscribiera el discurso (v. De Manuel, 2003e:403) y que en una situación real condicionaría, como hemos indicado más arriba, las decisiones del intérprete.

#### *4.7.3.2. El CD-ROM de la Universidad de Salamanca*

La Universidad de Salamanca ha editado y distribuido un CD-ROM titulado “Materiales para interpretación consecutiva y simultánea (alemán, francés e inglés)” bajo la dirección de Jesús Baigorri. Este CD-ROM contiene discursos grabados en audio (MP3) por oradores nativos de las tres lenguas y confeccionados de modo muy similar a los de la cinta *Coup d’envoi* que acabamos de describir, aunque en este caso sí contamos con un planteamiento pedagógico explícito (v. Baigorri et al., 2004, CD-ROM). Los autores asumen que esta forma de presentación, que en las clases de la Universidad de Salamanca caracteriza también los discursos que los estudiantes preparan para ejecutarlos en clase, tiene algo de artificial:

Somos conscientes de que en los materiales empleados en situación de enseñanza y aprendizaje suele existir un componente de artificialidad, pero entendemos que eso es preferible, como ha señalado Rodríguez Melchor (1999), al empleo exclusivo de materiales auténticos. Además, esa autenticidad u originalidad por la que aboga por ejemplo Álvarez Polo (1997:508) no es tal ni siquiera cuando se trata de discursos reales, puesto que siempre existe un elemento extraño que los separa de la situación real de interpretación, y es que el alumno sabe que no está interpretando de verdad para un oyente que depende de él.

Baigorri et al., 2004

Efectivamente, la ausencia de comunicación real en las clases de interpretación las aleja inevitablemente de las situaciones de trabajo propias del intérprete, afortunadamente para los potenciales usuarios y para los estudiantes, añadiríamos, ya que los primeros se verían privados de buena parte del contenido de los mensajes transmitidos, especialmente con estudiantes primerizos, y los segundos estarían expuestos prematuramente a una tensión excesiva e innecesaria, que en muchos casos resultaría sólo en frustración. En fases avanzadas, en cambio, cuando el estudiante va dominando la técnica y el riesgo de pérdida de información y de control de la situación es menor, colocar al estudiante en el centro de una comunicación real proporciona la descarga de adrenalina necesaria para dotarlo de un plus de concentración muy útil a la hora de acabar de consolidar su técnica y mostrarle sus capacidades reales. Ahora bien, de ahí a afirmar que porque la comunicación no es real los discursos y las situaciones que los rodean tampoco han de serlo hay un salto que los autores no acaban de explicar (equivalente a afirmar que en la pantalla del simulador de un futuro piloto en fase de aprender a aterrizar sería indiferente que apareciera una imagen a escala de una pista de aterrizaje o una fotografía de la estepa siberiana).

En cualquier caso, este tipo de ejercicios puede ser útil en fases muy iniciales del aprendizaje donde lo prioritario es asentar la confianza del estudiante en sus posibilidades ante una técnica con una alta carga intimidatoria, especialmente, como ocurre en la UGR, en el caso de asignaturas introductorias de carácter obligatorio y compartidas tanto por los futuros traductores como por quienes cursarán posteriormente un itinerario de especialización en interpretación. También se justifica, a nuestro modo de ver, la elaboración de discursos por los estudiantes ya en fases más avanzadas del aprendizaje si los textos de partida son similares a las conferencias que un día habrán de interpretar y si con ellos les ayudamos a adquirir un hábito de lectura de textos realmente informativos, que les aporten contenidos útiles para su futura profesión y no meramente anecdóticos (v. 7.2.1.).

#### 4.7.3.3. Los DVD de los proyectos de innovación de la Universidad de Granada

En la Universidad de Granada dos proyectos de innovación docente han dado lugar a la elaboración de DVD didácticos orientados a distintas fases y modalidades del aprendizaje de la interpretación.

El proyecto coordinado por Ángela Collados, “Autoaprendizaje en interpretación bilateral: situaciones prototípicas” supone una continuación del *Manual de interpretación bilateral* (Collados y Fernández, eds., 2001) del que constituye la “vertiente práctica” y se presenta como un instrumento para las prácticas individuales del estudiante. La dificultad para poder grabar situaciones auténticas de interpretación bilateral, por razones de confidencialidad y respeto a la intimidad de las personas<sup>50</sup> hace que el hecho de poder contar con simulaciones resulte especialmente útil.

Los DVD, aún en fase piloto, contienen recreaciones de situaciones prototípicas similares a las que podrían presentarse en la vida profesional del intérprete de conferencias (comercio exterior, comunidades de propietarios, entrevistas en medios de comunicación, visitas universitarias). Los participantes en la comunicación son actores del grupo de teatro de la Universidad de Granada, profesores nativos de distintas lenguas, personal de administración y servicios y estudiantes Erasmus. En la mediación

---

<sup>50</sup> A diferencia de lo que ocurre en interpretación de conferencias, en las de bilateral los participantes se encuentran a menudo en situaciones que no han elegido o en las que entran en juego asuntos confidenciales relacionados con la política o la empresa o en las que se exponen personalmente.

participan intérpretes profesionales del mercado local cuya prestación se ofrece como referente a los estudiantes en el autoaprendizaje.

Los mismos guiones sirven de base para diálogos en distintas combinaciones lingüísticas (EN-ES, FR-ES, DE-ES) y los DVD cuentan, además de las grabaciones en vídeo, realizadas en los estudios de la Unidad de vídeo de la Universidad de Granada y en interiores de la UGR, con transcripciones para la autocorrección. Para cada idioma se han manipulado distintos parámetros (densidad terminológica, acento, distancia intercultural, duración de las intervenciones) con vistas a obtener tres niveles de dificultad diferentes (V. Collados et al. 2003, CD-ROM).

Cabe indicar que la dificultad en este tipo de grabaciones estriba en adecuar los guiones y las interpretaciones (en el sentido dramático del término) a las necesidades didácticas de cada situación. Parámetros como la velocidad de elocución, tan decisivos en el nivel de dificultad, son especialmente difíciles de controlar cuando se trabaja con actores que memorizan su guión y no están acostumbrados a modular su ritmo de habla por imperativos pedagógicos. La introducción de un referente de interpretación, si bien presenta ventajas como el hecho de mostrar la importancia del lenguaje no verbal o la actitud con ejemplos profesionales, nos remite, como se ha indicado en los epígrafes anteriores, a la necesidad de insistir ante los estudiantes en que se trata de un referente y no de un modelo. Por otro lado, si para los estudiantes más aventajados la presencia de un referente profesional puede representar un reto estimulante, también es cierto que para quienes encuentran más dificultades, especialmente en asignaturas troncales que no han elegido cursar, la comparación con la prestación de un intérprete experimentado puede llegar a aumentar su frustración. Este proyecto ha tenido continuidad en una segunda fase, en la que se ha diseñado una aplicación informática para uso de los estudiantes, que se presentó públicamente en la UGR a finales de 2004.

El otro proyecto de innovación docente desarrollado en la Universidad de Granada (2002-2004), bajo el título “Elaboración de material didáctico multimedia para las clases de interpretación”, que a su vez tiene continuidad en un nuevo proyecto titulado “Virtualización de material didáctico multimedia procedente de la realidad profesional para la formación de intérpretes”, se exponen en detalle en el capítulo 8 por su estrecha relación con la presente investigación. Sólo adelantaremos aquí que, como precedente de estos proyectos, se creó en 2001 la base de datos *Marius* (De Manuel 2003d), cuya

estructura y contenidos son objeto de capítulos posteriores, y se han realizado trabajos de investigación recientes como el de González Cañete (2005), sobre el uso de material audiovisual real digitalizado en clases y prácticas de interpretación de conferencias en la combinación inglés-español y el proyecto fin de carrera de García Beyaert (2005) centrado en el diseño de una herramienta virtual de recursos para estudiantes de interpretación llamada “El desván del aprendiz intérprete”.

#### *4.7.4. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC) en la profesión de intérprete.*

Aunque en los mercados locales el “puesto de trabajo” del intérprete no ha cambiado sustancialmente en los cinco últimos decenios (Mouzourakis, 2000), ya que las consolas tienen nuevos diseños con selectores de canales de entrada y salida digitales, pero por lo demás se parecen mucho a las “de siempre”, la irrupción de Internet y las NTIC han transformado totalmente aspectos como la preparación previa al congreso. Las posibilidades de acceso a información especializada se han multiplicado: páginas web con artículos científicos, diccionarios y enciclopedias en CD-Rom o en línea. Al mismo tiempo, han aparecido nuevos formatos en los que el intérprete recibe ahora con creciente frecuencia la documentación: documentos en procesador de textos que sustituyen a fotocopias o faxes y presentaciones para proyector informatizadas que ocupan el lugar de las antiguas transparencias. El soporte electrónico facilita la búsqueda terminológica y aumenta las posibilidades de trabajo con el texto como preparación para la cabina (sombreados, extracción de contextos para glosarios). Además, cada vez son más los intérpretes que, no ya sólo en las organizaciones internacionales como la UE donde es práctica habitual desde hace años, sino también en los mercados locales, utilizan ordenadores portátiles en cabina para consultar la documentación, glosarios o diccionarios en CD-ROM.

Este nuevo horizonte de posibilidades plantea al mismo tiempo un reto pedagógico, ya que el estudiante deberá aprender a discriminar entre la superabundancia de información que ofrece la red y los nuevos medios a su alcance (Jiménez 2003, De Manuel 2003b), sin descuidar las fuentes bibliográficas en papel, que en algunos casos muestran mayor fiabilidad que ciertas fuentes electrónicas. Al mismo tiempo, la creciente tendencia a proporcionar a los intérpretes guiones en forma de transparencias en lugar de textos íntegros de intervenciones (v. Sánchez Balsalobre, 2005: 56) incorpora la dificultad

añadida de las frases esquemáticas y a veces no suficientemente contextualizadas y los acrónimos creados para la ocasión que sólo se explican en el momento de la presentación oral. Para el profesor-intérprete que actúa como orador en el aula, el uso de este material como base para construir una simulación de comunicación plantea el problema añadido de tener que completar el esquema sin el conocimiento experto suficiente para ello, algo que sólo puede resolverse sin pérdida de realismo ni riesgo de inexactitudes científicas recurriendo a la grabación de la conferencia (De Manuel, 2003e).

Por otro lado, en los últimos años se abre camino la videoconferencia como forma de comunicación alternativa al congreso con presencia física de los participantes en un espacio compartido o complementaria de éste para contribuciones individuales. No obstante, el desarrollo tecnológico en este campo parece ir más despacio de lo que se esperaba hace unos años y los estándares de calidad aún no están a la altura de las exigencias mínimas para el éxito de la comunicación, como veremos más adelante.

Jiménez y Martín (Jiménez y Martín, 2003; Jiménez, 2003) abordan este complejo fenómeno en términos de un nuevo paradigma introducido por la globalización, que se refleja en nuevas formas de comunicación social y humana y se ve impulsado por las líneas de transmisión de datos de gran capacidad (RDSI, fibra óptica), que han supuesto un rápido salto cualitativo en la transmisión informática de imágenes audiovisuales. A partir del estudio de dos experiencias de videoconferencia en el mercado local, Martín y Jiménez (2003) enumeran las barreras técnicas pendientes de resolver (calidad de sonido claramente insuficiente, caídas de la red, falta de sincronía entre audio y vídeo, falta de adecuación de los planos transmitidos a las necesidades del intérprete), al mismo tiempo que dejan entrever las razones por las que cabe esperar que esta modalidad de comunicación vaya ganando terreno en el futuro (ahorro de tiempo y dinero y por tanto posibilidades potenciales de ampliar el campo de usuarios de la interpretación). Señalan la preocupación de AIIC expresada en un buen número de documentos al respecto en su página web ([www.aiic.net](http://www.aiic.net)), en general centradas en los posibles efectos perniciosos de la videoconferencia y se preguntan: “*Do interpreters*

*have to be protected in such a manner? Is videoconferencing that dangerous?*<sup>51</sup>”. Su conclusión, si bien no niega las dificultades actuales, deja el panorama abierto:

So, having argued that, in broad terms, videoconference interpreting is more tiring and stressful, less likely to motivate interpreters, and provides lesser quality than simultaneous interpretation under normal meeting room conditions, will we all still have to get used to becoming videoconference interpreters? The question remains unanswered.<sup>52</sup>

Martin y Jiménez, 2003:283

En las instituciones internacionales, especialmente en la UE y en la ONU o la UNESCO, el tema de la videoconferencia ha sido objeto de estudios, experimentos y controversias. Las primeras tentativas, nada alentadoras por sus resultados, se remontan ya a 1976 en el caso de la UNESCO y 1978 en el de la ONU. Más recientemente, con el salto cualitativo de las redes de transmisión de imágenes y datos, las pruebas se han venido realizando con mayor frecuencia (v. Esteban Causo 2003), centrándose en las consecuencias que para la calidad del trabajo y la salud de los intérpretes podría acarrear una visión de la sala y de los participantes a través de pantallas (Seleskovitch y Lederer, 2002:366). En 1997 los intérpretes de varios organismos internacionales y asociaciones de intérpretes suscribieron un código para el uso de nuevas tecnologías en las reuniones internacionales por el que se establecen unas exigencias mínimas para la “teleinterpretación”, definida como “interpretación de una videoconferencia multilingüe cuando los intérpretes no ven directamente ni al orador ni a quienes le escuchan” (AIIC, Boletín vol. XXV, 1998). En concreto se exige el respeto de la norma ISO 2603 para la calidad del sonido, que la establece en una banda de entre 125 y 12500 Hz, además de la alta definición de las imágenes, la sincronía entre éstas y el sonido (de modo que el lenguaje no verbal de los oradores y participantes sea perceptible) y la limitación a dos horas de la prestación diaria de los intérpretes bajo esta modalidad de comunicación. Aun respetándose estos mínimos, el código establece que la interpretación sin vista directa de la sala ha de ser considerada con carácter general como la excepción y no la

---

<sup>51</sup> ¿Ha de protegerse a los intérpretes de ese modo? ¿Tan peligrosa es la videoconferencia? (traducción nuestra)

<sup>52</sup> Por tanto, hecha la afirmación de que, en términos generales, la interpretación por videoconferencia es más cansada y estresante, y que puede acarrear una pérdida de motivación en los intérpretes y ofrece una menor calidad que la interpretación de conferencias en salas normalmente equipadas, ¿tendremos pese a todo que hacernos a la idea de convertirnos en intérpretes de videoconferencias? La pregunta no tiene aún respuesta (traducción nuestra).

regla. Tanto Seleskovitch y Lederer (2002:368) como Esteban Causo (2003) consideran que estas nuevas formas de comunicar no tienen por qué afectar a la enseñanza de la interpretación, aunque este último autor, responsable de nuevas tecnologías en el SCIC, considera que es responsabilidad del profesorado concienciar a los estudiantes sobre la necesidad, en aras a la calidad global de la interpretación, de rechazar encargos de trabajo que no respeten los mínimos establecidos por la profesión.

Por otra parte, en la UE los intérpretes cuentan con una gran variedad de avances técnicos a su alcance para el apoyo a su trabajo tanto dentro de la cabina como fuera de ella. Como señala Esteban Causo (2003), estos medios permiten acceder a documentos de trabajo mediante redes internas (intranet) o conectarse a la red mediante un portátil a su disposición en la cabina, con el que pueden acceder también a diccionarios y bases de datos terminológicas. Desde casa pueden consultar informáticamente o por teléfono (a través de una base de datos con voz artificial) su programa de trabajo o saber quiénes serán sus compañeros de cabina y cuáles son sus combinaciones lingüísticas. Además, el SCIC tiene en funcionamiento un programa especial para los intérpretes de su servicio con discapacidad visual en el que, mediante ordenadores con teclado e impresora Braille y escáner, pueden acceder a la misma información que el resto de los intérpretes del servicio.

#### 4.8. Interpretación, cultura y poder

Si aceptamos que el lenguaje está impregnado de las relaciones de poder y las ideologías dominantes en una comunidad lingüística determinada, el raductor o intérprete que media entre dos comunidades deberá ser consciente de ellas al mediar no sólo entre dos lenguas y dos culturas, sino entre dos mundos. Desde la filosofía del lenguaje, Habermas (1987), citado en Ortega Arjonilla (1996:60-61) señala cómo nadie puede “salirse de su “mundo de la vida” para interpretar la realidad que le rodea; por el contrario, todos “estamos sesgados lingüística y culturalmente por las categorías de “sistema” y “mundo de la vida””.

Sin embargo, de forma similar a lo que ocurría en el caso de las nuevas tecnologías, el estudio de estas dimensiones en todo acto comunicativo mediado ha tardado en empezar a ocupar un espacio en la literatura sobre interpretación de conferencias, aunque sí lo ha hecho en mayor medida en interpretación social. Cronin hace hincapié en este olvido al afirmar (2002:387):

In a world of globalization, increased refugee and immigration flows, and exponential growth in tourism, interpreting should be a leading area in cultural investigations of language contact, yet this is largely not the case. In addition, power is everywhere in the definition, context and practice of interpreting, yet there has often been a reluctance to reflect on the consequences of power for knowledge in interpreting studies<sup>53</sup>.

Desde los estudios de traducción este tema ha merecido más atención, considerado tanto desde la perspectiva de género (von Flottow) como de los estudios postcoloniales (Venuti). Hatim y Mason (1990/1995:206) ponen de relieve las relaciones de poder en que el mediador interlingüe se ve inmerso al afirmar:

[...] los traductores y demás profesionales que se enfrentan con el lenguaje a la vista de tan complejas relaciones sociales no pueden dejar de ser conscientes de las implicaciones que tiene para el lenguaje el hecho de que la capacidad para usar determinados géneros, discursos, etc., se convierta en un instrumento de poder.

---

<sup>53</sup> En el mundo de la globalización, de los crecientes flujos de inmigrantes y refugiados y del crecimiento exponencial del turismo, la interpretación debería ser un ámbito destacado en las investigaciones culturales sobre el contacto lingüístico, pero en gran medida no es así. Además, el poder está omnipresente en la definición, el contexto y la práctica de la interpretación y sin embargo a menudo ha habido reticencias a la hora de reflexionar sobre las consecuencias del poder en el conocimiento en los estudios de interpretación (traducción nuestra).

La relación de poder entre los participantes en la comunicación mediada por intérpretes es especialmente observable en el caso de la interpretación en los servicios públicos, por ejemplo entre el médico y un paciente, entre el juez y el procesado/denunciante o entre un trabajador social y sus usuarios. Y aunque en las situaciones de interpretación de conferencias no es tan llamativa, dada la mayor homogeneidad cultural de los participantes, sería ingenuo pensar que los interlocutores parten siempre de una situación de igualdad a la hora de expresarse. Las relaciones de poder también están presentes en la interpretación de conferencias por el hecho de que muchos oradores deban comunicarse en una lengua extranjera a falta de interpretación desde la suya; por la diferencia en la capacidad de influencia real en el intercambio o negociación entre unos participantes y otros en función del prestigio o la posición de cada cual, o del peso relativo del país o institución que se representa. A diferencia de lo que ocurre en la interpretación en los servicios públicos, el intérprete de conferencias no suele verse presionado a tomar partido por uno u otro de los participantes en la comunicación, si bien sería ilusorio pensar que es neutral por definición ante ellos, dado que su formación previa, su socialización, su ideología, la visión del mundo dominante en la que ha vivido inmerso condicionan más o menos sutilmente su actitud hacia unos participantes y otros.

Pero más allá del plano del poder, el hecho de que todo discurso esté ideológicamente marcado, independientemente de que la “marca ideológica” sea más o menos visible o perceptible para los participantes, lleva al intérprete a la necesidad de conocer con precisión cómo la forma en que se expresa un discurso condiciona la percepción de su contenido (Buck 2002, Viezzi 2003). En palabras de Buck (2002):

So power – or ideology – is vested not in particular words nor in the use of a particular language over another, but in the – conscious or unconscious – choice of language, words, style, accent, you name it, *in particular situations*. As Bourdieu has shown in a remarkable analysis of such games, language wields symbolic power by virtue of the system of social relations which bears on the production and reception of discourse in a particular socio–historical context<sup>54</sup>.

---

<sup>54</sup> Así, el poder –o la ideología– estriba no en determinadas palabras o en el uso de un determinado lenguaje por encima de otro, sino en la –consciente o inconsciente– elección de un lenguaje, palabras, estilo, acento o como quieran llamarlo en *determinadas situaciones*. Como ha mostrado Bourdieu en un destacado análisis de tales juegos, el lenguaje ejerce un poder simbólico en virtud del sistema de relaciones sociales que afecta a la producción y recepción del discurso en un contexto socio-histórico particular (traducción nuestra).

Ya Seleskovitch y Lederer (2002:124) señalan como Reagan y Gorbachov se referían a una misma realidad con palabras muy distintas (“iniciativa de defensa estratégica” y “militarización del espacio” respectivamente). Estas autoras instan a los estudiantes a perder “la costumbre de considerar el bien o el mal de forma unilateral” en su aprendizaje, aunque su afirmación de que “la pertenencia ideológica no interviene en la profesión de intérprete” es cuando menos dudosa.

Llama la atención, a este respecto, cómo la recomendación de estas autoras en la edición de 1989 de la *Pédagogie raisonnée...* « *Il est bon d'alterner des discours anti-colonialistes et d'autres empreints de supériorité à l'égard du Tiers Monde*<sup>55</sup> » (Seleskovitch y Lederer, 1989:185) cambia ligeramente en la versión de 2002: « *Il est bon de faire alterner des discours empreints de supériorité à l'égard du Tiers-Monde et d'autres émanant de pays pauvres*<sup>56</sup> ». ¿Será casual el paso del anticolonialismo explícito a una simple referencia geográfica al origen de los discursos?

De hecho, la necesidad de prestar atención al revestimiento ideológico del discurso es aún más acuciante cuanto más imperceptibles son las marcas ideológicas precisamente por pasar desapercibidas. Este es el caso del discurso político dominante, donde determinados términos o expresiones pasan por verdad objetiva a fuerza de aparecer continuamente, en boca de periodistas, dirigentes políticos, ejecutivos empresariales y hasta representantes del mundo académico, como hechos tan naturales como la previsión meteorológica. Al mismo tiempo, expresiones o términos utilizados por el discurso crítico para reflejar un mismo contenido referencial son percibidos como ideológicos.

Así, “liberalización de servicios de interés económico”, “apertura de mercados”, “flexibilidad”, “desregulación”, aparecerían como términos ideológicamente neutrales pese a haber sido elegidos cuidadosamente para revestir con connotaciones positivas apuestas económicas que, como señala el prestigioso economista Joseph Stiglitz (2002:12), son claramente ideológicas ¿Quién podría rechazar lo “libre”, lo “flexible”, lo “abierto” o la eliminación de reglas que “encorsetan” la libertad, la flexibilidad y la apertura? Su traducción al discurso crítico, en cambio (“venta de servicios básicos”,

---

<sup>55</sup> Es bueno alternar discursos anticolonialistas con otros impregnados de superioridad respecto al Tercer Mundo (traducción nuestra).

<sup>56</sup> Es bueno alternar discursos impregnados de superioridad respecto al Tercer Mundo con otros procedentes de los países pobres (traducción nuestra).

“dominio de las transnacionales”, “precariedad”, “capitalismo salvaje”), ni más ni menos neutral que la anterior aparecerá como claramente marcada ideológicamente, simplemente porque no sigue los términos habituales en el discurso dominante. (Boéri, Brander y De Manuel 2005). Como señalan Hatim y Mason (1990/1995:206):

[...] las decisiones lingüísticas que tomamos por sistema descansan inevitablemente en una clasificación de la realidad, previa e ideológica. El contenido de lo que hacemos con el lenguaje es un reflejo de la ideología, tanto en el nivel léxico-semántico como en el gramatical-sintáctico.

Por otro lado, el hecho de que con frecuencia los discursos que se utilizan en clase se basen en artículos de prensa o temas de “actualidad”, en la línea de lo propuesto, entre otros, por Seleskovitch y Lederer (2002:68) y Baigorri et al. (2004), lleva a supeditar la formación de intérpretes a la agenda marcada por los grandes medios de comunicación, que no sólo no tiene por qué coincidir con la de los encuentros internacionales en los que los intérpretes desarrollarán su labor, sino que además imprimiría al material didáctico un sesgo ideológico marcado por el pensamiento único que, con pequeños matices, comparten la inmensa mayoría de los medios.

Esta reflexión nos lleva a cuestionar una recomendación muy extendida entre los formadores de intérpretes. Se considera que los estudiantes deben leer la prensa para estar al día de “lo que pasa en el mundo” y conocer el contexto de la comunicación interlingüe e internacional y, para animarlos a ello, se recurre a discursos basados en esa misma prensa. Esta tendencia olvida que a menudo la información es enemiga de la actualidad y que los medios de comunicación de masas, sometidos al imperativo de la lucha por la audiencia, cada vez se dejan llevar más por la “actualidad” en detrimento de la información, haciendo, en palabras de Serge Halimi<sup>57</sup>, importante lo interesante en vez de interesante lo importante.

Bourdieu (2002) se refiere además a la desigualdad existente entre los empresarios por un lado y el movimiento social europeo por otro en cuanto al dominio de los idiomas y cómo de ese modo la internacionalización del poder económico se ve favorecida frente a la, más lenta, de los sindicatos y organizaciones sociales:

---

<sup>57</sup> Conferencia de Serge Halimi en la FTI en marzo de 2004 (v. DVD anexo).

Les obstacles à la création d'un mouvement social européen unifié sont de plusieurs ordres. Il y a les obstacles linguistiques, qui sont très importants, par exemple dans la communication entre les syndicats ou les mouvements sociaux – les patrons et les cadres parlent les langues étrangères, les syndicalistes et les militants, beaucoup moins. De ce fait, l'internationalisation des mouvements sociaux ou des syndicats est rendue difficile<sup>58</sup>.

A ello cabría añadir que mientras unos disponen de recursos económicos sobrados para contratar intérpretes, los otros están mucho más limitados económicamente, lo que tradicionalmente ha impedido los encuentros internacionales o los ha supeditado a unas condiciones de mediación en las que militantes de esas organizaciones sociales con conocimientos de idiomas pero no de interpretación han tenido que actuar de intérpretes improvisados. Esta situación está en el origen de Babels, la red internacional de intérpretes voluntarios surgida en el I Foro Social Europeo celebrado en Bolonia (2002) y que ha experimentado un rápido crecimiento desde entonces al servicio de los foros sociales continentales y mundiales y otros encuentros de movimientos sociales (v. De Manuel Jerez, Brander de la Iglesia y López Cortés, 2004).

Actualmente, la gran cantidad de intérpretes necesarios para asegurar la mediación interlingüística en los foros con la máxima cobertura posible de lenguas y en el mayor número de salas (de forma que no se reproduzcan las diferencias en el derecho a comunicarse entre los movimientos sociales según su tamaño, recursos o lenguas), en un número que puede oscilar entre los 500 intérpretes (FSE de Londres 2004, FSM de Porto Alegre 2005) y los casi 1000 (FSE de París 2003) hace que la red esté integrada aún no sólo por intérpretes cualificados, buena parte de ellos diplomados recientes de escuelas de interpretación, sino también por militantes de los movimientos sociales impulsados a la cabina por las necesidades de la situación, de igual modo que para cubrir las necesidades de interpretación en los juicios de Nuremberg hubo de recurrirse a militares bi o plurilingües. La introducción de un enfoque crítico en la formación y de contenidos procedentes de los foros sociales y conferencias de temática y perspectivas similares pueden contribuir a aumentar el peso de los primeros mejorando así la calidad de la comunicación en estos encuentros (v. 2.6).

---

<sup>58</sup> Los obstáculos para la creación de un movimiento social europeo unificado son de diversa índole. Hay obstáculos lingüísticos, que son muy importantes, por ejemplo en la comunicación entre los sindicatos o los movimientos sociales –los empresarios y los directivos hablan lenguas extranjeras, los sindicalistas y militantes mucho menos. Este hecho dificulta la internacionalización de los movimientos sociales o de los sindicatos (traducción nuestra).

Como indica Baker (<http://www.monabaker.com>)

The well-worn metaphor of translation as bridge building seems rather disingenuous in a world where real bridges are systematically being blown up by warmongers –in Kosovo, Afghanistan, Palestine, Iraq- to be reconstructed by their multinationals a few months later for a handsome profit. We have to be able to conceptualize translation in more realistic and meaningful terms, and for this to happen we need to engage more directly with the real issues that surround us and the discourses we ourselves help formulate across linguistic and cultural boundaries.<sup>59</sup>

No obstante, la expansión de los estudios y de la investigación en interpretación al margen del núcleo duro de escuelas próximas a AIIC relativiza cada vez más este control.

---

<sup>59</sup> La tan traída y llevada metáfora de la traducción como constructora de puentes parece algo falseada en un mundo en el que los puentes reales son dinamitados sistemáticamente por los belicistas –en Kosovo, Afganistán, Palestina, Iraq- para ser reconstruidos por sus multinacionales unos meses después a cambio de pingües beneficios. Tenemos que ser capaces de conceptualizar la traducción en términos más realistas y significativos y para que ello ocurra necesitamos comprometernos más directamente con las cuestiones reales que nos rodean y los discursos que nosotros mismos ayudamos a formular a través de las fronteras lingüísticas y culturales (traducción nuestra).

***5. Propuesta metodológica de investigación-acción en la  
incorporación de la realidad profesional a la  
enseñanza/aprendizaje de la interpretación de conferencias***

En tanto que trabajo de investigación-acción, la metodología que hemos seguido para la incorporación de la realidad profesional a la enseñanza/aprendizaje de la interpretación de conferencias se enmarca en una investigación educativa crítica cuyo objetivo es “evidenciarse en mejoras reales de las prácticas educativas concretas, de los entendimientos actuales de dichas prácticas por sus practicantes y de las situaciones concretas en que dichas prácticas se producen” (Carr y Kemmis, 1986/1988:172, v. 3.4.2).

Pretendemos mejorar la práctica de la formación de intérpretes en nuestro contexto educativo concreto, entre otras vías, mediante la plena incorporación de la realidad profesional a través de las nuevas tecnologías. Este reto implica en primer lugar un estudio observacional extensivo que nos permita una primera aproximación al conocimiento de la realidad profesional de los intérpretes de conferencias en un mercado local (Granada y su entorno) y en las instituciones europeas, las dos principales salidas profesionales de nuestros licenciados. A estos dos “macrocontextos” sumamos el estudio de las situaciones de voluntariado internacional y local.

En este contexto, describiremos en el presente capítulo los distintos medios empleados para grabar situaciones profesionales en vídeo, partiendo de la base de que las nuevas tecnologías no nos acercan toda la realidad profesional, de modo que hay que salir con ellas a su encuentro. Expondremos igualmente los objetivos y la estructura de la herramienta informática con la que hemos procesado los datos descriptivos de esas grabaciones que facilitan su clasificación y selección por parte del profesorado para una inserción gradual en el aula.

Por otro lado, según los principios de la investigación-acción crítica expuestos en el capítulo 3, la mejora los entendimientos de las prácticas educativas por los practicantes implica buscar un método de indagación basado en la interacción entre el profesor-investigador y los estudiantes, plasmada en una relación sujeto-sujeto y no en la objetivación de los sujetos, en el que la finalidad educativa de la investigación oriente todo el proceso. En ese sentido, a diferencia de lo que ocurriría en un diseño experimental clásico de corte positivista, donde la distancia entre investigador e “investigados” es condición fundamental para la validez de la experimentación, en este caso los estudiantes han de ser conscientes en todo momento de lo que se está

investigando y de cuál será el uso de sus aportaciones, entre otras cosas porque los destinatarios de las acciones emprendidas a partir de los datos que ellos ofrecen no serán sólo un futuro grupo de estudiantes una vez que se cuente con todos los resultados y se obtengan todas las conclusiones, sino que serán los mismos estudiantes que participan en la investigación-acción ya que ésta pretende tomar y corregir decisiones sobre la marcha. Además, el objetivo no es sólo obtener información de los estudiantes, sino fomentar la reflexión entre ellos sobre su práctica durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, no sólo desde el punto de vista técnico o profesional, sino también a partir del conocimiento del mundo que los ejercicios de interpretación propician. En este sentido, el enfoque seguido en la selección de contenidos y en el planteamiento didáctico del trabajo con éstos, incorporando las dimensiones de educación en valores y el desarrollo del espíritu crítico, pretenden suscitar una visión del intérprete más realista que la que tradicionalmente lo ha presentado como un puente neutral entre culturas (v. 4.8) y una toma de conciencia por parte de los estudiantes de la responsabilidad social del intérprete de conferencias en la sociedad mundializada.

Por último, la mejora de las situaciones concretas en que se producen las prácticas es simultánea a la consecución de los otros dos objetivos, aunque algunas de estas situaciones sólo pueden mejorarse a largo plazo o su mejora choca con barreras institucionales. Las nuevas tecnologías y la investigación-acción favorecen un cambio del papel del profesor y del alumnado en el aula, y ofrecen nuevos recursos para el autoaprendizaje guiado que desplazan el foco del proceso desde el profesor como transmisor de conocimiento al estudiante como constructor del mismo. Además, la conciencia de las limitaciones del material procedente de las instituciones internacionales oficiales y del mercado local mediante las nuevas tecnologías, nos llevó a una selección de material más completa y plural que perseguía un doble objetivo de transformación: la profesionalización de los intérpretes voluntarios que no han seguido una enseñanza formal en interpretación mediante la puesta a disposición de redes como Babels del material didáctico elaborado a partir de los foros sociales (v. 8.2) y la concienciación y el compromiso activo de intérpretes profesionales que sí pasan por un proceso de aprendizaje formal de las técnicas de interpretación mediante su exposición a otros discursos y cosmovisiones.

Así, puede decirse que en la evolución en espiral del proceso de investigación-acción a través de los sucesivos cursos académicos en que se ha desarrollado, hemos ido pasando por las tres finalidades de la investigación-acción descritas por Escudero (1987) y retomadas por Colás Bravo (1998:294), comenzando por la técnica y pasando por la práctica hasta llegar a la emancipatoria (v. 3.4.2), sin abandonar las otras dos. Estas tres finalidades coexisten en nuestra investigación a lo largo de todo el proceso y son compatibles y complementarias.

Dada la complejidad de nuestro objeto de estudio, que busca por un lado una aproximación a la realidad profesional de tipo descriptivo y por otro el estudio de su incorporación al aula buscando compaginar la máxima diversidad con la preservación de la motivación de los estudiantes, las técnicas y métodos que aplicaremos serán también de diversa índole en función de cada objetivo. Seguiremos en esto también el enfoque de la investigación-acción, no partidario en exclusiva de lo cualitativo frente a lo cuantitativo, sino más bien abierto a distintos métodos y técnicas de obtención de datos según el objetivo perseguido en cada caso (v. 3.4.3).

El carácter individual (desde el punto de vista del profesorado) de esta investigación en sus orígenes nos llevó a optar por una versión algo simplificada (en la línea de Blum, 1959) de la investigación-acción. No obstante, en la actualidad, en el contexto de la ampliación de un proyecto individual hacia uno colectivo, tal como sugiere Habermas (1975), entre profesores, estudiantes y doctorandos (v. 5.5.4), el diseño de la investigación favorece una aplicación más sistemática del proceso en espiral tal como lo describen Carr y Kemmis apoyándose en Lewin (v. 3.4.2). Esta evolución se hace posible al enmarcarse nuestra investigación, iniciada a finales de 2000, dentro de dos proyectos sucesivos de innovación docente de la Universidad de Granada (2002-2004 y 2005-2006 respectivamente).

En el presente capítulo desarrollamos también la evolución de la metodología seguida en el estudio de la percepción de los estudiantes respecto de la incorporación de este nuevo método de presentación de discursos en el que las grabaciones de situaciones reales van cobrando un creciente protagonismo hasta sustituir casi por completo, al menos en el caso de la asignatura que impartimos (interpretación de conferencias francés-español), otras formas de presentación de discursos.

### **5.1. Limitaciones de los patrones didácticos actuales en la presentación de discursos en el aula**

Si retomamos, como punto de partida, los dos pasos, de diagnóstico y terapéutico, que Blum propone para la investigación-acción (v. 3.4.3), el paso de diagnóstico nos llevaría al problema del acercamiento de la formación de intérpretes a la realidad profesional (v. 4.6.1) y a la necesidad de superar dos patrones de actuación habituales en la didáctica de la interpretación: el papel del profesor o los estudiantes como oradores leyendo u oralizando discursos cuyo contenido textual proviene de la realidad profesional (Pöchhacker 1999:157) y el recurso a simulacros de discursos espontáneos reproducidos por oradores no identificables y en contextos indefinidos (v. 4.7.3.1 y 4.7.3.2). Las limitaciones que ambos métodos entrañan son de diferente naturaleza. En el primer caso podemos enumerar las siguientes:

- a) La variedad de acentos, ritmos de elocución, prosodias, estilos discursivos, entre otros, se reduce en gran medida al exponer a los estudiantes a un número muy limitado de oradores.
- b) La necesidad de actuar como orador reduce la disponibilidad de atención en el profesor para el seguimiento de la interpretación de los estudiantes, especialmente en el caso de la simultánea, por más que como intérprete esté habituado a disociar su atención en tareas competitivas entre sí.
- c) El hecho de tener que reproducir discursos ajenos exige de los profesores o estudiantes en el papel de oradores dotes dramáticas que no cabe presumir necesariamente en ellos.
- d) La reproducción de una ponencia de un congreso a partir de transparencias, diapositivas o programas informáticos de apoyo, soportes cada vez más frecuentes hoy, plantea grandes dificultades temáticas y terminológicas si lo que se pretende es imitar la presentación de un experto. Aunque el orador, sea profesor o estudiante, esté habituado a documentarse sobre un tema que no domina, el conocimiento que de él alcanza nunca equivale al del experto, lo que vuelve difícil la tarea de desarrollar una presentación a partir de un simple esquema (v. 4.7.4). Un problema similar se plantea cuando de lo que se trata es de imitar la presentación de una comunicación con texto leído, incorporando, como hacen con frecuencia los oradores en los congresos, comentarios

improvisados entre párrafos, omitiendo otros, sintetizando sobre la marcha al comprobar que el tiempo de que se dispone se agota, etc.

La realización de simulacros de discursos espontáneos o semiespontáneos en directo choca a su vez con otros inconvenientes:

- a) El carácter espontáneo de la exposición impide una corrección precisa del ejercicio en el aula, ya que la comparación entre la interpretación de los estudiantes y el original se basa en recuerdos o notas necesariamente incompletas que no facilitan el análisis de las dificultades léxicas o fraseológicas que los estudiantes hayan podido encontrar ni permite distinguir entre errores inducidos por el orador y otros derivados de un deficiente procesamiento por el estudiante.
- b) La ejecución del discurso en directo entraña el riesgo de que el orador, en el caso de estudiantes no habituados a asumir ese papel, incorpore a su discurso excesivas dificultades para la fase del aprendizaje de que se trate, como un ritmo acelerado, una expresión incoherente debido a la tensión o la falta de hábito o el uso de dificultades léxicas o estructurales no calibradas con precisión, entre otras.

En el caso del uso de simulacros de discursos elaborados por oradores invitados o intérpretes-profesores, existe cierta tendencia, arraigada especialmente en la “escuela del sentido”, a idealizar la espontaneidad del discurso como rasgo de autenticidad y como factor que facilita la comprensión (v. 4.5.1) olvidando que en la realidad profesional los discursos leídos son frecuentes y los estudiantes también deberían estar preparados para interpretarlos, al menos en simultánea<sup>1</sup>.

Por otro lado, este enfoque no presta tanta atención a la autenticidad a la hora de definir una situación comunicativa real, o al menos verosímil, con un orador determinado, un destinatario o conjunto de destinatarios, una intención comunicativa y una razón que justifique la comunicación, todos ellos factores que condicionan no sólo las decisiones léxicas, fraseológicas, terminológicas, de registro, de transparencia en el discurso, etc.

---

<sup>1</sup> En situaciones reales de consecutiva es mucho más infrecuente que el orador lea el discurso sin que el intérprete, situado a su lado, disponga de una copia, en cuyo caso hará traducción a vista (v. 4.5.2), salvo en casos mixtos entre el modo leído y la improvisación que son la pesadilla del intérprete de consecutiva.

del orador, sino también las del intérprete. A menudo los ejercicios de interpretación se basan así en falsos discursos contruidos a partir de notas tomadas de algún artículo de prensa y pronunciados por falsos oradores de los que nada se sabe, que se dirigen a un público del que ignoramos su composición, estatus, conocimientos previos y motivaciones para escuchar a alguien exponiendo un tema sobre el que ni siquiera es experto, ya que el enfoque es meramente divulgativo al tratarse de un “discurso” de origen periodístico.

En definitiva, este tipo de ejercicios se parecen tanto a lo que los estudiantes tendrán que afrontar en la realidad profesional como los artículos periodísticos que en muchas escuelas de Traducción se traducían tradicionalmente, sin plantear ningún tipo de encargo, a los textos a los que se enfrentan los traductores a diario. Afortunadamente esta práctica ha sido desterrada en la formación de traductores desde que se ha tomado conciencia de que los textos son actos comunicativos que no se producen en el vacío y que los estudiantes deben adquirir su competencia traductora con textos tomados de la realidad profesional o lo más parecidos posible a ellos (v. Kelly, 2005:11). El menor impacto del funcionalismo en los estudios de interpretación y en su didáctica, pese a los esfuerzos de autores como Pöchhacker, explica tal vez que en la enseñanza de la interpretación la ausencia de un encargo y una contextualización al menos verosímiles sea aún frecuente.

El primer enfoque, con todo, muestra mayor preocupación por la realidad profesional, ya que si el modo de presentación del discurso no siempre es muy real, al menos los ejercicios suelen centrarse en discursos, conferencias o ponencias tomadas de acontecimientos comunicativos auténticos. Hay, por tanto, un soporte textual real. Sin embargo, la creciente disponibilidad de emisiones y grabaciones audiovisuales de situaciones comunicativas interlingües y el hecho de que el profesor-intérprete dispone cada vez con menor frecuencia de comunicaciones completas de congresos por la razón expuesta más arriba (v. también Sánchez Balsalobre, 2005:56), aconsejan una progresiva sustitución de este modo de reproducción de situaciones comunicativas en el aula por las grabaciones audiovisuales.

## **5.2. Hipótesis para la incorporación al aula de las grabaciones procedentes de la realidad profesional mediante la investigación-acción**

Una vez establecido el diagnóstico, el primer paso se completa con la formulación de hipótesis derivadas de éste, volviendo a Blum (1959). Hemos de aclarar que, en coherencia con los planteamientos de la investigación-acción (v. 3.4) las hipótesis o ideas iniciales no han de mantenerse constantes ni ser las únicas investigadas durante el proceso, sino que sirven únicamente como punto de partida para el lanzamiento de un proceso que se retroalimenta continuamente. En este caso, de lo expuesto anteriormente se derivarían las dos siguientes hipótesis principales iniciales (De Manuel, 2002:15):

1) La abundancia, diversidad y calidad del material que puede grabarse a partir de situaciones comunicativas interlingües reales, favorecida por el progreso tecnológico, permite, previa clasificación por orden de dificultad, adelantar su introducción en el aula a fases entre iniciales e intermedias de la formación especializada de intérpretes, frente a las recomendaciones habituales de postergarlas al final de la formación (v. 4.6.1).

2) La introducción de este material grabado puede sustituir a partir de ese momento casi por completo el papel del profesor o los estudiantes como oradores o el recurso a “falsos oradores” invitados, de modo que los estudiantes acaben su formación habiendo aprendido a enfrentarse a la mayor variedad posible de oradores y situaciones comunicativas tomadas de la vida profesional y puedan por tanto incorporarse a ella con un menor riesgo de verse en situaciones no controlables por desconocidas.

A estas dos hipótesis iniciales, planteadas al principio de la investigación (curso 2000-01) con grabaciones audiovisuales procedentes principalmente de la realidad profesional institucional europea, se suma a partir de enero de 2003 otra idea: la de comprobar en qué medida la introducción de grabaciones de situaciones de trabajo principalmente no remunerado de carácter social influye en la motivación de los estudiantes. Se trataba de comprobar si la motivación se mantiene alta en función de la posible conexión de los estudiantes con los temas tratados y la forma de abordarlos o por el contrario se reduce por la conciencia de los estudiantes de que no son esas situaciones las que van a “alimentarlos” desde el punto de vista material.

La comprobación de estas hipótesis “mediante un experimento de cambio dirigido conscientemente”, el segundo paso o paso terapéutico de Blum, es objeto del trabajo de investigación que se expone en estas páginas y cuya metodología se aborda de forma más detallada más adelante (v. 5.5). El objetivo no es demostrar las hipótesis al margen de cualquier contexto y con validez universal, como se pretendería siguiendo el enfoque positivista sino, en palabras de Stenhouse (1979), contribuir, a partir del estudio concreto de una situación específica, con unos condicionantes particulares, a “una teoría de educación y enseñanza que sea accesible a los otros docentes” (en Coehn y Manion, 1989/1990:272).

La elección de este enfoque de investigación obedece a una coincidencia filosófica que se sitúa en el terreno de los valores que han quedado expuestos en los capítulos precedentes. Como señalan Carr y Kemmis (1988:93), en investigación educativa “los fines educativos son constitutivos de los medios en tanto que educativos” (v. 3.2.4). En el caso concreto que nos ocupa, suponiendo que tuviéramos un grupo suficiente de sujetos para realizar un experimento científico en condiciones controladas que permitiera ratificar o desmentir nuestras hipótesis ¿sería legítimo privar a la mitad de los estudiantes de algo que suponemos, aunque sólo sea como hipótesis de partida, que va a constituir un avance en la formación sólo porque necesitamos un grupo de control?

A esta objeción ética podrían añadirse razones de índole práctica como las que señala Sandrelli (2003a) al referirse a la escasez de sujetos y las dificultades de la replicación como una de las principales dificultades de la investigación experimental en este campo.

Efectivamente, los grupos de estudiantes de interpretación, especialmente cuando se trata de clases de especialización no obligatorias para los futuros traductores, son reducidos y el perfil de los sujetos varía mucho de un centro a otro. Sería muy diferente experimentar métodos con grupos de estudiantes de cursos de posgrado que han superado una prueba de selección muy exigente, aunque por otro lado sin formación previa requerida en traducción e interpretación, a hacerlo con grupos, más numerosos y menos seleccionados, que siguen una especialización de pregrado como corolario a una formación previa en traducción, interpretación y otras materias enfocadas a la comunicación interlingüística e intercultural en sentido amplio (nuestro caso en la Universidad de Granada). Además, dentro de cada uno de estos dos perfiles, en los que a grandes rasgos podríamos catalogar buena parte, si no todos, los programas de

formación de intérpretes en el mundo, observamos una acumulación de variables tal que hacen aún más inconcebible pretender realizar extrapolaciones mecánicas de investigaciones realizadas en un contexto académico y social concreto a otro completamente diferente.

Incluso Neunzig, en el marco de una investigación experimental en didáctica de la traducción (1999:24) señala:

Pese a tratarse de un experimento, la ética pedagógica nos obliga a asegurar que todos los participantes (p.e. los alumnos de una asignatura) tengan exactamente las mismas posibilidades de aprender los contenidos y/o destrezas, por lo que no caben diseños que excluyan a determinados sujetos o que prevean “placebo” o hasta intervención negativa como podría ser la enseñanza de estrategias de traducción erróneas.

Continuando con la exposición de lo que representa la investigación en la acción, Cohen y Manion enumeran tipos de programas de intervención, no mutuamente excluyentes, en los que puede intervenir. De los ocho que enumeran citaremos aquí los dos más específicamente relevantes para el presente proyecto: “el que actúa como una espuela para la acción siendo su objetivo obtener algo más expeditivamente que si se utilizaran métodos alternativos” y “el que se preocupa de la innovación y cambio y los modos en que se pueden ejecutar en los sistemas en funcionamiento” (Cohen y Manion, 1989/1990:273).

Por otro lado, entre las características que definen este método de investigación, para ambos autores se trata de un:

[...] proceso paso a paso que se sigue constantemente [...], sobre períodos variables de tiempo y por una variedad de mecanismos (cuestionarios, diarios, entrevistas, estudios de casos, por ejemplo), de modo que se pueda traducir la realimentación resultante en modificaciones, ajustes, cambios de dirección, redefiniciones, según se necesite, como para producir beneficios duraderos en el proceso en marcha en sí más que en alguna ocasión futura, como es el propósito de la investigación más tradicional (Cohen y Manion, op. cit.:278-279).

Además, a diferencia de otros métodos, no se trata de “identificar un factor particular y estudiarlo aislado del contexto que le da significación”, sino de llevar a cabo una investigación holística aplicada a una situación compleja y cambiante.

Nixon (1981) añade otros criterios importantes que deben presidir este tipo de investigación: aplicar la investigación en la acción aprovechando las capacidades particulares de los docentes, adaptándose a las limitaciones existentes en el centro y definiendo claramente el problema de investigación, aunque la definición inicial cambie con el desarrollo de la investigación.

A las críticas por la falta de rigor científico (objetivo situacional y específico, muestra restringida y no representativa, poco o ningún control sobre las variables independientes, hallazgos no generalizables) responden los partidarios de la investigación en la acción arguyendo que “según los programas de investigación en la acción se hacen más extensos y se usan en más escuelas, esto es, se hacen más normalizados y más “abiertos”, se harán menos válidas algunas de esas críticas adversas” (Cohen y Manion, op. cit.:289).

Por otro lado Cohen y Manion establecen una serie de condiciones en las que la investigación en la acción como método es apropiada:

[...] cuando se requiera un conocimiento específico para un problema específico en una situación específica; o cuando se va a incorporar un nuevo método en un sistema ya existente. Más que esto, sin embargo, deben estar disponibles mecanismos adecuados para seguir el progreso y para traducir la retroalimentación en el sistema en marcha  
(Cohen y Manion, op. cit.:283)

La metodología específica para la verificación de las hipótesis formuladas, incorporando criterios de la investigación en la acción, se abordará más adelante (v. 5.5), una vez sentadas las bases para un estudio observacional de la realidad profesional y enumerados los métodos de que disponemos para su incorporación al aula.

### ***5.3. Fuentes y medios utilizados en la obtención de material grabado procedente de la realidad profesional***

Ante todo aclararemos que el concepto de formar intérpretes para la sociedad y no sólo para el mercado trae como corolario una distinción entre lo que entendemos por realidad profesional y el concepto, más restringido, de realidad laboral. En el término realidad profesional incluimos no sólo las situaciones en las que los intérpretes realizan un trabajo remunerado (propias de la realidad laboral), sino también las de voluntariado. Con esta distinción queremos subrayar el carácter profesional que debe revestir siempre el voluntariado en interpretación, en el sentido de que ha de ser realizado, al menos siempre que sea posible, por intérpretes cualificados. Detrás de este objetivo no está tanto la defensa de la profesión en sí como la del derecho de los participantes en las situaciones en que se realiza el voluntariado a contar con una interpretación de igual calidad a la que permite la contratación de intérpretes.

Para nuestro acercamiento a la realidad profesional realizamos, pues, grabaciones audiovisuales de tres tipos de situaciones profesionales: instituciones internacionales, principalmente europeas, conferencias locales y foros sociales. Somos conscientes de que esta clasificación puede tener algo de artificial, ya que en un mercado local los intérpretes pueden recibir un encargo para trabajar en una reunión de un organismo internacional o de tenor muy similar o interpretar a un orador de forma remunerada al que tal vez han interpretado en voluntariado en un foro social sobre temas y para un público no muy diferentes. De hecho, se nos ha presentado el caso de grabar en conferencias en Granada a oradores a los que ya habíamos grabado en actos de foros sociales en París o Porto Alegre (Eduardo Galeano, Serge Halimi, Tariq Ramadam).

Los datos descriptivos de las situaciones comunicativas (hipertextos) y los discursos (textos) obtenidos en las grabaciones mencionadas se introducen en una base de datos (v. 5.4) diseñada para esta investigación y estructurada según la tipología de Pöchhacker (v. 4.6.2).

A continuación describimos las tres fuentes de material que hemos utilizado, con sus posibilidades y limitaciones, además de algunos aspectos técnicos que hemos tenido en cuenta para la obtención del material.

### *5.3.1. Instituciones internacionales: el canal EbS de la Unión Europea.*

Entre las actuales fuentes de material audiovisual disponibles, el canal de televisión Europe by Satellite (EbS) de las instituciones europeas merece una atención especial, dado que la práctica totalidad de los acontecimientos comunicativos que transmite son interlingües, aunque no siempre ceñidos al ámbito europeo, y por tanto sus posibilidades son casi ilimitadas tanto para fines de investigación centrada en la interpretación (*output*) como para estudios que, como en el presente caso, pongan el énfasis en los discursos originales (*input*) y su potencial docente (De Manuel, 2003a).

EbS es la agencia de TV de las instituciones comunitarias, emite en señal digital desde 1999 y se recibe a través del satélite Eutelsat Hotbird. Para su recepción basta una antena parabólica y un sintonizador de TV digital (los disponibles en el mercado han aumentado sus prestaciones y abaratado sus precios en los últimos años) y no es necesario descodificador, ya que las instituciones lo ponen gratuitamente al servicio del público para uso informativo y didáctico, con la única condición de que no sea objeto de comercialización ulterior.

Dado que sus destinatarios principales son las televisiones nacionales y medios de comunicación en general, sus informativos diarios están compuestos de imágenes sin editar y sin voz en *off*, de modo que sean los medios interesados los que las editen y añadan sus comentarios. Emite en un número variable de idiomas, que puede ir de las dos o tres lenguas de uso más extendido en las instituciones comunitarias (inglés, francés, alemán) hasta las 20 lenguas oficiales, según el acontecimiento de que se trate. Los plenos del Parlamento Europeo (PE) o, en la fase de elaboración del proyecto de constitución europea, los debates de la Convención sobre el Futuro de Europa, se emiten en todas las lenguas oficiales, mientras que las ruedas de prensa, foros temáticos y otros acontecimientos suelen ofrecer un abanico de idiomas más reducido.

En cuanto a los contenidos, en el tiempo en el que hemos podido acceder a sus emisiones y grabar parte de ellas (desde febrero de 2000) EbS ha emitido acontecimientos correspondientes a siete de los ocho tipos de hipertexto indicados más arriba (v. 4.6.2):

a) asamblea de un organismo internacional: principalmente sesiones de las Naciones Unidas celebradas en Bruselas con participación de representantes institucionales

Europeos (p. ej. la III Asamblea del grupo de países menos adelantados (PMA) celebrada en mayo de 2001); tipo poco frecuente en EbS;

b) congreso científico-técnico: sólo uno hasta la fecha celebrado en junio de 2001 contra la pena de muerte y organizado conjuntamente entre el Consejo de Europa y la Asociación *Ensemble contre la peine de mort* (v. 6.3);

c) sesiones de trabajo o negociación: sesiones plenarias del Parlamento Europeo (PE), que EbS transmite prácticamente en su integridad, tanto en el caso de la semana de plenos de Estrasburgo como en las sesiones de dos días en Bruselas que se celebran mensualmente, además de, entre febrero de 2002 y julio de 2003, las sesiones de la Convención sobre el futuro de Europa que elaboró el proyecto de constitución europea;

d) foro temático: se han emitido varios acontecimientos comunicativos que encajarían en esta categoría sobre temas como el multilingüismo en Europa ante la ampliación, el año europeo de las lenguas, la inmigración, la convención sobre el futuro de Europa, (antes de la constitución formal de la misma) o, más recientemente, los derechos fundamentales en la constitución europea, entre otros;

e) rueda de prensa: se emiten a diario y podríamos catalogarlas en diferentes tipos, como las ruedas de prensa técnicas de funcionarios de la Comisión<sup>2</sup>; conferencias de comisarios, a veces acompañados de expertos o personalidades relevantes, para presentar iniciativas de la Comisión; conferencias conjuntas de ministros y comisarios al finalizar los Consejos; conferencias del Presidente de la Comisión o del Alto Representante para la Política Exterior y de Seguridad Común (PESC) con mandatarios extranjeros de visita a Bruselas o con Jefes de Estado o de Gobierno de la UE; conferencias del Presidente del PE, sobre todo tras el inicio de cada cumbre comunitaria; y conferencias de europarlamentarios de distintos grupos políticos, a veces también con personalidades invitadas;

f) conferencia o discurso de invitado especial: se ha ampliado la categoría “conferencia de invitado especial” de Pöchhacker para incluir los discursos de invitados especiales,

---

<sup>2</sup> Estas ruedas de prensa se emiten todos los días a las doce y tal vez las más complejas por su alto nivel de exigencia en cuanto a conocimiento de la dinámica interna y la jerga propias de las instituciones y por la importante presencia de sobreentendidos entre los oradores –altos funcionarios de la Comisión– y los corresponsales de los medios en Bruselas.

por considerar que las intervenciones de personalidades invitadas, europeas o no, en sesiones solemnes del Parlamento Europeo no parecían tener cabida en la categoría “sesión de trabajo o negociación”, en la que Pöchhacker sitúa las sesiones plenarias del PE, ya que el objetivo de estas intervenciones y la interacción comunicativa (casi ausente) las alejan de las características de este último tipo de hipertexto y las acercan más a las de una conferencia aislada de una personalidad invitada por una institución, pública o privada aunque, por el carácter formal de los actos de que se trata, también presenta puntos de contacto con los actos solemnes que comentamos a continuación;

g) actos solemnes: EbS ha emitido varios, como los discursos pronunciados con motivo de la firma del tratado de Niza o de la constitución europea, la firma de los tratados de adhesión de los nuevos estados miembros y las sesiones inaugurales de alguno de los acontecimientos citados anteriormente.

El acercamiento a estos tipos de hipertexto a través de estudios de corpus es uno de los objetivos de la base de datos *Marius* (v. 5.4). Hasta ahora han podido completarse dos acotados en el tiempo: uno centrado en una sesión plenaria del Parlamento Europeo (De Manuel, 2003a) y otro en el Congreso contra la pena de muerte (De Manuel, 2003b). Otros corpus tienen naturaleza acumulativa (ruedas de prensa, foros temáticos, discursos de invitados especiales) y sus resultados provisionales se detallan en el capítulo 6. No obstante, el material grabado hasta ahora e incorporado a la base de datos permite ya empezar a vislumbrar qué tipos de hipertextos o de textos de las instituciones europeas serían adecuados para cada una de las distintas fases de la formación de intérpretes de conferencias.

Desde el punto de vista de su validez para el uso en clase, las emisiones de este canal se caracterizan por la gran variedad temática y terminológica, ya que pueden abordarse desde la construcción naval hasta las centrales nucleares, pasando por los productos del tabaco, los transgénicos, la falsificación de productos de marca, o la pesca del atún, además de temas jurídicos y otros de actualidad internacional (por ejemplo el incumplimiento de los acuerdos de la Cumbre de Río, las violaciones de los derechos humanos en Colombia, la catástrofe del *Prestige* o la objeción de conciencia en Israel). También es amplia la variedad de oradores con sus distintos ritmos de elocución, modos de exposición, acentos (a veces, aunque con menor frecuencia, también no comunitarios), niveles de vocalización, usos de la entonación, etcétera.

Por último hay que destacar que, al emitir en señal digital, la calidad de imagen y sonido de las emisiones de EbS suele ser muy alta e idónea para su uso en el laboratorio de interpretación, si bien el nivel de audio que se recibe, al menos en el sur de Europa, es algo débil, lo que obliga a disponer de un programa de captura que permita amplificar la señal.

En cuanto a las limitaciones habría que citar las siguientes:

- a) por razones de confidencialidad, EbS no emite el tipo de situación más habitual en la interpretación profesional en las instituciones comunitarias: las reuniones del Consejo y la Comisión;
- b) el contexto institucional es limitado: como es obvio, casi todo el material de interés pedagógico que emite el EbS se centra en las instituciones de la UE, aunque también emite documentales mediante intercambio con otras televisiones o instituciones internacionales como la ONU;
- c) el enfoque predominantemente político de los discursos, aun cuando se tratan temas de alta complejidad técnica, hace que éstos no alcancen, salvo raras excepciones, el nivel de especialización propio de los congresos científicos o técnicos que se interpretan en los mercados locales;
- d) la función comunicativa dominante es con frecuencia la argumentativa, frente a la expositiva de los seminarios o congresos científico-técnicos, lo que se refleja en aspectos verbales y no verbales de los discursos;
- e) el punto de vista ideológico se corresponde casi siempre (la excepción serían algunas ruedas de prensa de ciertos grupos políticos del PE) con el del pensamiento único neoliberal, revestido de una jerga burocrática y una ambigüedad calculada que con frecuencia requieren un gran esfuerzo de contextualización y explicación de eufemismos previas al uso en el aula de estas grabaciones;
- f) se trata con frecuencia de discursos que presentan un alto grado de abstracción, lo que a veces dificulta su comprensión por los estudiantes en los ejercicios de interpretación.

Estas limitaciones nos llevaron a complementar el uso del material del EbS, de gran utilidad pese a todo ya que las instituciones europeas siguen siendo una de las

principales salidas laborales para los intérpretes titulados, con otras grabaciones como las que se exponen a continuación.

### *5.3.2. Grabaciones de conferencias locales*

Tras los primeros estudios de corpus con grabaciones del EbS, aún a partir de cintas VHS, y ante la conciencia de las limitaciones expuestas al final del epígrafe anterior, esta investigación pasó a integrarse en el trabajo de un grupo de profesores que formalizaron una solicitud de proyecto de innovación docente bajo el título “Elaboración de material didáctico multimedia para las clases de interpretación”. El proyecto se puso en marcha, con financiación de la Universidad de Granada, a comienzos de 2002 y desarrolló su trabajo, bajo nuestra coordinación, hasta finales de 2004, cuando se presentaron sus resultados (v. 8.1). Se trataba en primer lugar de obtener los medios técnicos necesarios para la grabación, captura y compresión de conferencias locales y de elaborar de este modo, junto con las grabaciones de EbS y los foros sociales, material suficiente para la edición de un DVD para la práctica de la interpretación consecutiva y simultánea en las tres lenguas cubiertas por el proyecto (español, francés e inglés) y en las distintas fases de aprendizaje. Este proyecto ha tenido continuidad en el denominado “Virtualización de material didáctico multimedia para las clases de interpretación” actualmente en marcha desde enero de 2005 y con finalización prevista para finales de 2006. El objetivo es en este caso la creación de un entorno virtual que permita el acceso remoto al profesorado para la introducción y consulta de datos en *Marius* y que facilite la descarga por parte de los estudiantes de vídeos y textos “liberados” por el profesorado para las distintas asignaturas (v. 8.3).

Gracias a los medios adquiridos mediante el proyecto de innovación docente y a la instalación, con anterioridad, de cámaras de vídeo fijas en la Facultad de Traducción e Interpretación, contamos con un creciente número de grabaciones de situaciones interlingües mediadas en el entorno local (fundamentalmente Granada, aunque también algunas de otras ciudades de Andalucía). El citado proyecto de innovación nos permitió adquirir un equipo de grabación no muy costoso ni complejo pero eficaz, consistente en una cámara de vídeo digital con entrada y salida de audio y vídeo y accesorios (trípode, micrófonos, cables, auriculares herméticos), además de un ordenador equipado con el hardware y los programas informáticos adecuados al trabajo con vídeo.

Desde 2002 hemos podido grabar así conferencias, congresos, simposios y seminarios locales en distintos lugares de la ciudad que cuentan con instalaciones de simultánea, como el Palacio de Congresos, Palacio de Carlos V, Fundación Euroárabe, Centro Cultural Islámico y varias facultades de la Universidad de Granada, incluida la de Traducción e Interpretación, además de algún hotel y otras salas de conferencias de la ciudad. Los idiomas disponibles, por ahora español, francés e inglés, son los más utilizados en el mercado local. Es interesante añadir que varias de estas conferencias se interpretaron en consecutiva, de modo que la grabación incorpora también el trabajo del intérprete, que puede utilizarse en el aula como referencia (no como modelo, v. 4.7). Dado que en algunos casos se trataba de conferencias organizadas por ONG locales e interpretadas por estudiantes en prácticas o diplomados recientes que colaboran con organizaciones de voluntariado, puede ofrecerse a los estudiantes un referente más cercano con una previsible influencia positiva en su motivación (v. 7.5.2.5).

La grabación de conferencias con estos medios no requiere un personal altamente cualificado, si bien los problemas técnicos que pueden presentarse, especialmente con el sonido, son de una gran variedad y requieren cierto adiestramiento entre los responsables de las grabaciones (becarios y profesores en nuestro caso, dado que la facultad no cuenta con técnico de sonido propio).

En condiciones ideales el audio se capta de la mesa de sonido de la sala, algo que no siempre es técnicamente posible y que pasa por una actitud colaboradora por parte del personal técnico asignado a la conferencia. Esta opción tiene la ventaja de que la calidad del sonido es uniforme durante toda la sesión, algo especialmente importante en la fase de preguntas y respuestas que sigue a la conferencia o a las intervenciones de los oradores principales.

Otra opción es la colocación de un micrófono unidireccional en la mesa de los oradores, conectado a la entrada de audio de la cámara por un cable de varios metros de largo. Es una buena opción para conferencias de invitados especiales, aunque en este caso perdemos calidad en la grabación de las preguntas por la orientación hacia el orador del micrófono unidireccional. En situaciones tipo mesa redonda ha de desplazarse el micrófono en la mesa tras cada cambio de orador, lo que no deja de causar cierta interferencia en la comunicación. Ni que decir tiene que esta situación no permite una buena calidad de sonido cuando el orador habla de pie y desplazándose con un micro

inalámbrico, situación típica en las exposiciones con presentación informática. Pese a sus inconvenientes, esta opción es la única posible o la “menos mala” en algunos casos.

El problema anterior se evita con la colocación del mismo micrófono suspendido delante de alguno de los altavoces de la sala, en cuyo caso la calidad del audio dependerá de las características de los altavoces. Es importante tener presente que la cámara de vídeo ya amplifica la señal que recibe, de modo que un volumen muy alto en los altavoces puede generar una saturación de la señal.

Una última opción es tomar el audio de un receptor de interpretación simultánea y conectarlo mediante un cable con *mini-jack*<sup>3</sup> macho por ambos extremos de la salida de auriculares del receptor a la entrada de audio de la cámara. La calidad que ofrece esta alternativa depende mucho de si la señal llega a los receptores por cable o por infrarrojos y de las posibles interferencias en este último caso. Además, ha de tenerse en cuenta que en ocasiones los técnicos de sonido no habilitan un canal permanente para el original, lo que obliga a sucesivos cambios de canal durante la grabación si queremos obtener siempre el sonido original. De nuevo no es una opción idónea, pero a veces ha sido la única posible.

Lo que nunca ha de hacerse, si queremos obtener una calidad de sonido aceptable para el uso didáctico, es grabar las conferencias con el micrófono que incorporan las cámaras, dado que el sonido será mucho menos nítido e incluirá los ruidos de fondo de la sala.

Nuestra experiencia en los tres últimos años grabando conferencias nos ha enseñado que la definición de la mejor opción para la grabación del audio, nuestra principal preocupación, varía mucho en función de las condiciones técnicas de cada sala, por lo que requiere una evaluación caso a caso. Para ello es muy importante contar con buenos auriculares (conectados a la cámara), herméticos a ser posible, que nos permitan conocer con precisión en todo momento la calidad de sonido que estamos logrando sin influencia de otras fuentes de sonido de la sala.

---

<sup>3</sup> Clavija de conexión de una sola patilla y de pequeño tamaño, como las que se usan habitualmente para conectar micrófonos y auriculares a ordenadores o aparatos de vídeo o televisión.

Entre las ventajas de este tipo de grabaciones podemos destacar ante todo el hecho de que se trata de situaciones más próximas a las que los estudiantes encontrarán en la realidad profesional si permanecen en el entorno regional de la facultad. Son recurrentes en las conferencias locales ciertas temáticas impuestas por la geografía y la historia de Granada y Andalucía (en concreto en la combinación francés-español son frecuentes los encargos relacionados con la cooperación con el Magreb y el mundo árabo-musulmán o el diálogo cultural, político y económico euro-mediterráneo).

Por otra parte, las conferencias locales nos permiten trabajar con intervenciones de mayor duración (a menudo conferencias de invitados especiales) que pueden utilizarse durante varias clases con una mayor rentabilización del esfuerzo de preparación temática y terminológica del estudiante. Otra ventaja evidente de estas grabaciones viene del hecho de que buena parte de ellas proceden de situaciones en las que han interpretado profesores de la facultad, con lo que la experiencia que aporta el profesor-intérprete es mucho más pertinente en estos casos. La diversidad cultural, de visiones del mundo y de acentos es, además, mayor que en el caso del canal EbS, dado que por Granada, dada su ubicación fronteriza entre las dos orillas del mediterráneo y, sobre todo, su larga trayectoria como foco cultural y académico (su universidad cuenta casi 500 años de antigüedad), pasan ponentes y conferenciantes no sólo europeos, sino también africanos subsaharianos, magrebíes, asiáticos y americanos.

Entre las limitaciones de este tipo de grabaciones podríamos citar las relacionadas con la propiedad intelectual y el carácter reservado de ciertos encuentros y otras de tipo técnico que pueden afectar a la calidad del sonido. Hemos de decir que en el primer caso hemos contado con un contexto favorable, ya que buena parte de los encuentros del mercado local, especialmente en la combinación francés-español que centra la atención prioritaria en la presente investigación, cuentan con instituciones públicas como iniciadores. Estas suelen estar interesadas en la difusión de los contenidos tratados o, al menos, dispuestas a colaborar con otra institución pública como el Departamento de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada (UGR). Es más, buena parte de las grabaciones corresponden a conferencias, ciclos, seminarios, expertos, simposios y congresos organizados total o parcialmente por departamentos o grupos de investigación de la propia UGR. En algunos casos las grabaciones han constituido una colaboración bidireccional ya que, a cambio de la autorización para grabar, los

organizadores han podido obtener copias de las grabaciones o incluso transcripciones de sus conferencias.

### *5.3.3. Los foros sociales*

El mismo equipo de grabación al que nos acabamos de referir ha sido utilizado para obtener material audiovisual de los foros sociales. El primero que grabamos fue el III Foro Social Mundial (FSM) celebrado en Porto Alegre en enero de 2003. Posteriormente, ya con dos equipos de grabación completos, grabamos también conferencias y seminarios del II Foro Social Europeo (FSE) de París en noviembre de 2003, el III FSE (Londres 2004), el V FSM (Porto Alegre 2005) y el I Foro Social Mediterráneo (FSMed) celebrado en Barcelona en 2005. Buena parte de este material está aún en fase de captura y/o transcripción.

Además de ampliar considerablemente el abanico ideológico en relación con el material del EbS, los foros sociales, especialmente los de ámbito mundial, presentan la ventaja respecto a situaciones locales de permitir, y hasta promover, el uso de grabaciones audiovisuales sin ninguna limitación de propiedad intelectual, entre otras razones porque ese mismo concepto es objeto de controversia entre los altermundistas. La variedad temática es amplísima, así como la de oradores: desde intelectuales o académicos hasta dirigentes sindicales, indígenas, religiosos, campesinos o vecinales, pasando por militantes sociales y profesionales de distintos ámbitos.

Hasta no hace mucho, los foros sociales propiciaban situaciones poco habituales como la de ofrecer interpretación en un pabellón deportivo para más de 10.000 personas a la vez (intervenciones de Noam Chomsky, Arundhati Roy, Eduardo Galeano o Jean Ziegler, entre otros, en el III Foro Social Mundial), lo que obligó a recurrir a receptores de radio para la escucha, en FM, de la interpretación al portugués, la comunidad lingüística receptora más numerosa. Desde la edición de 2005, no obstante, los organizadores han intentado evitar la tendencia a un doble programa (el de las “estrellas” y el de los militantes sociales o expertos anónimos) y al gigantismo de ciertas sesiones.

Por otro lado, desde el FSE de París en 2003 los foros han pasado de una política lingüística basada en lenguas oficiales coloniales (inglés, francés, español y portugués en el caso del FSM) a otra que pretende fomentar la diversidad lingüística con especial

énfasis en las lenguas minoritarias o marginadas en sus espacios respectivos (quechua, kurdo, guaraní, uolof, entre otros). Aunque este objetivo sólo se ha conseguido de forma muy parcial hasta ahora, en parte por la insuficiente oferta de intérpretes, en parte por la preferencia de ciertos oradores por expresarse en leguas más extendidas, los foros sociales constituyen así una oportunidad para realizar grabaciones de discursos en lenguas que habitualmente no forman parte de los planes de estudio de traducción e interpretación, al tiempo que interpelan a los centros académicos de formación que hasta ahora han dado la espalda en gran medida a estas lenguas.

#### *5.3.4. Medios informáticos de captura y compresión de vídeo*

Una vez grabados los hipertextos en VHS o en cintas de cámara digital, se plantea el problema de la captura o volcado al ordenador y la elección del formato de compresión adecuado a los fines didácticos perseguidos. En cualquier caso, la captura informática de las grabaciones en vídeo presenta las siguientes ventajas para el profesorado respecto al soporte magnético o analógico a la hora de almacenar textos e hipertextos audiovisuales:

- a) los dispositivos necesarios para la captura y compresión de vídeo se han popularizado manteniendo niveles de calidad sorprendentes, de modo que el esfuerzo necesario para procesar material didáctico multimedia en soporte informático está al alcance de cualquier universidad, tanto desde el punto de vista económico como desde el de su manejo por parte de personal docente no especializado en herramientas tecnológicas;
- b) utilizando programas de compresión y edición pueden almacenarse en un DVD entre 10 y 12 horas de vídeo con calidad de imagen y sonido más que adecuadas para los ejercicios de interpretación (en un CD-ROM la capacidad sería de aproximadamente una hora y media en las mismas condiciones);
- c) la reproducción digital evita los ruidos de los magnetoscopios resultantes de la fricción de las cabezas con la banda magnética;
- d) al contrario de lo que ocurre con las grabaciones analógicas, las digitales no se deterioran con el uso;
- e) el soporte DVD-ROM se ha abaratado y extendido muy rápidamente, hasta hacer mucho más económico el coste por tiempo de grabación que el de una cinta de VHS;

- f) la localización del material es mucho más fácil y rápida en un DVD ya que pueden separarse los discursos individuales en clips y buscar un punto determinado del discurso de forma automática sin la espera que implica el rebobinado de las cintas analógicas;
- g) en el mismo soporte en que se graban los discursos pueden incorporarse sus transcripciones, material complementario (textos paralelos o de referencia, glosarios específicos, etc.) y secciones de bases de datos con información sobre los discursos que ayuden al estudiante en su selección y en la preparación didáctica de los ejercicios;
- h) conectando el ordenador al receptor de la señal vía satélite (mediante una tarjeta capturadora de vídeo), puede contarse con grabaciones realizadas directamente en el ordenador de emisiones de la TV digital evitando así la ligera pérdida de calidad ocasionada al grabar en primer lugar en una cinta VHS y reproducir posteriormente la cinta para la captura.

Por su parte, este sistema también presenta ventajas para el estudiantado en su tiempo de prácticas y autoaprendizaje:

- a) en el laboratorio de interpretación puede realizar ejercicios a partir de grabaciones de situaciones reales y, con la ayuda de un cañón de proyección, usar un mismo medio (el ordenador y el proyector) para la reproducción del material y la corrección de ejercicios a partir de las transcripciones de los discursos;
- b) en su casa puede realizar ejercicios de interpretación utilizando su ordenador como cabina, con el único requisito de disponer de un ordenador estándar de precio medio, unos auriculares y algún dispositivo de grabación para sus interpretaciones, que puede ser la grabadora tradicional, las más recientes grabadoras MP3 cada vez más usadas por los estudiantes o, de contar con un micrófono conectado al PC, el propio disco duro o memoria externa donde grabará y comprimirá el audio, posibilidad facilitada por la actual abundancia y accesibilidad de programas de grabación y compresión de audio;
- c) evitar la dificultad de buscar oradores para practicar durante los periodos, a veces largos, en que el estudiante está lejos de su facultad;

- d) una vez finalizados sus estudios los intérpretes titulados pueden contar con una gran ayuda para refrescar la técnica si transcurre cierto tiempo antes de que surja la primera oportunidad profesional o para la preparación de exámenes de acceso a instituciones internacionales, así como para añadir nuevas lenguas de trabajo a su combinación lingüística.

En cuanto a los formatos de captura utilizados, se ha buscado armonizar el objetivo de no ocupar demasiado espacio, maximizando así la cantidad de material grabado en un mismo soporte, con el de ofrecer un nivel de calidad de imagen suficiente para que el estudiante pueda captar todos los aspectos del lenguaje no verbal relevantes en la situación comunicativa, sin perder de vista, por su puesto, la necesidad de garantizar un sonido de calidad.

Buscando este equilibrio se ha optado por un formato de compresión de vídeo DivX a 800 kps (kb por segundo) y sonido MP3 a 56 kbps y 22 khz. Con estos formatos de compresión, equivalentes a unos 6,2 Mb/minuto, pueden grabarse como hemos indicado más arriba hasta 12 horas de vídeo en cada DVD estándar<sup>4</sup> (4,5 Gb). Para reproducirlos basta un lector de DVD de ordenador, aunque algunos lectores para TV también leen actualmente el formato DivX. Si no se dispone de él pueden grabarse los mismos archivos de vídeo en CD y leerlos desde el lector de CD o copiarlos en el disco duro del ordenador.

### 5.3.5. *Criterios para la transcripción de las grabaciones*

Con objeto de obtener un cálculo lo más preciso posible de la velocidad de elocución y al mismo tiempo favorecer con un mismo soporte textual la corrección de los ejercicios, hemos debido recurrir a un sistema de transcripción específico para la ocasión que consiste esencialmente en reflejar las intervenciones de la manera más fiel posible al “*dire*” del orador y no al “*vouloir-dire*” en expresión de Seleskovitch y Lederer (1989:260) sin introducir símbolos o anotaciones que distraerían la atención del estudiante y dificultarían el recuento de palabras, además de requerir un tiempo incompatible con los objetivos didácticos planteados. No obstante, estas transcripciones pueden servir de base para estudios microtextuales con sistemas con el desarrollado por Lourdes Nafá en su tesis doctoral (Nafá Waasaf, 2005).

---

<sup>4</sup> La extensión de los discos y grabadoras “de doble capa” aumentará sustancialmente esta capacidad de almacenamiento.

En el caso de las actas literales del Parlamento Europeo que se publican en Internet y que se transcriben según la intención del autor/-a más que en función de lo realmente dicho por él o ella, eliminando por tanto imprecisiones, incorrecciones léxicas y gramaticales, falsos comienzos o anacolutos, muletillas y redundancias, entre otros rasgos específicos del discurso oral, se han revisado las transcripciones para volver a introducir estos rasgos tal como se observaban en el discurso grabado. De este modo, al corregir un ejercicio se pueden distinguir los errores inducidos por el orador, debidos a una expresión incorrecta o incoherente, de los imputables al estudiante. En el caso del corpus del PE, no se han transcrito (ni computado a efectos de velocidad de elocución) las intervenciones del Presidente de la sesión cuando incluían votaciones, ya que habrían distorsionado datos como la velocidad de elocución media debido a las prolongadas pausas que caracterizan estas intervenciones en particular, lo que además les resta utilidad didáctica.

El criterio que se ha seguido en la transcripción de los rasgos específicos del lenguaje oral, para hacer posible el doble objetivo mencionado, ha consistido en transcribir todo aquello que, dicho por el orador, afecta a lo que Gile (1995b) denomina en su “modelo de esfuerzos” exigencias de capacidad de procesamiento. Así, no se transcribe un mismo artículo o sintagma repetido al comienzo de una frase si no tiene un valor enfático, sino que responde a una vacilación involuntaria o simplemente a la necesidad del orador de ganar tiempo para pensar lo que va a decir a continuación. Sí se transcriben en cambio las autocorrecciones (p. ej. cuando el orador empieza una frase con un artículo masculino y después utiliza uno femenino al descubrir el género del sustantivo que buscaba) ya que éstas sí implican una información añadida que hay que procesar y por tanto serían relevantes tanto para el recuento de las palabras por minuto como para valorar las posibles fuentes de dificultad para un estudiante, especialmente, aunque no exclusivamente, en discursos espontáneos.

A efectos didácticos, las transcripciones de los discursos cuentan con sombreados de distintos colores para llamar la atención sobre dificultades idiomáticas o términos y expresiones de la lengua común pero de uso poco frecuente (sombreado gris); términos propios del campo principal del discurso (sombreado azul turquesa); términos propios de otros campos de especialidad (sombreado amarillo); y fórmulas protocolarias de saludo, despedida, agradecimiento, disculpa, expresión de buenos deseos o de pesar

(sombreado verde). Los nombres propios e institucionales se destacan en negrita y los falsos comienzos o incorrecciones involuntarias aparecen en cursiva. Como quiera que uno de los objetivos de la formación de intérpretes es que los estudiantes aprendan a buscar las soluciones a dificultades como las mencionadas, sólo en algunos casos se ha optado por vincular los sombreados con notas a pie de página en las que generalmente se ofrecen definiciones o aclaraciones en la lengua origen del texto, correspondientes a la dificultad en cuestión, de modo que sea el estudiante quien busque el equivalente adecuado a partir de este apoyo. Otra innovación tecnológica, los diccionarios y enciclopedias en CD-ROM –de los que siempre se indica la fuente–, son de gran utilidad a estos efectos.

#### **5.4. La base de datos *Marius***

La base de datos *Marius*, desarrollada a partir de 2001 en la FTI de la Universidad de Granada, surge inicialmente con la pretensión de ser un apoyo, más que una alternativa, a herramientas como Interpretations/The Black Box o Iris (v. 4.7.1 y 4.7.2), mediante un enfoque centrado en la selección de contenidos.

La creación de una base de datos se hace necesaria a medida que la facultad va acumulando, desde febrero de 2000, un número creciente de grabaciones del canal EbS. La creación de *Marius* y sus orígenes están estrechamente relacionados con el primer estudio de corpus de material de este canal que se presenta en el Congreso de Almuñécar en abril de 2001 (De Manuel 2003a). Este primer estudio se centra en una semana de plenos del Parlamento Europeo celebrada en diciembre de 2000, coincidiendo con el final de la presidencia francesa de la UE.

##### **5.4.1. Objetivos**

La concepción de *Marius* se articula en torno a dos categorías de objetivos, aunque ambas son difíciles de deslindar: los predominantemente pedagógicos y los orientados a la investigación. Entre los primeros citaremos:

- a) la catalogación de textos individuales (discursos/intervenciones) e hipertextos grabados en vídeo, predominantemente interlingües y susceptibles de uso didáctico;
- b) la ayuda a una selección más sólida del material didáctico para todo tipo de ejercicios de interpretación teniendo en cuenta la necesaria progresión gradual en la dificultad y el objetivo de cubrir la mayor variedad posible de situaciones de la vida profesional;
- c) el apoyo a la definición de criterios para la selección de exámenes que garanticen una mayor homogeneidad en su nivel de dificultad;
- d) la creación de una herramienta para orientar al estudiantado en el autoaprendizaje.

Los objetivos relacionados con la investigación, principalmente orientada a la didáctica, se centran, por ahora, en la realización de estudios observacionales de corpus de textos e hipertextos de discursos originales clasificados según tipo de hipertexto, orador, idioma,

etc. con vistas a definir rasgos comunes y específicos que ayuden a conocer mejor la realidad profesional de la interpretación y determinar qué elementos de ella se adaptan mejor a las distintas fases de la formación de intérpretes. Se trata de acumular datos suficientes para cada uno de los tipos de hipertextos disponibles como para poder atribuirles cierta representatividad. Los límites de lo que se consideraría “suficiente” no se han establecido con precisión salvo en el caso del corpus del PE (en el que se estudió una semana completa de sesiones plenarias), sino que se pretende contar con corpus en permanente ampliación conforme se vaya alimentando la base de datos con nuevas grabaciones. No obstante, la cantidad de datos obtenidos en el primer corpus estudiado, el del PE, servirá de referencia para medir lo que puede considerarse mínimamente representativo o significativo en los otros corpus. La acumulación de datos para el corpus es, por lo demás, paralela al uso de material procedente de ellos en clase y a la investigación correspondiente vía cuestionarios cumplimentados por los estudiantes, de forma que los datos obtenidos por ambos procedimientos se retroalimentan con el objetivo común de definir patrones más fundamentados para la selección del material.

Para lograr un acercamiento a la realidad profesional *Marius* se propone acumular datos observacionales correspondientes a los siete tipos de hipertexto definidos por Pöchhacker (1994): asamblea de un organismo internacional, congreso científico-técnico, seminario, sesión de trabajo/negociaciones, foro temático, rueda de prensa y conferencia de invitado especial, más el que añadimos por nuestra parte, los actos solemnes (v. 4.6.2). Los registros de la base de datos son textos individuales, procedentes todos de grabaciones en vídeo, analógicas o digitales, aunque se inscriben siempre como parte de un hipertexto cuyo título o descripción constituye uno de los 34 campos de la tabla principal, denominada “fichas-discursos” en *Marius*. Casi todos los registros corresponden a situaciones comunicativas interlingües reales en las que se ha realizado alguna forma de interpretación, con las excepciones de los 11 procedentes de la cinta del SCIC *Coup d'envoi* (v. 4.7.3.1) y otras tantas grabaciones de discursos oralizados por los estudiantes de interpretación de la UGR a partir de artículos de *Le Monde Diplomatique* y presentadas en clase para ejercicios de consecutiva. También se incluyen algunas conferencias en español grabadas en Granada y su entorno y de temática internacional (p. ej. Eduardo Galeano, Arcadi Oliveres) aunque presentadas en situaciones de comunicación monolingüe.

Los estudios de corpus realizados pretenden determinar, entre otros factores, la frecuencia o recurrencia en la realidad profesional de los distintos modos de exposición, velocidades, duraciones de intervenciones o acentos en distintos tipos de situaciones comunicativas, así como establecer posibles diferencias en función del tipo de situación comunicativa y observar la posible interacción entre estos factores.

La base empírica para la selección del material didáctico viene dada por la información que aportan distintos campos de la base de datos, unos objetivos, como la duración de los discursos, número de palabras, velocidad de elocución (medida en palabras por minuto) y otros aproximativos o valorativos y dependientes de la apreciación del profesor, como el modo de exposición, acento del orador, nivel de especialización, autonomía temporal y autonomía contextual. La combinación de estos dos tipos de parámetros conduce a una apreciación global del nivel de dificultad de cada registro (muy alto, alto, medio, bajo o muy bajo) y sirve de base para su adjudicación a una modalidad de interpretación y fase del aprendizaje (desde consecutiva inicial hasta simultánea avanzada).

A la hora de definir parámetros para la determinación del nivel de dificultad que puedan contemplarse en los campos de la base de datos seguimos la definición de Gile (1995b:172-174) de "*problem triggers*" o factores que causan problemas de interpretación. Brevemente resumidos, Gile distingue entre dos grandes categorías de factores: los relacionados con un aumento de las exigencias de capacidad de procesamiento y los relacionados con la vulnerabilidad de la señal. Entre los primeros menciona a su vez cuatro subcategorías:

- a) la *alta densidad del discurso*, señalada como "*probably the most frequent source of interpretation problems*<sup>5</sup>" y que puede deberse a un elevado ritmo de elocución o a la alta densidad del contenido informativo del discurso;
- b) *factores externos* como el deterioro de la calidad del sonido, los términos técnicos o los fuertes acentos extranjeros unidos a un uso incorrecto del léxico y la gramática;
- c) los *nombres de instituciones* compuestos de varias palabras y cuyo equivalente no conoce el intérprete;

---

<sup>5</sup> Probablemente la fuente más frecuente de problemas de interpretación (traducción nuestra).

d) las *diferencias sintácticas* entre la LO y la LT.

Entre los factores asociados con la vulnerabilidad de la señal, Gile se refiere al uso de segmentos discursivos especialmente "vulnerables" como cifras o nombres cortos, incluyendo acrónimos.

En corpus de grandes dimensiones no es factible realizar un estudio detallado de todos estos factores en cada uno de los discursos, pero sí una primera clasificación a partir de la medición de los parámetros cuantificables y de la valoración intuitiva de los no cuantificables que nos ayude a establecer una gradación de la dificultad teniendo en cuenta que con el material grabado el profesor pierde la única, pero no desdeñable, ventaja que tenía en su papel como orador: la de manipular los factores de dificultad en la producción del discurso (desde la edición del texto, supresión de párrafos, cambios léxicos y sintácticos hasta la velocidad de elocución en la presentación oral). No obstante, la primera gradación que nos proponemos como objetivo es aproximada y puede afinarse con estudios más minuciosos a nivel microtextual.

Con todo, el hecho de poder "pedir" a la base de datos que nos proporcione discursos de una duración, velocidad de elocución, tema, y acento determinados nos parece en sí un avance a la hora de optimizar el uso del material y adecuarlo a las fases de aprendizaje más idóneas para cada grabación, además de garantizar la máxima diversidad.

Así, por ejemplo, si para la fase final de formación en consecutiva, buscamos discursos espontáneos de cinco a siete minutos de duración y consideramos que para un discurso "modelo examen" la velocidad de elocución no debería superar las 130 palabras por minuto<sup>6</sup>, la introducción de estos datos en la selección de los recursos disponibles facilita, por descarte, considerablemente nuestra elección, aunque la selección definitiva del discurso dependa en ocasiones de factores no contemplados en la base de datos.

#### 5.4.2. Estructura de la base de datos

*Marius* tiene una tabla principal, denominada "fichas-discursos" que es la que se utiliza para introducir los datos correspondientes a cada discurso o intervención y para localizar discursos mediante filtros sucesivos y/o consultas. Asociadas a ésta existen

---

<sup>6</sup> Parece razonable pensar que el stress añadido que, en principio, supone un examen en relación con una situación profesional real justificaría una velocidad de elocución algo más baja que la media (unas 140 p/m) que observamos en el conjunto del corpus (v. 6.9.1).

otras 18 tablas con categorías predeterminadas para algunos de los campos de la tabla principal.

Los 34 campos con que cuenta actualmente la tabla denominada “fichas-discursos” de *Marius*, pueden agruparse en cinco categorías:

- 1) datos de localización: sirven para ubicar cada registro en la cinta VHS en la que está grabado (en el caso de los registros más antiguos) o el archivo informático, carpeta, CD o DVD en el que puede encontrarse el archivo audiovisual digitalizado;
- 2) datos descriptivos objetivos o aproximativos: duración, extensión en palabras, velocidad de elocución (palabras por minuto), idioma, modo de exposición, acento, nivel de especialización, nivel de dificultad, fase de aprendizaje para la que se recomienda;
- 3) datos de contextualización: fecha, título del acontecimiento comunicativo, condición del orador (en calidad de qué interviene en la situación comunicativa), corpus, subcorpus, tema, autonomía temporal o contextual, tipo de hipertexto, límite de tiempo (en el caso del PE, entre otros);
- 4) objetos incrustados u “objetos OLE”: textos (transcripción revisada de las intervenciones, incrustados en la base) y vídeos (clips de vídeo digitalizados de las intervenciones en cuestión, que se abren mediante enlace desde la base de datos);
- 5) enlaces o hipervínculos tanto a Internet como a archivos de otras carpetas para acceder a textos paralelos o complementarios, así como a transcripciones editadas por organismos internacionales o nacionales.

#### *5.4.3. Los 34 campos*

La base de datos ha ido creciendo desde sus inicios, no sólo en sentido vertical (nuevos registros) sino también en horizontal, a medida que la introducción de datos correspondientes a nuevas grabaciones revelaba la necesidad de nuevos campos para perfeccionar la clasificación. Los que se refieren a continuación son los actualmente existentes, aunque no es previsible que se añadan muchos más, dado que un número excesivo de campos haría la base menos operativa a la hora de introducir los datos. Hay que aclarar de antemano que cada registro corresponde a una intervención, lo que no significa necesariamente un discurso en el sentido general de la palabra. Entendemos por intervención el tiempo transcurrido entre el momento en que un orador toma la

palabra en un acontecimiento comunicativo y aquel en que la cede, lo que puede representar desde un lapso de un segundo hasta más de una hora, tal y como se refleja en las duraciones de las intervenciones contenidas en la base de datos.

Los campos actuales de la tabla “fichas discursos” son los siguientes:

- 1 Registro:** campo autonumérico, esto es, generado automáticamente por la base de datos. Sirve para identificar los registros por orden de inscripción en la base.
- 2 Referencia de la cinta o DVD:** identifica la cinta VHS en que se ha grabado la intervención correspondiente con un código que contiene información sobre el acontecimiento, el origen y la fecha. Este campo dejó de utilizarse para las cintas VHS cuando todos los datos introducidos en Marius empezaron a proceder sistemáticamente de archivos de vídeo digitalizados. Desde finales de 2004 se ha utilizado para los DVD temáticos que se han elaborado con recopilaciones de discursos agrupados por temas o contextos comunicativos (v. 5.5.3).
- 3 DVD didáctico:** indica si el registro correspondiente se encuentra en alguno de los tres DVD didácticos elaborados hasta la fecha en el marco del proyecto de innovación docente 2002-2004.
- 4 Referencia del CD o carpeta:** campo creado para localizar las intervenciones digitalizadas por el nombre de la carpeta o CD en que se encuentran.
- 5 Tipo de hipertexto:** están predeterminados los siete tipos de hipertexto definidos por Pöchhacker más los actos solemnes.
- 6 Título/descripción:** corresponde al nombre oficial del acontecimiento comunicativo o hipertexto al que pertenece la intervención. En el caso de hipertextos divididos en varias sesiones (foros sociales, pleno del PE) el título es el de la sesión o punto del orden del día correspondiente.
- 7 Nombre del orador:** esta categoría está vinculada a una tabla que contiene un listado de oradores con un código asignado (v. 8).

- 8 Número del orador:** a cada uno de los oradores de la tabla mencionada en el apartado anterior se le asigna un código. De esta forma evitamos que dos oradores con el mismo nombre y apellido(s) sean confundidos como un solo orador.
- 9 Condición del orador:** se trata de indicar en calidad de qué interviene el orador. Hay varias categorías predefinidas por ser más frecuentes en el caso de las grabaciones del EbS (Presidente/-a del PE, grupo político si es eurodiputado, miembro de la Comisión Europea, miembro del Consejo Europeo, invitado, ponente en un debate parlamentario, portavoz de una comisión, periodista o moderador en una rueda de prensa). En registros de intervenciones ajenas a la UE se trata de indicar si el orador interviene como representante de alguna institución u asociación, experto, moderador de un debate o mesa redonda, presentador de otro orador, público, etc.
- 10 Idioma:** en idiomas europeos, predominantes por ahora en la base, se usan las abreviaturas habituales en las instituciones comunitarias, que suelen coincidir con las dos primeras letras de cada idioma denominado en la lengua de que se trate (DE para alemán, EN para inglés, ES para español, etc.). En algunos casos, aunque no muy numerosos, pueden aparecer dos o más idiomas en una intervención ya que no es del todo infrecuente que un orador cambie de idioma durante un discurso.
- 11 Recomendado para:** modalidad de interpretación y fase de formación para las que se recomienda, en su caso, el uso de un discurso determinado. Las categorías predefinidas aquí son consecutiva inicial, intermedia y avanzada y simultánea inicial, intermedia y avanzada, además de simultánea con texto. Al igual que ocurre con el nivel de dificultad (ver campo 23), para cumplimentar este campo es necesaria una valoración de conjunto de los datos de otros que lo determinan, (duración, velocidad, nivel de especialización, modo de exposición, acento, autonomía temporal y contextual, etc.). En el caso de intervenciones breves en una situación de gran interacción, se hace una valoración global para todas las de una misma situación comunicativa.
- 12 Fecha:** ayuda a seleccionar los discursos, si bien no es tan decisiva como la autonomía temporal o contextual, ya que lo importante no es el tiempo transcurrido desde que se pronuncia un discurso o tiene lugar un acontecimiento comunicativo, sino la vigencia de lo que se comunica.

- 13 Inicio:** este campo permite, al igual que el campo 14, localizar en qué punto exacto de la cinta de vídeo o archivo digitalizado, expresado en horas, minutos y segundos, se encuentra grabado un discurso o intervención determinados. Con la digitalización de los contenidos, este campo es relevante sobre todo en situaciones de mucha interacción comunicativa, como las ruedas de prensa o coloquios posteriores a una conferencia o mesa redonda.
- 14 Fin:** indica en qué punto de la cinta o archivo finaliza un discurso o intervención. Se expresa de igual modo que en el campo 13.
- 15 Segundos descontados:** se utiliza en el caso de grabaciones con pérdidas temporales de sonido o interrupciones técnicas prolongadas, de modo que el cálculo de la duración real del discurso se realizará restando el dato del campo 14 (fin) menos el del 13 (inicio) y sustrayendo del total los segundos (podrían llegar a ser minutos y segundos) descontados. La necesidad de esta operación viene dada por la de no distorsionar el dato sobre la velocidad de elocución, para el que se divide el número de palabras por la duración.
- 16 Duración:** campo muy importante para determinar, a igualdad de otros factores, si un discurso es conveniente para consecutiva, dado que no tiene mucho sentido hacer ejercicios de más de 6/7 minutos, ya que al menos en la facultad de Granada no se superan estas duraciones y en la vida profesional lo normal es que el intérprete pueda acordar con los oradores que las intervenciones se atengan a este máximo. También es muy útil cuando se buscan discursos para ejercicios de clase o exámenes de simultánea de una determinada extensión en función del entrenamiento de la resistencia o la rentabilización del esfuerzo de preparación y contextualización.
- 17 Duración decimal** (con tres decimales): expresa la duración del discurso o intervención en sistema métrico decimal. Así, este campo, a diferencia del anterior, permite realizar operaciones aritméticas como sumas y medias de duración a gran escala, si bien para el cálculo de la velocidad de elocución se utilizan más decimales para lograr una mayor precisión.

**18 Límite de tiempo:** en el caso de discursos de tiempo limitado, particularmente en el PE –pero podría aplicarse a congresos científicos– este dato nos permite observar la posible incidencia del límite de tiempo impuesto al orador en el ritmo de elocución (v. 6.2.7) y así predecir qué tipo de situaciones se prestarían a discursos más rápidos.

**19 Número de palabras:** sirve sobre todo para calcular el ritmo de elocución, pero también para medir la cantidad de información que se procesa en un discurso. Además, es una variable útil para seleccionar textos para traducción a vista de dimensiones homogéneas, utilizando tanto textos escritos que sirven de base para discursos leídos como transcripciones exactas de discursos espontáneos. Esta segunda opción nos ha llevado ya a introducir una nueva modalidad de traducción a vista utilizando textos de la base *Marius*, la traducción a vista de transcripciones literales de discursos espontáneos, que permite familiarizar a los estudiantes desde fases iniciales de la formación con algunas de las peculiaridades y dificultades específicas del lenguaje oral (v. campo 28: transcripción revisada).

**20 Palabras por minuto (p/m):** como ha quedado expuesto (v. 4.6.3) se trata de uno de los criterios a los que más atención prestaremos en esta fase de elaboración de corpus de grandes dimensiones. Cabe precisar aquí que sólo se computan a efectos de medias de velocidad de elocución las intervenciones que superan los 45 segundos de duración. Aunque todo límite es arbitrario, hemos entendido que en las intervenciones más breves, especialmente en el caso de debates parlamentarios o de las preguntas en ruedas de prensa y conferencias, probablemente el orador ha dispuesto de más tiempo para pensar lo que va a decir que el que invierte en decirlo, de modo que la posible menor influencia de las pausas haría que la inclusión de estas intervenciones en los cálculos de medias distorsionara los datos (véase no obstante 6.7.5.2). Por otra parte, estas medias se calcularán por franjas de duración para los distintos corpus estudiados, distinguiendo, en el caso de corpus cuyas intervenciones son breves en su mayoría, entre las de duraciones comprendidas entre 45'' y 2'30'', entre 2'30'' y 4' y más de 4'. La primera franja se corresponde con las intervenciones de tiempo limitado a 1 ó 2 minutos del PE y la tercera se corresponde con el umbral mínimo para discursos autónomos que pudieran servir para ejercicios de consecutiva, además de coincidir con el tiempo de palabra (algo

menos apremiante) del que disponen los ponentes y los portavoces de los grupos políticos importantes en el PE. La segunda franja tiene simplemente una función de referencia entre las otras dos. El estudio comparativo de los datos de estas tres franjas podrá indicar hasta qué punto la velocidad de elocución depende de la duración de las intervenciones o del tiempo limitado con que se cuenta en determinados tipos de hipertexto.

- 21 Tema.** Aquí de nuevo se han incluido categorías predeterminadas para facilitar la clasificación, mediante la combinación de este campo con una tabla específica de temas en la que, por ahora, figuran 38 registros. Aunque el número de temas pueda parecer excesivo para ser operativo, el hecho de que al cumplimentar este campo los temas predeterminados aparezcan por orden alfabético facilita su localización. Además, a mayor catálogo de temas, dentro de unos límites, mayor precisión en la clasificación.
- 22 Nivel de especialización:** se trata de otro campo que queda por ahora a la apreciación global y aproximada del profesor. Se han predefinido, al igual que para el nivel de dificultad (campo siguiente) cinco categorías: muy alto, alto, medio, bajo, muy bajo. Estudios sobre análisis automatizado de la densidad terminológica podrían contribuir a fundamentar con mayor precisión esta categoría. Entre tanto, la incorporación a las transcripciones de sombreados de un color determinado para indicar los términos especializados nos puede ayudar a tener una visión de conjunto sobre la densidad terminológica a la vista del discurso transcrito o a centrar nuestra atención en las dificultades que puede ser preciso aclarar antes de la realización de un ejercicio, algo especialmente útil cuando ha transcurrido cierto tiempo desde la última lectura o escucha de la intervención por parte del profesor.
- 23 Nivel de dificultad:** al igual que en el caso del campo nº 11, éste también depende de otras variables (unas objetivas y otras aproximativas) y, tal vez por ello, es en el que mayor margen de error tenemos, por lo que conviene cumplimentarlo con una idea clara de los aspectos textuales y no textuales del discurso, por ejemplo

inmediatamente después de acabar de transcribir un determinado discurso o de ver y escuchar la grabación sin dejar de revisar la transcripción<sup>7</sup>.

**24 Grabación:** este campo permite incluir en la base los discursos digitalizados como “objetos OLE”. A diferencia de lo que ocurre con los textos, la base de datos no permite por ahora incrustar vídeos, pero sí enlaces al disco duro del ordenador o a la unidad de CD/DVD donde tengamos el archivo grabado. Pulsando en la casilla correspondiente podemos así lanzar la reproducción del vídeo en cuestión.

**25 Acento:** la tipología predeterminada actualmente para los discursos en los diferentes idiomas disponibles no pretende ser una clasificación exhaustiva de acentos que recoja pequeñas diferencias entre países y en el interior de cada país, ya que sería demasiado complejo, y desproporcionado respecto a los fines perseguidos, establecer una distinción de tal calado con lenguas tan extendidas por el globo y con tantas variantes como el inglés, francés o español. Dado que la categorización tiene fines didácticos y está específicamente orientada a la formación de intérpretes hemos creído útil limitarnos a las categorías que pueden ser fácilmente diferenciables para cualquier intérprete y que por sus rasgos distintivos pueden requerir una familiarización o un entrenamiento específico. A partir de este planteamiento, en el caso de los discursos en francés, hemos distinguido entre el acento francófono europeo, quebequés, luxemburgués, flamenco, magrebí, africano subsahariano<sup>8</sup>, y finalmente los acentos no nativos de hablantes de países donde el francés no es lengua oficial que clasificamos en “no nativo suave” o “no nativo fuerte” en función de su incidencia en la comprensión (condicionada no sólo por la pronunciación, sino también por la recurrencia de incorrecciones léxicas y sintácticas en la línea de los “*problem triggers*” de Gile a los que nos hemos referido). No hemos querido catalogar aparte acentos nacionales europeos nativos de menor incidencia geográfica (belga o suizo) ya que no nos parece que presenten más rasgos distintivos con el “francés hexagonal” que los acentos regionales franceses entre sí y en todo caso no presentan variaciones suficientes como para

---

<sup>7</sup> Aquí la digitalización de las grabaciones ayuda mucho, si usamos el mosaico vertical u horizontal en el ordenador, ya que podemos controlar al mismo tiempo en la pantalla los aspectos verbales y los no verbales.

<sup>8</sup> Estos cuatro últimos acentos comparten el rasgo común de caracterizar a países donde el francés es lengua oficial o co-oficial pero no materna de la población o, como en el caso del flamenco, ha estado históricamente muy presente en una comunidad lingüística aunque hoy pueda estar en retroceso.

incidir en la dificultad de un discurso para alguien que estuviera acostumbrado exclusivamente al francés de Francia. Los acentos regionales muy marcados en un hablante en particular que pudieran incidir en la comprensión (un fuerte acento del sur de Francia, por ejemplo) pueden hacerse notar por su carácter excepcional en el campo 34 (observaciones). Lo mismo cabría hacer en el caso de oradores suizos o belgas que introduzcan en sus discursos abundantes referencias culturales o institucionales de su país.

**26 Modo de exposición:** se distinguen cinco categorías, ya que una observación detenida de los discursos muestra que no podemos simplemente dividirlos en espontáneos o leídos. Hay situaciones intermedias que nos han llevado a predeterminar cinco categorías: leídos, predominantemente leídos, semileídos/espontáneos, predominantemente espontáneos y espontáneos. La combinación de este dato con la velocidad de elocución puede arrojar resultados imprevistos, como se verá en relación con el Parlamento Europeo (v. 6.2.6).

**27 Transcripción del acta:** en forma de hipervínculo, permite acceder directamente al texto de la intervención en Internet y, a partir de él, en caso de estar disponibles, a sus traducciones (discursos del Parlamento Europeo y de algunos gobernantes nacionales o comisarios). Este recurso es de especial utilidad para ejercicios de simultánea con texto, donde la transcripción publicada sería la que los estudiantes usarían en la preparación del ejercicio y en cabina, mientras que para la corrección se utilizaría la transcripción revisada a la que se refiere el campo 28.

**28 Transcripción revisada:** documento de texto incrustado como objeto OLE que contiene la transcripción didáctica correspondiente al texto (discurso de duración media o larga) o sección de hipertexto (p. ej. sesiones de preguntas y respuestas en una rueda de prensa o coloquio post-conferencia) realizada según los criterios expuestos en 5.3.5.

**29 Subcorpus:** permite distinguir tipos de textos individuales que comparten rasgos comunes dentro de los hipertextos, englobados en las siguientes categorías predeterminadas: discursos introductorios, preguntas, respuestas, presentación de oradores, instrucciones de procedimiento, intervenciones de moderadores, ponentes en mesas redondas de congresos, ponentes en actos solemnes, ponentes en

organismos internacionales, portavoces de grupos políticos, discursos por delegación<sup>9</sup>, conferenciantes interpretados en consecutiva<sup>10</sup>, conferenciantes interpretados en simultánea, conferenciantes o ponentes en situaciones monolingües, intervenciones de los intérpretes en consecutiva, “oradores” del SCIC, exposiciones de estudiantes a partir de *Le Monde Diplomatique*, bilaterales simuladas en la FTI. Como se observará algunas de estas categorías pueden estar presentes en varios tipos de hipertextos (discursos introductorios al principio de un punto del orden del día en un pleno del PE o en una rueda de prensa, preguntas y respuestas en una rueda de prensa o tras una conferencia). Estas categorías se distinguen por el modo de exposición, la autonomía contextual (v. campo 33), la duración habitual o la duración limitada o la mayor o menor presencia de referencias intraculturales<sup>11</sup>.

**30 Corpus:** este campo se corresponde parcialmente con los tipos de hipertexto cubiertos por la base de datos, aunque hemos delimitado algunos y añadido otros con rasgos específicos distintivos. En el caso de las sesiones de trabajo o negociación, dado que las únicas grabaciones de que disponemos de este tipo de hipertexto proceden de plenos del PE y no es previsible que puedan conseguirse grabaciones de otras fuentes, hemos optado por englobarlas bajo la categoría de “sesiones plenarias”, más acorde con los registros disponibles.

**31 Textos paralelos:** hipervínculo hacia páginas web o hacia textos disponibles en carpetas de archivos de CD-ROM, el disco duro o el servidor donde se instale en un futuro la base de datos donde puede encontrarse información para documentarse sobre un tema.

**32 Autonomía temporal:** permite indicar la vinculación de un discurso determinado a la actualidad de un momento, de modo que pueda apreciarse hasta qué punto quedará o no desfasado por el paso del tiempo en función del carácter más o menos cambiante de las circunstancias a las que se refiere y de su enfoque más o menos general o específico (p. ej. discursos sobre racismo y xenofobia o sobre contaminación ambiental en general, por oposición a discursos sobre los incidentes

---

<sup>9</sup> Discursos leídos por alguien en nombre del autor del discurso que no puede estar presente.

<sup>10</sup> En este caso nos referimos a las conferencias de invitados especiales.

<sup>11</sup> Caso de preguntas dirigidas, en un contexto internacional, a oradores que comparten nacionalidad con el autor de la pregunta.

en El Ejido o sobre el submarino *Tireless*). Se establecen cinco grados: muy alta, alta, media, baja y muy baja.

**33 Autonomía contextual:** se trata de indicar hasta qué punto la comprensión de un texto individual depende de otros textos del mismo hipertexto o acontecimiento comunicativo. Por ejemplo, en una rueda de prensa un discurso introductorio pronunciado ante los periodistas al principio de la misma tendría una alta autonomía contextual, a diferencia de lo que ocurre con un discurso inmerso en un debate en el que el orador alude continuamente a lo que han dicho otros antes que él con abundancia de elementos implícitos. Los cinco grados predeterminados de esta categoría coinciden con los de la autonomía temporal (v. 32). Este campo nos indica hasta qué punto podemos extraer un discurso de su hipertexto para trabajar con él de forma aislada en el aula en caso de que el resto del hipertexto no nos interese o se corresponda con un nivel de dificultad inadecuado para la fase de aprendizaje de que se trate.

**34 Observaciones:** se trata de un campo abierto donde pueden indicarse posibles incidencias como algún defecto en el sonido o la imagen, o rasgos específicos del orador o del discurso que hayan de tenerse en cuenta para su uso en clase y no estén suficientemente especificados en otros campos.

## ***5.5. Percepciones de los estudiantes: contexto socioacadémico y cronología de las técnicas de recogida de datos***

### *5.5.1. Perfil de los estudiantes y contexto académico*

Como quiera que nuestra investigación, por su propia naturaleza y el enfoque metodológico que hemos adoptado, se aplica a un perfil de estudiantes y en un contexto académico institucional concretos, nos parece necesario partir de una somera descripción de éstos antes de abordar las técnicas seguidas para obtener datos de los estudiantes.

En cuanto a la descripción del perfil de estudiantes con el que hemos trabajado, los datos que ofrecemos a continuación proceden de las fichas ad hoc de identificación que cumplimentan los estudiantes que, por la especificidad de la especialidad de interpretación, presentan algunas diferencias respecto a la ficha estándar que se utiliza para las diferentes asignaturas del plan de estudios.

Desde el punto de vista de la población de estudio, trabajamos con grupos de estudiantes de 4º curso de la licenciatura en Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada que cursan la asignatura de interpretación de conferencias francés-español (12 créditos) dentro de la especialidad de interpretación de conferencias (idealmente un mínimo de 36 créditos entre B-A, A-B y C-A). En los últimos 4 años de investigación-acción (desde el curso 2001-02 hasta el 2004-05) los grupos de esta asignatura cuentan con una media de 20,5 alumnos, aunque con oscilaciones entre los 14 del curso 01-02 y los 28 del curso 04-05. La especialidad de interpretación se cursa en el último año de carrera, si bien para la mitad de los estudiantes<sup>12</sup> se trata de una segunda especialidad. De hecho, casi el 20 % de los estudiantes realizan la especialidad como quinto año después de cursar el programa de triple titulación Lengas Aplicadas Europa (LAE) que establece una estancia de dos años en dos países extranjeros y una especialización en el 4º curso en Granada en traducción económico-jurídica. A este dato habría que sumar una pequeña proporción de los estudiantes (8,53%) que han cursado previamente otra carrera universitaria, en un número limitado por los cupos previstos para el acceso al segundo ciclo mediante el sistema llamado de “pasarela”. Por otro

---

<sup>12</sup> Datos disponibles para los cursos 02-03, 03-04, 04-05

lado, pese a que los profesores lo desaconsejan, una proporción de estudiantes, pequeña en los cursos 02-03 (15,8%) y 03-04 (10%), pero significativamente mayor en el curso 04-05 (39%) simultanea la especialidad de interpretación con otra especialidad de traducción en el mismo curso.

La media de edad de los estudiantes es de 23,5 años, con pequeñas oscilaciones entre los cuatro cursos estudiados (mínima: 22,7, máxima: 24,67). De hecho, son pocos los estudiantes (17 %) que cursan la especialidad de interpretación a la edad máxima (21 años y 4 meses) que podría tener un estudiante que llegara a 4º sin haber perdido ningún curso en su vida escolar ni haber realizado otros estudios universitarios o una especialización previa en traducción. Este dato nos parece importante dado que la necesidad de realizar los estudios de interpretación contando ya con cierta madurez personal es uno de los criterios expuestos por quienes defienden la necesidad de que la interpretación se estudie en un máster de postgrado (v. 4.3). Nuestros datos muestran que más del 80% de los estudiantes de la FTI llegan a la especialidad de interpretación con la edad a la que se podría cursar un máster en España y el 100% con la que les permitiría hacerlo en el Reino Unido.

No obstante, hay que precisar aquí que en el último curso estudiado (04-05), debido a cambios en el sistema de matrícula para el conjunto de la Universidad de Granada, que dan prioridad para elegir asignaturas con cupo máximo de estudiantes (como es el caso de las de la especialidad de interpretación) a aquellos que no han superado el mínimo de 300 créditos para obtener la licenciatura y a los que les faltan menos créditos para alcanzarlo, el porcentaje de los que realizan la especialidad con la edad máxima antes citada ha aumentado hasta el 25% al sentirse los estudiantes presionados a cursar la interpretación como primera especialidad para garantizarse una plaza en ella. En ninguno de los tres cursos anteriores este porcentaje había superado, de hecho el 15 %. Este dato guarda una estrecha relación con el mencionado más arriba en relación con el porcentaje de alumnos que simultanean las especialidades de traducción e interpretación, en lugar de cursar la segunda después de la primera, que del curso 03-04 al curso 04-05 se dispara del 10% a casi el 40%.

Por otra parte, el origen geográfico de los estudiantes es muy variado, con un porcentaje de estudiantes residentes en Andalucía que oscila entre el 45 % (03-04) y el 78,6 % (04-05) y alcanza una media del 61% en los últimos cuatro cursos. Casi una tercera parte

(31,7%) de los estudiantes reside en otras comunidades autónomas y algo más del 6% en otros países.

Estos datos están condicionados en gran medida por el hecho de que la facultad de Granada sea una de las pocas de España, cabe decir la única de una universidad pública, que durante el periodo de esta investigación ha contado con una especialidad completa en interpretación de conferencias de carácter optativo, con asignaturas tanto hacia la lengua A (B-A y C-A) como hacia la B (A-B). De este modo, la Universidad de Granada ofrece una formación de pregrado que en nuestro país sólo tiene equivalente en masters o en titulaciones de universidades privadas, por lo que atrae a estudiantes de toda la geografía española que no disponen de los recursos económicos que exigen las otras alternativas.

Un dato importante de nuestro contexto social es la deficiente formación en lenguas extranjeras que históricamente ha caracterizado al sistema educativo español. Este factor hace que, pese a la muy alta nota de corte, al menos en la especialidad de inglés como lengua B en la que se matriculan casi la mitad de los estudiantes de la facultad, muchos de ellos inicien sus estudios de traducción e interpretación con un nivel insuficiente en su primera lengua extranjera y que no puedan exigírseles conocimientos previos de su lengua C.

Si bien el plan de estudios y los programas de intercambio están orientados desde hace años a paliar estas carencias, lo cierto es que no siempre se resuelven totalmente antes de que los estudiantes lleguen al 4º curso en que cursan la especialidad de interpretación. Las carencias son especialmente patentes en los conocimientos pasivos de la lengua C, dado que el plan de estudios aún no cuenta con el número suficiente de créditos para el aprendizaje de esta lengua con vistas a la interpretación y mantiene un mayor peso de créditos en las asignaturas de traducción en lengua B (sólo en ésta existe la combinación hacia la lengua extranjera con carácter obligatorio en los cursos 2º y 3º). Por otro lado, la oferta de intercambios para estudiantes de lengua C es en algunos casos escasa y en otros inexistente en función del alto número de estudiantes que entran por

curso (240 durante el periodo de estudio). Esta escasez ha llevado a la facultad a priorizar la oferta, de por sí limitada<sup>13</sup>, a favor de los estudiantes de lengua B.

Este desnivel –en las asignaturas de traducción al español el nivel de traducción B-A equivale al de C-A del curso inmediatamente superior- puede paliarse en parte cuando los alumnos cursan la especialidad de interpretación como quinto año de su carrera, opción que, como hemos indicado más arriba, ha quedado dificultada por la introducción del nuevo sistema de matrícula en la Universidad de Granada. Los datos obtenidos a partir de las fichas muestran, con todo, que los estudiantes, incluyendo aquí tanto a los de francés B como a los de francés C, han pasado una media de 11 meses en países francófonos en el momento de comenzar la asignatura, con una mayoría de ellos (61,5%) que supera los 8 meses de estancia. No obstante, se observa una gran heterogeneidad, ya que casi el 10% no declara ninguna estancia en países francófonos y casi un 20% de los que sí las declaran afirman que su duración fue inferior o igual a 3 meses.

Además, este desnivel existe también en cuanto al dominio de las técnicas de interpretación introductorias adquiridas con anterioridad a la especialidad de interpretación, ya que los estudiantes acceden a ella después de haber cursado 18 créditos de interpretación sólo en lengua B (tercer curso) que corresponden a la troncalidad de interpretación prevista por el plan de estudios actualmente en vigor para toda España. Estas asignaturas, dado su carácter troncal y el alto número de estudiantes por grupo (más de 40 en algunos casos) se dedican a adquirir rudimentos básicos mediante ejercicios como la síntesis oral, la interpretación bilateral en situaciones no complejas y la traducción a la vista.

Un último dato que conviene tener en cuenta es que la legislación española impide establecer pruebas de acceso vinculantes para las diferentes especialidades dentro de una misma titulación, de modo que sólo puede realizarse una prueba orientativa y opcional por la que se establece un diagnóstico de las posibilidades de éxito del estudiante en la especialidad. Se trata de una prueba para medir la comprensión y expresión oral de los estudiantes en sus lenguas de trabajo, así como su conocimiento

---

<sup>13</sup> La limitación de la oferta es más acuciante en inglés por la mayor demanda y la reducción de la oferta debida a la disminución del número de estudiantes británicos que cursan estudios de traducción o lenguas aplicadas en los últimos años.

del mundo, capacidad de síntesis y de respuesta rápida en situaciones de tensión. Dado su carácter opcional y no vinculante, no obstante, muchos estudiantes no se presentan o hacen caso omiso de los resultados de esta prueba.

El contexto que acabamos de describir genera un perfil de estudiantes muy heterogéneo, con muy diferentes grados no sólo de preparación sino también de motivación ante la especialidad de interpretación y con una proporción importante de estudiantes que arrastran carencias lingüísticas de difícil abordaje. Ante ellas, el profesor tiene el difícil dilema de optar por recomendar a los estudiantes que los resuelvan por su cuenta bajo el argumento de que la asignatura de interpretación “no es una clase de lengua”, lo que en la práctica supone orientar las clases a los más preparados en ese terreno dejando de lado a los demás, o puede contribuir a resolverlas conforme se detectan en la práctica diaria de los ejercicios de interpretación, a costa de restar tiempo a la práctica de la interpretación en el aula y a los comentarios de tipo más técnico que lingüístico. En ese sentido, la introducción de un sistema que refuerza las posibilidades del estudiante en el autoaprendizaje nos parece que puede servir en parte para resolver este dilema, ya que el espacio para la práctica de la interpretación en sí puede desplazarse parcialmente de la clase al tiempo de prácticas dejando más tiempo para aclarar dudas en clase. Además, los estudiantes podrán dedicar tiempos variables a sus ejercicios entre clases en función de las necesidades derivadas de las carencias lingüísticas o extralingüísticas de cada uno de ellos.

#### *5.5.2. Primeros pasos: del comienzo de las grabaciones del EbS a la transición del vídeo analógico al digital (2000-2002).*

La base de datos que hemos descrito en el epígrafe anterior (v. 5.4) pretende afinar la selección y el análisis por el profesor de cualquier texto que vaya a utilizar en clase. Sin embargo las expectativas del profesor respecto a la dificultad que un texto puede plantear a los estudiantes o sobre el interés que puede suscitar o su percepción de la utilidad de un determinado ejercicio para la formación de los estudiantes, tres parámetros de crucial importancia para la selección del material didáctico, no siempre coinciden con la percepción del estudiantado respecto de esos mismos parámetros. Por otra parte, los estudios sobre la percepción de la dificultad de determinados ejercicios de interpretación por parte de los estudiantes cuentan con precedentes como el de Russo

(1995), que mediante un cuestionario medía la percepción de la dificultad de distintos ejercicios como la paráfrasis, o el de Moser-Mercer (2000) que estudia las dificultades percibidas en distintos tipos de ejercicios introductorios para la interpretación simultánea mediante anotaciones de los estudiantes en diarios (v. Pöchhacker, 2004a:185). Podría argüirse que estas percepciones no tienen por qué coincidir con las del profesor, dado que éste, por su bagaje de conocimientos y experiencia, conoce mejor que los estudiantes qué tipo de material va a ser útil para su formación o qué niveles de dificultad deberán ser capaces de afrontar en cada momento de ella.

Sin embargo, la percepción de los tres parámetros que hemos citado por los estudiantes nos parece fundamental para un factor que determina el éxito o el fracaso de la formación de intérpretes: la motivación (Kurz, 2002:68). Una selección de ejercicios que sea percibida por los estudiantes como fuente de excesivas dificultades, poco útil o desconectada de sus intereses difícilmente contribuirá a mantener entre el estudiantado el alto grado de motivación necesario para una formación que exige tanto esfuerzo y en la que la actitud psicológica del estudiante es tan vulnerable. Por ello y porque tradicionalmente se ha pensado que trabajar con material real demasiado pronto podría ser contraproducente, ya que el excesivo nivel de dificultad que implicarían las situaciones reales podría desmotivar a los estudiantes, hemos decidido someter periódicamente los ejercicios realizados en el aula a evaluación por parte de sus destinatarios.

En este sentido, la metodología de la investigación en la acción nos ha llevado a distribuir a los estudiantes fichas breves para cumplimentar después de cada ejercicio, cuyos resultados son fáciles de analizar con rapidez por el profesor/investigador y susceptibles de reorientar sobre la marcha la selección del material o el planteamiento didáctico de ciertos ejercicios en caso de importantes desajustes entre las expectativas del profesor y la respuesta del alumnado. Las fichas en cuestión consisten en tres preguntas (v. Anexo I) a través de las cuales los estudiantes valoran el ejercicio que acaban de realizar según su percepción de la dificultad, la utilidad para su formación y el interés personal suscitado. En todos los casos se les indica que los puntúen de 1 a 5 entendiendo que 1 sería el valor mínimo y 5 el máximo. Al final de la ficha, de tamaño cuartilla, se les pide que razonen brevemente sus respuestas a las tres preguntas. Se trata de un cuestionario mixto entre lo cuantitativo y lo cualitativo que permite por un lado

establecer valores medios y de desviación típica para cada uno de los tres parámetros y por otro explorar las causas de las distintas valoraciones mediante las preguntas abiertas. El cuestionario es anónimo, pero cuenta con una clave de identificación para posibles estudios longitudinales que permitan observar la evolución de las respuestas de un estudiante individualizado en función de ciertos parámetros (evolución de las curvas de dificultad según la constancia en la asistencia a clase, medias de respuestas según tipos de ejercicios, etc.) o descartar las respuestas de estudiantes poco asiduos (que rellenan pocas fichas) para evitar distorsiones en las medias. Además, los estudiantes indican su lengua B y su lengua C, lo que facilitaría la comparación de las gráficas de grupos de estudiantes de francés como lengua B frente a sus compañeros de lengua C y sus respectivas evoluciones.

Estas fichas de evaluación se han venido distribuyendo a los estudiantes de las asignaturas de la especialidad de interpretación en la combinación francés-español desde el curso 2000-2001, año en que se instala el canal EbS y empieza a hacerse uso intensivo de las grabaciones procedentes de este medio, aún en soporte VHS. Se ha intentado limitar su uso a ejercicios sobre los cuales el profesor tenía más dudas o un especial interés en la información que se pudiera obtener, con el fin de evitar un efecto cansancio que restaría validez a las respuestas o una sensación entre los estudiantes de que el tiempo que dedican a las fichas ocupa demasiado espacio en su formación en detrimento de otras tareas, igualmente nocivo para la necesaria colaboración que se espera de ellos.

Durante parte de la investigación este método se ha combinado con un cuaderno/diario en el que el profesor describe los ejercicios realizados según los comentarios de los estudiantes y el rendimiento general observado a partir de la escucha de las cabinas en directo o de las grabaciones de los estudiantes a posteriori. Además, en caso de encontrar respuestas llamativas o no suficientemente aclaradas en los cuestionarios, se recurre a un diálogo abierto con la clase para profundizar más en aspectos que así lo requieran.

A partir del curso 2001-02, curso en el que se introduce, en el último trimestre, la digitalización del material, estas valoraciones se completan con un cuestionario global a final de curso diseñado con el fin de profundizar más en los factores que condicionan cada uno de los tres parámetros que se miden a partir de una visión de conjunto del

material utilizado y obtener otros datos de interés, no ya sobre ejercicios individuales, sino sobre categorías de ejercicios o métodos didácticos.

Este último cuestionario (v. Anexo II) constaba en su origen (curso 2001-02) de 12 preguntas. Las seis primeras estaban orientadas a sondear la percepción de los factores que inciden en los tres parámetros que se exploran mediante las fichas individuales (dificultad, utilidad e interés) por el hecho de tratarse de ejercicios realizados a partir de grabaciones audiovisuales, primero en VHS y posteriormente en vídeo digitalizado. Se trata de preguntas con respuestas predeterminadas de opción múltiple y no excluyentes. Las opciones predeterminadas se corresponden con los factores que, según la percepción general del profesor configurada en parte por las respuestas a las fichas individuales, podrían incidir en cada uno de los tres parámetros. No obstante, todas las preguntas cuentan con una opción abierta para indicar otros posibles factores no predeterminados.

La pregunta 7 pretendía obtener una valoración de conjunto (globalmente positiva, negativa o indiferente) de la introducción del uso de discursos y conferencias en vídeo para ejercicios de interpretación.

A continuación había tres preguntas abiertas (8-10) para que los estudiantes indicasen, respectivamente, qué tipos de ejercicios les habían aportado más a lo largo del curso, qué tipos de ejercicios hubieran querido hacer con mayor frecuencia en clase y qué tipos de ejercicios se habían hecho con excesiva frecuencia, en su opinión. Se trataba de detectar puntos fuertes y débiles de la selección de material realizada sin ofrecer a los estudiantes respuestas cerradas que pudieran condicionarlos.

Por último, se incluían dos preguntas para evaluar el impacto de las innovaciones tecnológicas en otros aspectos como el autoaprendizaje (preg. 11) y la corrección de los ejercicios en clase (preg. 12). Hemos de indicar a este respecto que desde los dos últimos meses del curso 2001-02 los estudiantes pudieron utilizar en el laboratorio en tiempo de prácticas y grabar para uso personal en su domicilio los archivos de vídeo digital que se habían utilizado en clase, trabajar con otros correspondientes a los mismos hipertextos que no se habían llegado a utilizar o se habían utilizado parcialmente y grabar tanto los discursos originales en vídeo como sus transcripciones. Por último, en la pregunta 12 se trataba de indagar en las posibles ventajas e

inconvenientes de la corrección de los ejercicios en clase mediante la proyección desde el ordenador de las transcripciones de los discursos interpretados, a menudo espontáneos.

Tras este curso de transición de la reproducción de los vídeos en VHS a la realizada a partir de los archivos digitalizados desde el ordenador nos pareció que merecía la pena estudiar el impacto del cambio tecnológico en relación con la calidad de sonido, de modo que se hizo un nuevo cuestionario específico para ello y un pequeño experimento.

En el cuestionario sobre el sonido (v. Anexo III) se trataba de que los estudiantes indicaran si habían notado mejora, y hasta qué punto, entre la calidad del sonido procedente de un magnetoscopio y la que llegaba de las grabaciones digitales desde el ordenador conectado al equipo de sonido. Precisaremos en este punto que, en cuanto a la imagen, en el caso del vídeo llega por dos monitores de TV suspendidos del techo y orientados de manera que ofrezcan buena visibilidad a las 14 cabinas (12 individuales y 2 dobles) del laboratorio de interpretación, mientras que en el caso del ordenador se usa un cañón que proyecta la imagen en una pantalla colgante, situada tras el asiento del profesor y también visible desde todas las cabinas. En otra pregunta se trataba de evaluar la adecuación de la calidad del sonido a las exigencias de un ejercicio de interpretación una vez introducido el soporte digital.

En cuanto al experimento, realizado el mismo día en que se distribuyó el cuestionario que acabamos de mencionar, se trataba de comparar la percepción de la calidad del sonido de un mismo discurso en tres formatos distintos: una grabación reproducida desde un magnetoscopio, otra reproducida desde un archivo digital procedente del paso de una grabación VHS a archivo digital AVI y por último otra grabación efectuada directamente en el ordenador. En los tres casos los estudiantes tenían que evaluar la calidad de sonido de la grabación tras haber interpretado en simultánea con los ojos cerrados un mismo fragmento de unos dos minutos de duración.

Esta fase se cierra con la celebración en Granada, en junio de 2002, del *I Seminario Internacional sobre Nuevas Tecnologías y Formación de Intérpretes* que cuenta con la presencia de las dos principales pioneras en la materia (Annalisa Sandrelli y Angela Carabelli, v. 4.7.2 y 4.7.3), además del responsable de nuevas tecnologías del SCIC, José A. Esteban Causo, y los dos investigadores de la Universidad de Granada que

venían investigando en nuevas tecnologías (Oscar Jiménez y Jesús de Manuel). Este seminario tuvo el apoyo del programa de innovación docente de la Universidad de Granada y de los grupos de investigación GRETI y AVANTI. Los principales objetivos eran lograr un mayor intercambio de conocimientos entre los promotores de los diferentes proyectos, una mayor difusión de las líneas de investigación en que se apoyaban entre la comunidad profesional y académica de la interpretación y la exploración de posibles vías de colaboración entre los diferentes proyectos. Este seminario dio lugar a un libro publicado a finales de 2003 (De Manuel, coord. 2003c) con contribuciones de los cinco ponentes.

### 5.5.3. *Fase de expansión y consolidación del material digital. Desarrollo de los cuestionarios (2002-2004).*

El curso 2002-03 se dedicó a la digitalización del material audiovisual de mayor interés previamente grabado en soporte analógico y a la expansión del material con nuevas grabaciones, abandonando ya totalmente la reproducción de vídeos en el aula por medios analógicos y diversificando a la vez las fuentes de material con las primeras grabaciones de un foro social y nuevas conferencias locales. Seguimos utilizando las fichas de valoración de ejercicios individuales, sin cambios, y al final del curso se introdujo una nueva versión del cuestionario global utilizado al finalizar el curso anterior (2001-02), con preguntas añadidas y ligeros cambios en la presentación y las instrucciones (más completas ahora) que se daban a los estudiantes (v. Anexo IV). Las seis primeras preguntas del cuestionario se mantuvieron en lo fundamental, para facilitar comparaciones entre cursos, pero se añadió la opción “ninguno” después de la de “otros” como respuesta a los posibles factores que aumentan o reducen la dificultad, la utilidad y el interés de los ejercicios por tratarse de material audiovisual.

La pregunta 7 (valoración global del soporte audiovisual) también se mantuvo. En cambio, la pregunta 8 (“qué tipos de ejercicios te han aportado más a lo largo del curso”) con respuesta abierta se sustituye, a la luz de la escasa información obtenida en el curso anterior<sup>14</sup>, por otra para valorar la aportación de los 16 tipos principales de ejercicios de consecutiva y simultánea realizados durante el curso respecto del conjunto de la formación adquirida en la asignatura. Los estudiantes debían valorarlos en una

---

<sup>14</sup> Ver 7.2.2.4.

escala de 1 a 5 que ya les resultaba familiar, puesto que coincidía con la de las fichas de evaluación de ejercicios individuales.

Las preguntas 9 y 10 del cuestionario inicial se mantienen idénticas y en la 11 se añade simplemente una indicación para que se razone la respuesta.

A continuación, se introducen nuevas preguntas para indagar sobre la frecuencia de uso de los recursos disponibles en el autoaprendizaje (12), la disponibilidad de ordenador adecuado para practicar con los archivos multimedia en el domicilio en Granada (13) y en el familiar (14) y la disposición a grabar material para seguir practicando tras finalizar la formación (15). La pregunta 12 del cuestionario anterior, sobre la corrección de ejercicios con el texto proyectado se mantiene como pregunta 16 y se añaden dos últimas preguntas: una para averiguar en qué medida influye el tema del discurso en la motivación del estudiante (17) y otra para solicitar comentarios generales, con vistas a permitir que el estudiante añada cualquier aspecto sobre el que no se le haya preguntado que considere relevante.

En el curso siguiente (2003-2004) se mantiene básicamente el mismo sistema de evaluación pero se da un impulso muy importante a la producción de nuevo material y a la extensión hacia otras lenguas (español e inglés). Esta vez se pone el énfasis en el material procedente de conferencias locales y foros sociales (grabación del II FSE de París, transcripción del material en inglés y español del III FSM de Porto Alegre, 2003). Este impulso se ve facilitado por la adquisición de nuevo material de grabación y la incorporación de un becario de apoyo técnico al grupo de innovación que colabora durante seis meses en la grabación de conferencias con la cámara digital y en la transcripción del material previamente grabado, principalmente en inglés.

Todo ello, junto a la ayuda de voluntarios de la asociación local Ecos, traductores e intérpretes por la solidaridad, en la grabación y transcripción de discursos de los foros sociales, hará posible acabar el curso con la edición de dos DVD temáticos en colaboración con Ecos y Babels destinados a las prácticas por parte de los voluntarios de esta red de apoyo a los foros sociales, además de un DVD denominado 3 lenguas X 3 niveles que contiene vídeos extraídos de los otros dos DVD para la (auto)selección de voluntarios (v. 8.2). Asimismo, este impulso permitirá cerrar el año 2004 y el primer proyecto de innovación docente (“Elaboración de material didáctico multimedia para las

clases de interpretación”) con la edición de 3 DVD didácticos (francés, español e inglés) que se utilizarán en una fase piloto durante los cursos 2004-05 y 2005-2006 (v. 8.1). El cuestionario global de fin de curso se mantiene como en el curso anterior, salvo la inclusión de una nueva pregunta relativa al uso preferente del material en el laboratorio o en el domicilio. Se trata de averiguar si los estudiantes tienden más al trabajo individual o colectivo y cuáles son las razones de sus respectivas opciones.

#### *5.5.4. Hacia una investigación en la acción colectiva: el nuevo proyecto de innovación docente “Virtualización de material didáctico multimedia para las clases de interpretación”*

El curso 2004-05 es, como se ha expuesto al final del subepígrafe anterior, el de la finalización de un proyecto de innovación de origen individual y al tiempo el de la ampliación hacia un nuevo proyecto colectivo, con la participación crecientemente activa de otros profesores y la incorporación de nuevos investigadores que previamente, como alumnos de la especialidad de interpretación de conferencias, habían sido usuarios del material audiovisual elaborado en el primer proyecto. El grupo queda integrado por cinco profesores de la Universidad de Granada (Presentación Padilla, Óscar Jiménez y María Isabel Abril de las asignaturas de inglés-español, Jan Hendrick Opdenhoff de español-alemán y Jesús de Manuel de francés-español), una profesora de Heriot-Watt University (María Brander, de inglés-español), tres estudiantes de doctorado e intérpretes licenciados (Julie Boéri, Pedro Castillo, Marisa González) y una estudiante de último curso de licenciatura, con la especialidad de interpretación terminada y en fase de realización de un proyecto fin de carrera sobre herramientas virtuales para estudiantes de interpretación (Sofía García Beyaert). Esta composición del grupo favorece, como hemos mencionado más arriba, un mayor acercamiento a una metodología colectiva de investigación-acción basada en una triangulación de perspectivas (profesores-licenciados recientes-estudiantes actuales).

Como primera fase de actividad, iniciada en enero de 2005, el grupo pone en marcha la aplicación en fase piloto de los 3 DVD presentados en diciembre de 2004 en las asignaturas de interpretación de conferencias inglés-español, español-alemán y francés-español, y también en la optativa de interpretación de discursos de la UE; la grabación y transcripción de nuevo material con la incorporación de Marisa González como nueva becaria de apoyo técnico y el desplazamiento a Porto Alegre de tres miembros del grupo (Julie Boéri, Pedro Castillo –ex becario de apoyo técnico del grupo anterior– y Jesús de

Manuel) para grabar sesiones del V FSM en colaboración con Babels, además de nuevas grabaciones de conferencias locales.

Los objetivos para el periodo de trabajo de este nuevo grupo (enero de 2005-diciembre de 2006) incluyen la ampliación de uno a tres del número de DVD por lengua, la elaboración de material en alemán para contar, a ser posible, con un DVD de ejercicios también en esta lengua y la virtualización del acceso al material mediante una página web con distintas interfaces para la introducción de material por el profesorado y su uso por los estudiantes (v. 8.3).

El grupo elabora además un nuevo modelo de ficha de evaluación de ejercicios individuales desarrollando la pregunta sobre la dificultad para indagar en las causas que pueden incidir en tal percepción para cada ejercicio (v. anexo V). Esta nueva ficha, que se ha aplicado ya desde el curso 2004-05 con vistas a confirmar o corregir la gradación de dificultad provisional establecida por el profesorado, así como detectar posibles carencias de material en diversas fases de aprendizaje (González Cañete, en prensa).

Además, en la asignatura de francés-español se rectifican decisiones metodológicas que pudieron ser erróneas en cursos anteriores, como la de pedir una valoración de las aportaciones de distintos tipos de ejercicios de consecutiva en junio cuando los últimos ejercicios de consecutiva se realizan en febrero. Así, en la asignatura de francés-español se adelanta el cuestionario global a febrero para los ejercicios de consecutiva y se introduce una nueva técnica cualitativa, un grupo de discusión con los estudiantes, moderado por la ex estudiante de interpretación y miembro del grupo de innovación Sofía García Beyaert y grabado y transcrito por Marisa González Cañete, en el que se intenta profundizar en aspectos no suficientemente explicados en las respuestas a los cuestionarios realizados hasta entonces (v. 7.5.2). Durante el citado curso se abandona, temporalmente, y sólo en la asignatura francés-español, la práctica de evaluar con fichas individuales los ejercicios inmediatamente después de realizarlos y se sustituye por el citado cuestionario global al final del primer cuatrimestre con el que se pretende contrastar la adecuación de la nueva gradación derivada del material grabado y transcrito para consecutiva durante el curso anterior<sup>15</sup> que lleva al abandono de la práctica de ejercicios con exposiciones orales a partir de artículos de *Le Monde*

---

<sup>15</sup> Nos referimos en particular las conferencias de Anne Cheng y Nadia Yassine introducidas en fases intermedias y avanzadas de la formación en consecutiva.

*Diplomatique* que habíamos mantenido casi desde nuestros inicios en la docencia de la interpretación de conferencias.

De este modo, el cuestionario de febrero de 2005 (v. anexo VI), último que comentaremos aquí, comienza con tres preguntas para valorar la dificultad, la utilidad y el interés (con la habitual escala de 1 a 5) de los tipos de ejercicios realizados durante el primer cuatrimestre del curso, incluyendo los de introducción a la simultánea. Completan el cuestionario dos preguntas abiertas, buscando dar un giro cualitativo a la investigación respecto a los cuestionarios de cursos anteriores, en las que se indaga sobre la incidencia global del material utilizado en la percepción de los tres parámetros antes mencionados y una última pregunta sobre cómo afecta el tipo de material utilizado (sin mayor especificación) a la motivación, en general, de los estudiantes.

Los resultados de este cuestionario servirán de base para la elaboración de parte del guión (que pretende dar pie a un diálogo semiestructurado) para el grupo de discusión al que nos hemos referido. El guión (v. anexo VII) es establecido conjuntamente por la moderadora, aportando su experiencia como alumna reciente de la especialidad y la asignatura en cuestión, y el profesor-investigador, aunque este último no está presente durante la discusión, antes de la cual se informa a los estudiantes de que ésta será anónima, ya que sus intervenciones, aunque serán grabadas en vídeo, sólo serán conocidas por el profesor en forma de transcripción (realizada por la becaria de apoyo técnico del grupo) con un código para cada estudiante en lugar de su nombre. Somos conscientes de que la investigación cualitativa no suele establecer esta distancia entre el investigador y los estudiantes, ya que no permite una interacción que puede arrojar mucha luz, pero hemos preferido introducirla en esta ocasión para favorecer una expresión más libre de los estudiantes, máxime teniendo en cuenta que la discusión se realizó en fechas próximas a las de un examen parcial de la asignatura. Además, el hecho de que la moderadora sea una ex alumna reciente de la asignatura en cuestión y al mismo tiempo miembro del grupo de innovación docente permite aunar en ella proximidad a los estudiantes, con la confianza añadida que ello aporta, y conocimiento de la información que el profesor deseaba obtener.

Además de comentar los datos obtenidos mediante el cuestionario, para profundizar en ellos y sobre todo explicar las medias numéricas obtenidas, se introducen preguntas o temas de debate relacionados no sólo con el soporte utilizado en los ejercicios de la

*La incorporación de la realidad profesional a la formación de intérpretes de conferencias mediante las nuevas tecnologías y la investigación-acción. Jesús de Manuel Jerez.*

asignatura, sino sobre otras cuestiones relacionadas con los contenidos, el autoaprendizaje o la metodología docente seguida.

## ***6. Aproximación a un estudio observacional de la realidad profesional de la interpretación de conferencia***

*... me parece estupendo que en la torre de Babel se hablaran muchísimas lenguas. ¡Qué pena que ahora se hable una, o casi una, que no es la de Shakespeare sino la de Bill Gates!*

Eduardo Galeano

### **6.1. Consideraciones previas sobre los estudios de corpus realizados hasta el momento**

Los datos que presentamos a continuación corresponden en unos casos a estudios de corpus acotados en el tiempo y el espacio (Parlamento Europeo, Congreso contra la Pena de Muerte) y en otros a corpus acumulativos de los que ofrecemos los datos preliminares obtenidos hasta ahora (ruedas de prensa, foros temáticos, conferencias de invitados especiales, seminarios, actos solemnes, asambleas de organismos internacionales) más o menos representativos en función de la cantidad de material que se ha podido acumular en cada caso. Dadas las exigencias de tiempo que implica la realización, digitalización, compresión y transcripción de las grabaciones, además de la introducción de los datos correspondientes en *Marius*, el estudio que hemos podido realizar hasta ahora es muy parcial en relación con cada uno de los tipos de situaciones comunicativas que se dan en la realidad profesional. La base de datos *Marius* consta, en el momento de redactar estas líneas, de más de 2.000 registros (con casi 70.000 datos potenciales) que se corresponden con algo más de 100 horas de grabaciones en 14 idiomas, aunque éstos no están distribuidos de forma equilibrada ya que la combinación lingüística del iniciador del proyecto ha hecho que el francés sea la lengua más presente (50,57% de los registros).

No obstante las limitaciones a que nos acabamos de referir, hemos optado por un estudio más extensivo que exhaustivo que abarque simultáneamente la mayor amplitud posible de parcelas de la realidad profesional de forma que la aplicación a la formación del material grabado, elaborado y estudiado responda a la vez a objetivos como la inmediatez en el uso y la máxima diversidad. Así, frente a la opción de alcanzar la representatividad en cada estudio de corpus observacional antes de incorporarlo al aula, hemos preferido avanzar más lentamente, pero de forma paralela, en la representatividad de cada uno de los corpus, abordando los posibles riesgos que ello implica (v. 5.5.2) mediante la investigación-acción con los materiales seleccionados durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula.

En este capítulo nos centraremos en datos descriptivos del material grabado, en gran medida cuantitativos y relacionados especialmente con aspectos parciales como la duración de los discursos o intervenciones, la velocidad de elocución, el modo de

exposición y el acento, buscando pautas y regularidades, así como posibles indicios de correlación entre algunos de estos factores. Se trata, como ha quedado expuesto, de obtener algunas pistas iniciales en cuanto a qué puede esperar encontrar un intérprete en la información que procesa en la realidad profesional y qué tipo de textos e hipertextos, o qué rasgos de éstos, se prestan mejor para distintas fases del aprendizaje de la interpretación. Ahora bien, paralelamente a este panorama general que dibujaremos aquí es imprescindible un estudio caso a caso, no sólo de cada material individual en sí, sino de su aplicación en el aula, que será objeto del capítulo 7.

## 6.2. Corpus del Parlamento Europeo (diciembre de 2000)

El primer corpus que estudiamos es una excepción en el planteamiento que acabamos de exponer. Como se ha indicado, correspondió a una semana de sesiones del Parlamento Europeo (PE) que constituye una muestra de la categoría de hipertexto “sesiones de trabajo o negociación” (v. 4.6.2), si bien con rasgos distintivos propios de la institución de que se trata, como el hecho de contar con un número de idiomas muy superior al habitual fuera del contexto de la UE. Esta mayor diversidad lingüística se debe al derecho que asiste a todos los que intervienen en el PE a expresarse en su lengua materna en virtud del principio del respeto a la diversidad lingüística, a la igualdad de los diputados al expresarse en un debate público y a la no discriminación de los candidatos en su derecho a ser elegidos en función de su conocimiento de idiomas.

Consideradas como hipertextos, las sesiones del PE comparten rasgos con otras sesiones de trabajo o negociación que los intérpretes afrontan en otras instancias de la UE (temática, terminología propia) y de hecho comparten hasta parte de los oradores, ya que en los plenos del PE intervienen también ministros y comisarios, pero presentan algunas diferencias respecto a ellos en aspectos como el carácter público de las sesiones o la interacción en la comunicación, ya que en el PE los eurodiputados con frecuencia leen textos que traen escritos de antemano y sus discursos, en buena parte de los debates, apenas se ven condicionados por los de otros participantes en la comunicación, frente a una interacción más dinámica en las sesiones del Consejo y la Comisión. Por otro lado, desde el punto de vista profesional, el Parlamento Europeo constituye una salida profesional diferenciada por contar con un servicio de interpretación propio, aunque últimamente comparte con la Comisión y el Consejo una misma bolsa de intérpretes *free-lance*.

En el terreno didáctico nos parecía que los discursos del PE, con cuyas transcripciones habíamos trabajado en el aula desde 1996, año en que el PE comienza a colgar las actas literales de sesiones en su página web, presentaban a priori las siguientes ventajas:

- i) El hecho de contar con transcripciones literales de todos los discursos, pese a que el grado de literalidad es variable como veremos más adelante, reduce la carga de trabajo y el tiempo necesario para contar con un material didáctico elaborado a partir de las grabaciones audiovisuales con respecto a otras fuentes

de material en las que la transcripción se realiza, en la mayor parte de los casos, sin texto de apoyo.

- ii) La posibilidad de contar con las traducciones de los discursos publicadas en todas las lenguas oficiales de la UE. Aunque no deben ser presentadas en modo alguno como modelo para la resolución de todos los problemas de interpretación, dadas las evidentes ventajas del traductor que trabaja con el texto escrito y dispone de más tiempo para su labor, las traducciones publicadas en la web del PE pueden ser ilustrativas de ciertas equivalencias léxicas o fraseológicas propias de la institución o de determinados campos especializados. Aún así, hemos comprobado que la fiabilidad de estas traducciones es variable, por lo que habrá que insistir ante los estudiantes en la necesidad de abordarlas críticamente y, si es preciso, contrastar sus dudas mediante otras fuentes.
- iii) A diferencia de otras emisiones del EbS, en las sesiones plenarias se cuenta siempre con la interpretación a todas las lenguas comunitarias, lo que abre grandes posibilidades en el aula, como la reproducción de la interpretación de un profesional después de la de los estudiantes, en línea con la “pedagogía del ejemplo” –Seleskovitch y Lederer 1989: 104, Thiéry 1989: 207 y Altman 1989: 237– ; o la práctica del relé. De nuevo, se trataría de tomar estas interpretaciones más como referencia que como modelo (v. 4.7.1), máxime cuando la contextualización del trabajo de los intérpretes en estas situaciones choca con dificultades que no pueden salvarse sin un diálogo directo con ellos, como el desconocimiento por el profesor de la experiencia profesional de los intérpretes que trabajan en una situación dada, de si interpretan directamente o en relé, de qué documentación disponían para preparar la sesión, si ésta incluía los discursos leídos, con qué antelación se les proporcionó esta documentación, etc. Sin esta información es difícil juzgar el trabajo de un intérprete y que el estudiante, o el profesor, puedan extraer conclusiones taxativas sobre su técnica o sus decisiones ante determinadas dificultades. En cualquier caso, tanto estas aplicaciones pedagógicas, como las relativas a la investigación a partir de estudios observacionales de la interpretación están aún en gran medida por explorar, en la línea de estudios de corpus de discursos originales y sus interpretaciones propuesta por Shlesinger (1998). En esta línea precisamente se hallan trabajando, en el momento de redactar estas líneas, Maria Chiara Russo y el grupo de investigación que dirige en Bolonia, a partir de un corpus del PE.

También Lourdes Nafá (2003) ha investigado con grabaciones de discursos del Parlamento Europeo centrándose en las aplicaciones del estudio de la retórica política a la didáctica de la interpretación y, en su tesis doctoral (Nafá Waasaf, 2005), estudiando la entonación de los intérpretes a partir de un corpus de grabaciones de interpretaciones y discursos originales.

- iv) En el Parlamento Europeo se tratan con frecuencia temas de actualidad que, dada su abundante cobertura mediática, no requieren excesiva preparación por parte del estudiantado y pueden resultarle más cercanos.
- v) En el caso de los debates de temática más especializada, buena parte de las discusiones parlamentarias se basan en un informe presentado por un ponente (diputado designado como tal por los miembros de la comisión parlamentaria competente). Este informe, disponible en Internet en todas las versiones lingüísticas, constituye un documento valiosísimo como texto de apoyo, especialmente en su apartado de “Exposición de motivos”, para que los estudiantes preparen con antelación el debate sobre el que se va a trabajar desde el punto de vista temático y terminológico y puedan confeccionar glosarios en su combinación lingüística.

En cuanto a los posibles inconvenientes de este material que, también a priori, lo alejarían de otras situaciones en las que interpretan los profesionales de la UE, cabría citar la aparentemente mayor tendencia de los oradores a leer sus intervenciones y a hacerlo a un ritmo especialmente elevado por la muy restrictiva limitación del tiempo de palabra que se impone a la mayoría de los oradores. A ello cabría añadir el estilo cargado de fórmulas rituales que caracteriza la oratoria parlamentaria, además de la consideración de Seleskovitch y Lederer (1989: 72):

Une intervention facile à première vue peut s'avérer difficile: ainsi une discussion au Parlement européen, d'ordre très général mais sous-entendant la connaissance de l'organigramme des Communautés européennes ou de certaines dispositions des Traités de Rome ou de Paris que les étudiants ignorent<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Una intervención fácil a primera vista puede acabar resultando difícil, como en el caso de un debate en el Parlamento Europeo, de carácter muy general pero en el que se sobreentienda el conocimiento del organigrama de las Comunidades Europeas o de ciertas disposiciones de los Tratados de Roma o París desconocidas para los estudiantes (traducción nuestra).

La primera objeción fundamenta una de las principales motivaciones de este primer estudio de corpus: dilucidar hasta qué punto los oradores del PE tienden a leer sus intervenciones y cuáles son las velocidades de elocución que encontramos realmente en esta institución, así como explorar una posible correlación entre ritmos de elocución y modo de exposición de los discursos. Se trataría de determinar si estos posibles factores de dificultad son generalizados en este tipo de discursos hasta el punto de hacerlos poco aconsejables en general para su uso en el aula, salvo en fases muy avanzadas de la formación de intérpretes o incluso en adiestramientos específicos posteriores a la enseñanza formal, o si por el contrario se observan suficientes excepciones como para llegar a una visión más matizada.

Por otro lado, en caso de confirmarse la citada hipótesis, parecía que no sería ésta una característica exclusiva de los debates del PE, ya que también se daría en los congresos científicos, como señalan Shlesinger (1998: 487)

In the case of inputs typical of conference settings [...] Many of the papers are just that - written documents; yet their delivery is oral, generally at a faster-than-average pace, in a formal, unidirectional mode of presentation<sup>2</sup>

o Ardito (1999: 178)

Aloud reading is commonly used at lectures, scientific congresses and assemblies where proceedings are characterised by a high degree of rituality, meticulously scheduled speaking times and presentation of committee reports. This is particularly the case of the plenary assemblies of the European Parliament<sup>3</sup>.

Para demostrar la veracidad de la última afirmación de Ardito, que apunta a unos rasgos específicamente acentuados en los discursos del PE, sería necesario cotejar el presente estudio de corpus con otros de congresos científicos, seminarios o conferencias, más amplios que los que hasta ahora hemos podido reunir, profundizando además en aspectos cualitativos como la “ritualidad” cuyo estudio escapa a los objetivos de esta investigación.

---

<sup>2</sup> En el caso de las intervenciones típicas en congresos muchas de las comunicaciones son sólo documentos escritos; no obstante su presentación es oral, generalmente la velocidad de elocución es superior a la media y el modo de presentación es formal y unidireccional (traducción nuestra).

<sup>3</sup> La lectura en voz alta es habitual en conferencias, congresos científicos y asambleas en las que las intervenciones se caracterizan por un alto grado de ritualidad, tiempos de intervención meticulosamente programados y presentaciones de informes de comisiones. Éste es en particular el caso de las sesiones plenarias del Parlamento Europeo (traducción nuestra).

En cuanto a la dificultad señalada por Seleskovitch y Lederer –el desconocimiento entre el estudiantado del funcionamiento de las instituciones comunitarias y sus tratados– no hay que desdeñarla, máxime cuando desde la fecha en que se realizó esta afirmación (1989) los tratados comunitarios (Maastricht, Amsterdam, Niza, proyecto de constitución Europea) se han sucedido y se han vuelto más complejos. No obstante, se trata de un problema que se salva en parte con la existencia de asignaturas de Derecho Comunitario en muchos planes de estudio de Traducción e Interpretación, además de con un trabajo de documentación previo a partir de artículos de prensa que el profesor puede facilitar y, fundamentalmente, a partir de los propios documentos divulgativos de las instituciones comunitarias disponibles en Internet. No hay que olvidar que los exámenes que organizan los servicios de interpretación de la UE incluyen preguntas precisamente sobre el funcionamiento de las instituciones europeas.

En cuanto a la selección del corpus para nuestro estudio, ésta se vio condicionada, una vez más, por la combinación lingüística en la que impartimos docencia, francés-español, lo que nos llevó a elegir el final de la Presidencia Francesa del segundo semestre de 2000 por tratarse de un momento en el que era previsible encontrar una mayor proporción de discursos en francés que sirvieran de base para un estudio de discursos en esa lengua y al mismo tiempo constituyeran un fondo de material didáctico. Además, se trataba de un momento histórico en la vida de las instituciones europeas ya que coincidía con el final de la negociación de un tratado (Niza) que pretendía, aunque con las limitaciones que después quedarían en evidencia, servir para el funcionamiento de la Europa ampliada. En concreto, durante la semana del lunes 11 al viernes 15 de diciembre de 2000 EbS tenía programadas 22 horas de emisiones de la sesión plenaria del PE en Estrasburgo.

Dado el tiempo transcurrido, y teniendo en cuenta que al tratarse de un pleno celebrado aún con 15 estados miembros este corpus ha perdido representatividad después de la ampliación de la UE a 25, nos limitaremos a exponer aquí los resultados más relevantes de este estudio y los que pueden mantener una mayor vigencia aún hoy.

La sesión del martes 12 de diciembre de 2000 estuvo dedicada en su mayor parte a la cumbre de Niza, con comparecencias del Presidente Jacques Chirac y el entonces ministro delegado de asuntos europeos Pierre Moscovici en nombre de la Presidencia Francesa, mientras el resto de la semana se dedicó a los temas habituales en estos debates parlamentarios.

Como resultado de las 22 horas inicialmente programadas de emisión se grabaron un total de 563 intervenciones que suman 19 horas, 45 minutos y 59 segundos, con una duración media por intervención de 2'06''. De ellas nos fijaremos especialmente en las transcripciones de las intervenciones en francés y español de duración superior a 45 segundos (v. 4.4.3), que son objeto de un tratamiento estadístico en cuanto a parámetros como la velocidad de elocución o el modo de exposición. Del total grabado, encontramos 145 intervenciones en francés, de las que 89 superan los 45'', y 92 intervenciones en español, con 50 de más de 45'' de duración. Se registran en la base de datos todas las intervenciones de diputados, comisarios y representantes del Consejo, además de las del presidente de la sesión cuando incluyen algún comentario añadido al hecho de dar la palabra a alguno de los participantes en el debate.

### *6.2.1. Tipos de debate y temas de los discursos*

A grandes rasgos pueden establecerse los siguientes tipos de debate a partir del corpus estudiado, que podrían considerarse subtipos dentro del tipo de hipertexto en el que se sitúan, las sesiones de trabajo y negociación y en concreto las sesiones plenarias del PE, algunos de los cuales son específicos de un final de presidencia y otros habituales en los plenos que se celebran mensualmente:

#### *6.2.1.1. Balance del Consejo que sirve de clausura a la Presidencia rotatoria*

Este tipo de debate, que se repite anualmente en junio y diciembre, es un momento propicio para obtener discursos de líderes nacionales en un contexto internacional y por tanto realizados con conciencia de que se produce una comunicación interlingüe mediada por intérpretes. Un tipo de debate muy relacionado con éste es el que se produce al principio de la presidencia semestral rotatoria, en este caso en enero y julio, y que sirve para debatir las líneas de trabajo que se ha propuesto seguir una presidencia determinada. Su estructura es parecida, aunque el tono de las intervenciones de los eurodiputados suele ser menos incisivo ya que no se trata de juzgar resultados, sino intenciones. En ambos tipos de debate se dan intervenciones más largas de lo habitual por parte de los portavoces de los grupos políticos (seis intervenciones de portavoces superan los cinco minutos en el caso del corpus que nos ocupa, tres de ellas en francés) y la Presidencia del Consejo no tiene límite de tiempo. Interviene al principio, en este caso en la persona del Presidente Chirac, durante algo más de 27 minutos, con un discurso plenamente autónomo contextualmente, aunque no tanto temporalmente hablando, ya que está

vinculado a los temas concretos objeto de negociación en un momento preciso del proceso de construcción europea, así como a los de la actualidad europea y mundial del semestre en cuestión. Se trata de un discurso general si tenemos en cuenta que pretende abarcar el conjunto de los temas que han sido objeto de negociación durante la Presidencia Francesa, pero no por ello exento de dificultades, ya que utiliza términos técnicos de los distintos ámbitos mencionados<sup>4</sup>. Estas dificultades implican que el uso de un discurso de este tipo en el aula requiera una preparación previa con abundante documentación, incluido un dossier de prensa por su carácter divulgativo. Cabría sugerir de hecho abordarlo en primer lugar en traducción a vista de modo que dé pie a comentarios que sirvan para ilustrar el funcionamiento de las instituciones comunitarias y el estado de las negociaciones europeas en un momento preciso, preparación que será de gran utilidad para otros ejercicios con material de dichas instituciones.

En su discurso, el Presidente presenta su visión y, después de las intervenciones de los portavoces de los grupos políticos, vuelve a intervenir en un turno de réplica. El debate tiene una segunda parte con intervenciones de otros diputados a las que responde el ministro Moscovici en nombre de la Presidencia. En total, con 51 intervenciones, este debate representa en torno al 9% del total del corpus, pero lo más significativo a efectos de la selección de discursos para clase es que (si excluimos las votaciones), aquí se concentran las dos intervenciones de mayor duración de todo el corpus, ambas a cargo del presidente Chirac, con algo más de 27 minutos (discurso inicial) y casi 18 minutos (turno de réplica) respectivamente. También hay una prolongada intervención en italiano (algo más de 15'30'') del entonces Presidente de la Comisión Romano Prodi.

#### *6.2.1.2. Debate de propuestas del Consejo en el ámbito de la co-decisión*

En este caso tenemos como ejemplo la presentación del proyecto del presupuesto anual de la UE a cargo de la ministra Parly en nombre del Consejo. Este tipo de debates suelen contar con intervenciones sin límite de tiempo a cargo de representantes del Consejo y la Comisión y una o varias con tiempo limitado, en torno a los cinco minutos, a cargo del/de los ponentes de las diferentes comisiones parlamentarias competentes. Estos son los discursos más autónomos y más abordables para su uso en clase, ya que el resto de

---

<sup>4</sup> En este caso el discurso contenía referencias a la ampliación de la UE, la reforma institucional, la carta de derechos fundamentales, política económica y social, medio ambiente –incluido el naufragio del petrolero *Erika*–, salud pública –incluida la enfermedad de las vacas locas–, sociedad de la información, seguridad –con referencia expresa a la crisis que entonces se vivía en los Balcanes–, PESC, política común de defensa.

intervenciones suelen contar con un tiempo más reducido y tienden a ser más rápidas, como veremos más adelante.

#### *6.2.1.3. Sesiones de preguntas al Consejo*

Con 61 intervenciones representan algo más del 10% del total del corpus. Un representante de la Presidencia del Consejo, en este caso el ministro Moscovici, responde a preguntas de los diputados sobre diversos temas. Las preguntas se han presentado previamente por escrito y, en virtud de su cantidad, diversidad y grado de concreción temática, obtienen una respuesta también por escrito. El diputado autor de cada pregunta tiene derecho a solicitar una aclaración añadida en el pleno, lo que suele colocar en dificultades a un ministro, en este caso de Asuntos Europeos, que se ve obligado a responder sobre temas tan dispares como los transgénicos, la situación en Chechenia o los fraudes en los impuestos especiales sobre el alcohol y el tabaco. Las intervenciones se suceden a un ritmo rápido, son breves (poco más de 40 segundos de media) y con frecuencia comportan un alto grado de especialización y una escasa autonomía. Además, en el caso analizado, la falta de respuestas que satisficieran a unos diputados que sistemáticamente exigían que el ministro profundizase más en los temas tratados hizo que el debate entrara en un alto nivel de tensión dialéctica y de incompreensión mutua. Desde un punto de vista didáctico, no deja de representar un tipo de situación con el que el intérprete del Parlamento debe estar familiarizado, pero ha de tenerse en cuenta el alto nivel de exigencia de estos debates.

#### *6.2.1.4. Sesiones de preguntas a la Comisión*

En el corpus estudiado representan aproximadamente el 13% del total de las intervenciones y se agrupan en dos puntos del orden del día: uno en el que intervienen hasta seis comisarios para responder sobre una gran variedad de temas y otro monográfico centrado en las consecuencias del naufragio del petrolero Erika con intervención de la entonces comisaria de Transportes Loyola De Palacio. En el primer caso destaca la gran diversidad lingüística ya que intervienen, por turnos, distintos comisarios en sus respectivas lenguas o en inglés. Las preguntas se formulan por escrito y las respuestas suelen ser también textos escritos leídos por el comisario correspondiente en el pleno. Las intervenciones suelen ser breves (1'12" de promedio) y el ritmo de elocución rápido (164,5 p/m en las 9 intervenciones en español y francés). En el segundo caso se trata de preguntas orales, aunque algún diputado lee la suya.

6.2.1.5. *Debates sobre informes*

Es el tipo de debate más frecuente (representa el 27% de las intervenciones del corpus). Su estructura gira en torno a la presentación de un informe elaborado y expuesto por un ponente designado por la comisión parlamentaria más directamente competente en el tema de que se trate. El ponente dispone de un tiempo limitado, en torno a los cinco minutos, y suele abrir el debate. A continuación suele intervenir el comisario responsable del tema en cuestión y, en ocasiones, también el representante del Consejo, con menor limitación de tiempo. Estas primeras intervenciones suelen ser leídas, aunque no siempre. Seguidamente intervienen, en ciertos casos y con límite de tiempo de 2 a 3 minutos, ponentes para opinión de distintas comisiones parlamentarias a las que compete indirectamente el tema. Posteriormente intervienen los portavoces de los grupos políticos con tiempo limitado y proporcional a su número de diputados, empezando por los portavoces de los grupos mayoritarios. Por último suele haber otro turno de intervenciones de menor duración a cargo de diputados de distintos grupos. La Comisión y el Consejo pueden intervenir en distintos momentos del debate, a veces incluso antes que el ponente. Los informes, que pueden contener la posición del Parlamento sobre propuestas de directivas y reglamentos, suelen someterse a votación al final de la semana de sesión. Como ilustración de la diversidad de asuntos que se tratan en este tipo de debates, diremos que éstos incluían en nuestro corpus los productos del tabaco, la estrategia común de la Unión respecto a la Federación Rusa, la competencia de los servicios postales, la Organización Común de Mercado (OCM) del plátano o el IVA.

6.2.1.6. *Debates de actualidad*

No requieren la presentación de un informe y responden a las preocupaciones de los eurodiputados en relación con temas que despiertan interés en la opinión pública. En ocasiones incluyen la defensa de una propuesta de resolución en la que se pide al Parlamento que se pronuncie sobre un asunto de interés internacional. En el corpus seleccionado hubo un punto del orden del día dedicado a estas cuestiones dividido en varios apartados relativos a los siguientes temas: 50 aniversario del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los refugiados (ACNUR), presos políticos en Serbia e inestabilidad en las fronteras de Kosovo, además de la situación de los derechos humanos en Chile, Mozambique, Túnez o Turquía. En total representan 45 intervenciones (el 8% del corpus estudiado). La misma actualidad de los temas haría de

estos debates material más propicio para un uso en el aula, si no fuera porque las intervenciones suelen ser muy breves (casi todas inferiores a los 2 minutos y medio salvo las del comisario competente que oscilan entre 4 y 9 minutos) y rápidas (las 19 intervenciones en francés o español presentan una media de 161,1 p/m).

#### *6.2.1.7. Cuestiones de procedimiento*

Agrupamos bajo esta categoría, que representa casi un 20% del total de intervenciones, distintos tipos de debate en los que se decide el funcionamiento de las sesiones o se someten a votación diferentes propuestas sin entrar en discusiones de contenido. Figuran aquí puntos del orden del día del pleno dedicados a la aprobación del orden de los trabajos o de las actas de sesiones anteriores, saludos y bienvenida a delegaciones o personalidades invitadas a cargo del presidente y las votaciones sobre distintas propuestas. Dentro de este apartado hay un subtipo especial que son las explicaciones de voto donde, si bien no hay debate, pueden escucharse breves discursos de diputados que se dirigen a la Cámara para justificar por qué han votado a favor o en contra de determinadas propuestas. Las explicaciones pueden ser orales o escritas. En este último caso se publican en acta pero no se exponen oralmente en el hemiciclo. Este tipo de “debates” son menos aconsejables para su uso en las clases de interpretación en general dado que están cargados de fórmulas de procedimiento sumamente repetitivas y rituales, contienen largas pausas y son muy mecánicos. Sería más útil proporcionar a los estudiantes un listado de las fórmulas más habituales con sus equivalentes en distintas lenguas o pedirles que las trabajen por su cuenta presenciando los debates a través de la televisión. En algún caso (especialmente en las votaciones) pueden ser útiles para ejercicios con cifras, un aspecto que conviene trabajar con especial dedicación, pero habría que proporcionar a los estudiantes otros datos como títulos de propuestas que el presidente leerá a gran velocidad o nombres de los ponentes que se van a mencionar, de modo que la atención del estudiante se concentre especialmente en el aspecto en el que se quiere trabajar prioritariamente. Del mismo modo, pueden utilizarse para trabajar con nombres propios (otra dificultad que requiere adiestramiento y a la que habitualmente se presta poca atención) proporcionando el resto de la información.

#### 6.2.1.8. *Discursos de invitados especiales*

Se trata de discursos de personalidades invitadas, precedidos de un discurso protocolario de bienvenida a cargo del Presidente del Parlamento, lo que los acerca a la categoría de hipertexto “actos solemnes” (v. 5.3.1 y 4.6.2). En ocasiones el invitado es un alto mandatario de un país, miembro o no de la Unión y en otras alguien a quien el PE quiere homenajear como, en el caso del corpus que nos ocupa, Fernando Savater en representación del colectivo Basta Ya a quien la eurocámara otorgó el premio Sajarov de defensa de los derechos humanos, premio que se concede anualmente y se entrega en la sesión de diciembre. En este caso, además de poder contar con dos interesantes discursos ante el pleno, leídos a un ritmo pausado pero densos por el registro y estilo empleados, pudimos grabar una rueda de prensa posterior, en un contexto menos formal y con presentaciones más espontáneas, en la que intervinieron el representante del colectivo premiado, acompañado por la presidenta del PE<sup>5</sup> y los tres vicepresidentes españoles con que contaba entonces el PE.

Hay que subrayar que la categorización que acabamos de presentar se refiere al corpus estudiado en concreto, aunque por nuestra experiencia con discursos de otras sesiones pensamos que sirve como aproximación a lo que podemos encontrar en cualquier otra semana de sesiones, salvo en lo que atañe a la presentación del balance de la Presidencia rotatoria. No obstante, para establecer una subdivisión más completa habría que estudiar otros corpus del mismo Parlamento Europeo.

#### 6.2.2. *Proporción de uso de los distintos idiomas comunitarios*

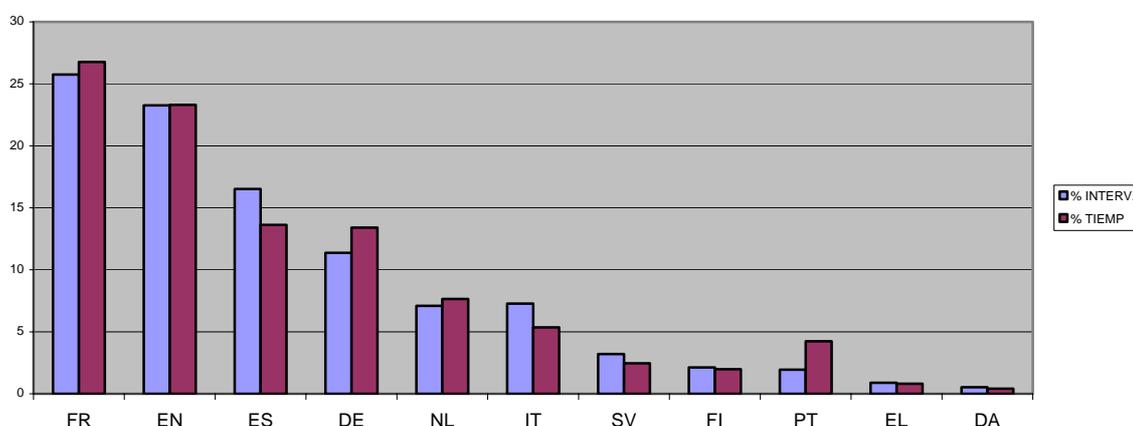
Aunque proporcionaremos los datos principales obtenidos en nuestro estudio, no entraremos aquí en un análisis exhaustivo de la proporción de intervenciones y del tiempo ocupado por cada uno de los once idiomas que entonces se utilizaban en el PE (v. De Manuel 2002), dado que hoy con las veinte lenguas oficiales la situación sería diferente. En cualquier caso, sería interesante comprobar con nuevos estudios si las lenguas de los nuevos países miembros se usan más que las de los países “pequeños” de adhesión más antigua. En efecto, nuestro estudio mostraba que entre las cuatro lenguas más habladas, por este orden francés, inglés, español y alemán, copaban más del 75 % tanto de las intervenciones como del tiempo acumulado por idiomas. Más allá de que

---

<sup>5</sup> En este caso se trataba de Nicole Fontaine.

descontando los discursos de la presidencia francesa el inglés superaba ligeramente al francés como idioma más utilizado, esta distribución del uso de las distintas lenguas da a entender que el objetivo de la diversidad lingüística del que el PE hace gala se estaría consiguiendo muy parcialmente, ya que algunas lenguas tienen un uso muy inferior al peso de la representación parlamentaria de los países en que se hablan (es el caso del alemán y el italiano) y las cinco lenguas menos habladas (sueco, finés, portugués, griego y danés) no llegaban a sumar el 10 % ni por intervenciones ni por tiempo acumulado, como puede verse en el gráfico 1.

**Gráfico 1: proporción de intervenciones y de tiempo acumulado por idiomas (PE).**



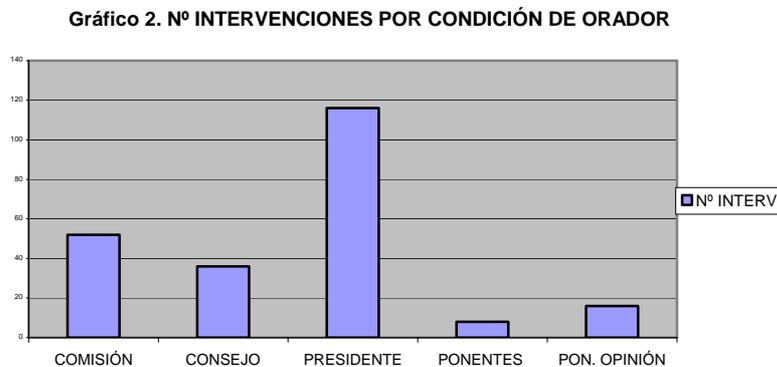
De estos datos se deduce que para obtener discursos en los idiomas menos empleados, fuera de los periodos de presidencia de los países en que se hablan, hay que concentrarse en los debates para los que esté anunciado un ponente que se exprese en alguno de ellos, aunque no obtendremos discursos de mucho más de cinco minutos, o bien en las comparecencias de los comisarios que utilizan estas lenguas<sup>6</sup>. El caso más llamativo entre las lenguas menos utilizadas es el del danés, con sólo tres intervenciones del total de 563.

<sup>6</sup> El problema aquí es que con frecuencia estos comisarios optan por el inglés o, en medida decreciente, el francés.

### 6.2.3. Tipología de oradores y uso de la palabra

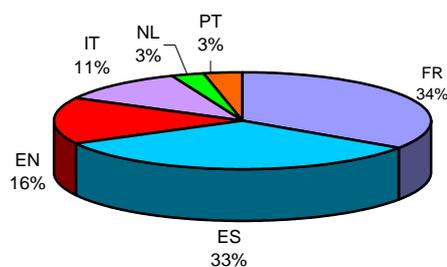
La condición del orador determina la perspectiva de todo discurso y, en el caso del PE, también el tiempo de uso de la palabra. Por esas razones hemos incluido un campo en la base de datos que nos permite distinguir si el orador se expresa en nombre de un grupo político, si lo hace como presidente de la sesión<sup>7</sup> o si lo hace como ponente de un informe o ponente para opinión en nombre de una comisión parlamentaria. En estos últimos casos su condición les permite disponer de más tiempo de palabra.

El gráfico 2 muestra el número de intervenciones realizadas por oradores que no son o no actúan como “diputados de a pie”. En total representan un 40% de las intervenciones.



Un acercamiento más detallado al alto número de intervenciones de presidentes de sesión (gráfico 3) nos ayuda a entender mejor algunas cifras de otros apartados, caso del porcentaje de intervenciones en español en el presente corpus.

**Gráfico 3. Intervenciones del presidente de sesión por idiomas**



<sup>7</sup> Pueden actuar como tales tanto el presidente como un alto número de vicepresidentes.

Destaca el dato de que tras las intervenciones en francés<sup>8</sup> se sitúan muy cerca las intervenciones en español, debido a que tres de los vicepresidentes eran españoles. De hecho, casi el 40% de las intervenciones en español corren a cargo de los vicepresidentes que se expresan en esta lengua<sup>9</sup>. Por otra parte, el porcentaje superior que alcanza el alemán en tiempo de palabra respecto al número de intervenciones (v. gráfico 1) puede explicarse por el hecho de que cuatro de los ocho ponentes son alemanes y que la duración media de estas intervenciones supera los cinco minutos.

#### *6.2.4. Acentos de los oradores*

El corpus estudiado muestra que ni el francés ni, aún menos, el español son usados habitualmente como segunda lengua en el PE, ya que el 96,5 % de las intervenciones en francés y el 100 % de las realizadas en español corresponden a oradores nativos de los respectivos idiomas. En el caso del francés, entre los oradores que lo hablan sin ser su lengua materna (5 intervenciones de 145), además de un diputado luxemburgués, encontramos a un español, un griego y un italiano (dos intervenciones). En los casos de los diputados de países en que el francés no es lengua oficial, se trataba siempre de intervenciones dirigidas a interlocutores francófonos, bien del Consejo o de la presidencia de la sesión. Aunque en otras grabaciones hemos presenciado otras excepciones a esta tendencia<sup>10</sup> no parece que el Parlamento Europeo sea la fuente más apropiada para buscar discursos con acentos extranjeros, al menos en estas dos lenguas.

#### *6.2.5. Duración de los discursos*

Como ha quedado señalado, la media de duración de las intervenciones en el conjunto de idiomas ronda en este corpus los dos minutos (2'06''). Existe una gran variabilidad de duraciones, pero se observa un predominio claro de los discursos breves. Los gráficos 4 y 5 nos muestran que casi dos terceras partes de las intervenciones duran menos de dos minutos y que menos del 10% superan los cuatro minutos. Podríamos considerar que esta duración sería la mínima para el trabajo autónomo en el aula con un discurso individual a partir de una institución en la que el recurso a hipertextos completos se ve dificultado por la diversidad lingüística y la alta velocidad media de las intervenciones

---

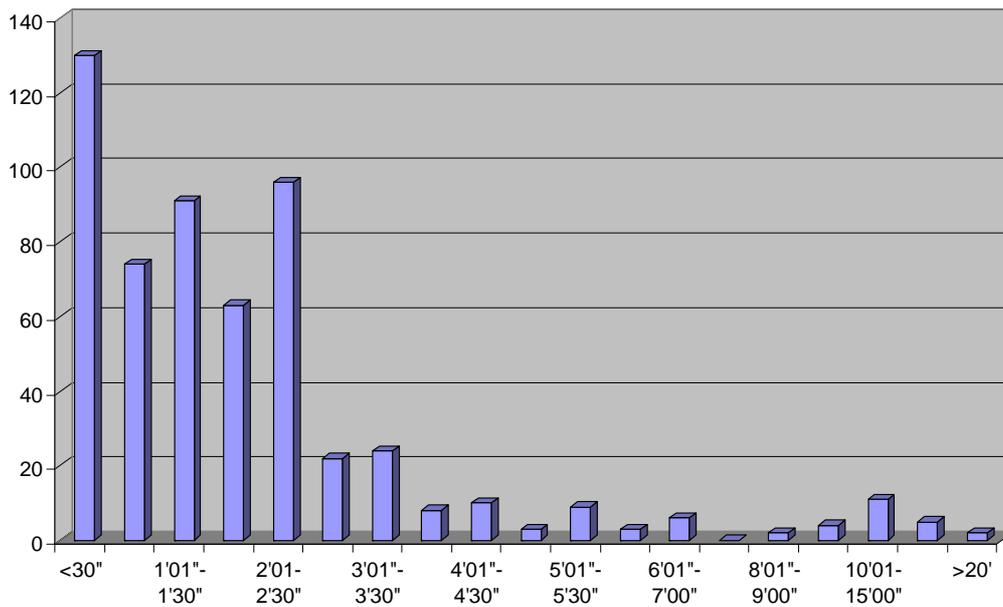
<sup>8</sup> No en vano la presidenta era francesa, aunque Nicole Fontaine sólo representa el 25% de las intervenciones de la presidencia del PE.

<sup>9</sup> En francés este porcentaje es del 26,2% y en inglés del 13,7%, mientras que en alemán no hay ninguna, lo que ayuda a explicar los datos del gráfico 1.

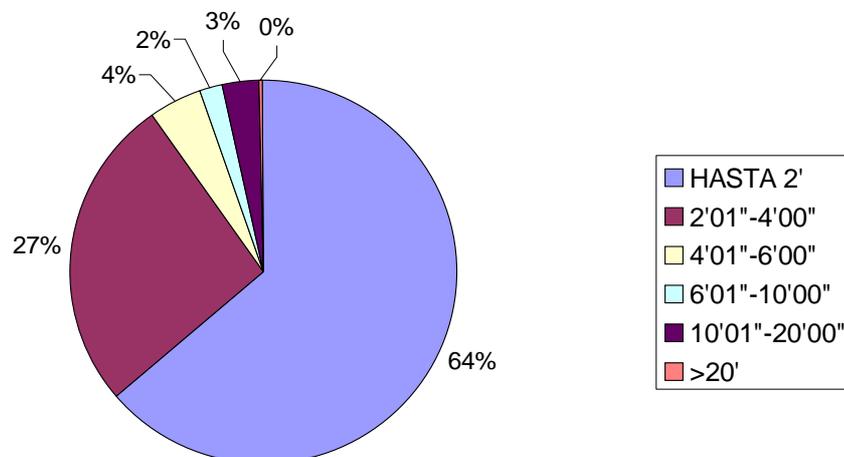
<sup>10</sup> Por ejemplo durante la presidencia española de 2002 ciertos diputados de otros países se dirigían a los representantes del gobierno español en castellano.

(v. 6.2.6). Además, de las 563 intervenciones sólo 16 superan los 10 minutos y sólo 2 duran más de 20, aunque de éstas últimas sólo una puede calificarse de “discurso”<sup>11</sup>, dado que la otra es la intervención de la presidenta durante una (larga) votación. Para obtener discursos de al menos cuatro minutos habrá, pues, que centrarse en las intervenciones de los ponentes, portavoces de grupos mayoritarios, comisarios, miembros del Consejo e invitados (v. gráficos 4 y 5).

**Gráfico 4. Duración de intervenciones (conjunto de idiomas)**



**Gráfico 5. Duraciones agrupadas**

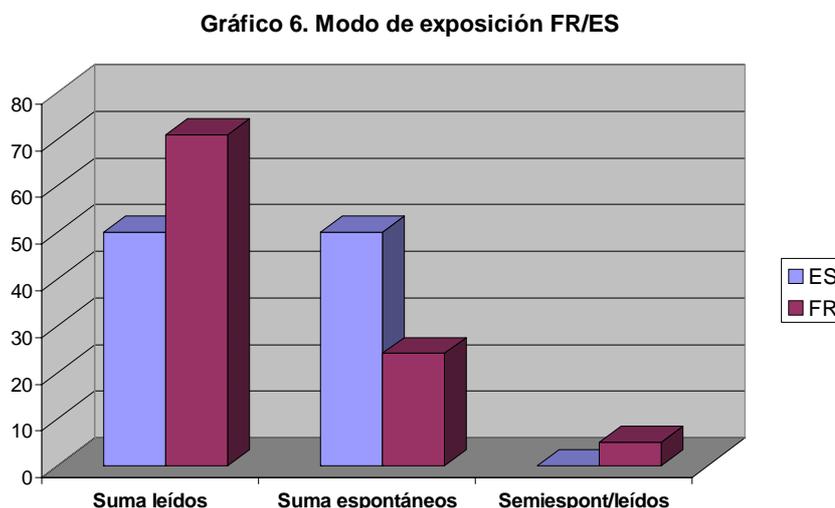


<sup>11</sup> Nos referimos al ya mencionado discurso del presidente Chirac sobre las conclusiones de Niza.

### *6.2.6. Las Intervenciones en francés y español: modo de exposición y velocidad de elocución.*

Las intervenciones en francés y español han sido objeto de un estudio más detallado por las razones ya expuestas (v. 6.2). Como hemos indicado en la introducción de este capítulo, nos interesó en particular recabar datos que permitieran confirmar o no la idea extendida de que en el Parlamento Europeo los discursos tienden con mayor frecuencia a ser leídos y que se presentan a alta velocidad, contando para ello con un número de discursos suficientemente representativo de la institución en cuestión. También nos interesaba comprobar si se observa alguna diferencia en la velocidad de elocución entre las dos lenguas estudiadas, que podría obedecer a hábitos culturales y justificaría un planteamiento del factor velocidad en la formación diferenciado en función de la lengua origen, además de observar, como ha quedado expuesto en los epígrafes anteriores, en qué situaciones se tiende más a leer y en cuáles a realizar discursos más o menos espontáneos.

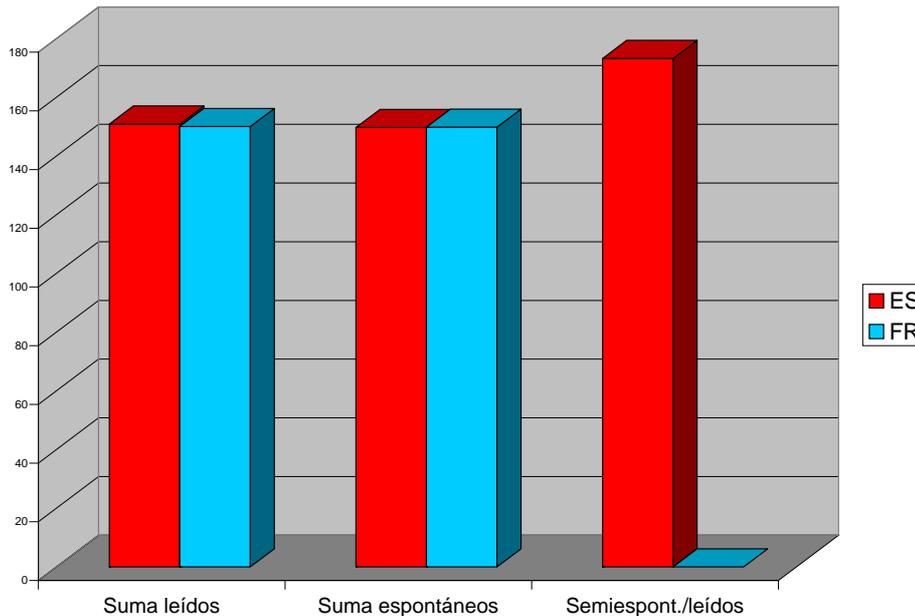
Los resultados en cuanto al modo de exposición pueden verse en el gráfico 6.



Lo más significativo es que se observa una mayor tendencia a leer entre los oradores francófonos (un 53% de las intervenciones son leídas y casi un 18% predominantemente leídas) que en los españoles (28% y 22% respectivamente).

En cuanto a la velocidad, las medias no difieren mucho en francés y en español por tiempo acumulado, aunque en la media por intervenciones el francés supera ligeramente al español (163,5 frente a 154,3 p/m). Si entendemos la media como división de las palabras totales pronunciadas en un idioma por el tiempo total en el que se habla éste (lo que denominamos media por tiempo acumulado) las cifras son más parecidas (149,95 p/m en español y 151,52 en francés, v. gráfico 7).

**Gráfico 7. Modo de exposición/velocidad FR/ES**



La diferencia entre los resultados obtenidos mediante ambos procedimientos de medición se debe, al menos en parte, a la larga duración de dos de las intervenciones más lentas en francés<sup>12</sup> (113,2 y 132,6 p/m respectivamente).

Es más llamativo que la velocidad de elocución apenas se vea afectada por el modo de exposición. Tanto en francés como en español e independientemente de que el modo de exposición predominante en las intervenciones sea leído o espontáneo, la velocidad media de elocución por tiempo acumulado se sitúa muy próxima a las 150 p/m. A este respecto habría que señalar que los valores medios observados se hallan claramente por encima de lo que antes hemos indicado como el “ritmo cómodo” (v. 4.6.3) según Seleskovitch (entre 100 y 120 p/m). Además, sólo 3 intervenciones de las 50 transcritas

<sup>12</sup> Se trata de las dos intervenciones de Chirac, de 27'22'' y 17'49'', que representan el 13,5% del tiempo en este idioma.

en español y otras 3 de las 79 transcritas en francés<sup>13</sup> se sitúan en el margen indicado por esta autora. Entre 120 y 140 p/m encontramos 9 intervenciones más en español (18%) y 12 en francés (15,19%). En cuanto a los valores extremos, las intervenciones en francés se sitúan entre las 106,1 p/m (Lipietz) y las 220,9 p/m (Coûteaux), mientras que en español se sitúan entre las 104 (Galeote) y las 200 p/m (Varela Suanzes-Carpegna). Cabe señalar que tanto en francés como en español, las diez intervenciones más rápidas tenían el tiempo limitado, por reglamento, a dos minutos o menos. Por último, llama la atención la alta proporción, sobre todo en francés, de intervenciones que superan las 170 p/m (35 de 79 en francés, 13 de 50 en español).

### *6.2.7. Duración de las intervenciones y velocidad de elocución en francés y español*

Un factor que sí parece determinante en la velocidad de elocución es la duración de la intervención, lo que puede estar relacionado, como acabamos de indicar, con la limitación de tiempo impuesta a muchos diputados, que se sitúa entre un minuto y dos minutos y medio en la mayor parte de los casos. Este último factor no ha podido ser estudiado con precisión, ya que el Presidente no siempre indica expresamente al diputado el tiempo del que dispone, aunque éste es consciente de él por la aplicación del reglamento y las normas fijadas para cada debate. En cualquier caso, se observó una diferencia significativa en los ritmos medios de elocución, tanto en francés como en español, entre las intervenciones inferiores a los 2'30" (169 y 159 p/m respectivamente de media por intervenciones) y las que superan esta duración (en torno a las 151 y 144 p/m por intervenciones). Es éste un argumento más para optar prioritariamente, de nuevo salvo en fases muy avanzadas del aprendizaje o en adiestramientos específicos, por discursos de mayor duración, aunque sea a costa de separarlos de su hipertexto. Se consultó también la base de datos para conocer la media de velocidad de elocución cuando la duración de los discursos supera los 4'. En este caso la media baja algo más hasta las 146,5 p/m de los 12 discursos en francés, pronunciados por once oradores distintos, o las 141,6 de los 9 discursos en español que superan esta duración.

---

<sup>13</sup> 10 intervenciones superiores a 45'' no se han transcrito por corresponder al presidente de la sesión durante votaciones o cuestiones de procedimiento que implican largas pausas

#### 6.2.8. Consideraciones generales.

El presente estudio de corpus revela la dificultad para encontrar en las sesiones plenarias del PE discursos en vídeo con duración y velocidad adecuados para fases iniciales e intermedias del aprendizaje tanto de la interpretación consecutiva como de la simultánea. No obstante, conociendo los tipos de discursos y situaciones que presentan mayor interés didáctico (la publicación en la web del PE del orden del día de los plenos es muy útil a este respecto) se pueden grabar selectivamente materiales adecuados para el aula. Convendrá evitar, en cualquier caso, discursos de alto nivel de especialización o con grandes exigencias de conocimiento implícito, ya que el tiempo necesario para la preparación temática y terminológica y la contextualización raramente guardará relación con la duración o la abundancia de los discursos en un idioma determinado. Por otro lado, las transcripciones publicadas en Internet sí pueden ser útiles para tareas de traducción a vista o *clozing* en esas fases del aprendizaje<sup>14</sup>. Dejamos para el final de este capítulo (v. 6.9 y 6.10) otras consideraciones de carácter comparativo en relación con los diferentes contextos comunicativos que centran los epígrafes siguientes.

---

<sup>14</sup> De hecho se utilizan habitualmente en las asignaturas troncales de interpretación de francés de 3er curso en la FTI de la Universidad de Granada.

### ***6.3. Un congreso especializado: I Congreso Internacional contra la Pena de Muerte***

Uno de los retos a los que habremos de enfrentarnos a la hora de contar con un amplio espectro de grabaciones de material original procedentes de la vida profesional lo encontramos en una categoría de hipertexto que suele constituir una fuente de empleo frecuente de los intérpretes en cualquier mercado local, los congresos científico-técnicos. La principal dificultad estriba en aspectos relacionados con la propiedad intelectual y el hecho de que los organizadores de congresos y los oradores, titulares en definitiva de los derechos de propiedad intelectual sobre sus ponencias, se muestran reacios a que alguien ajeno a la organización de un congreso especializado pueda realizar grabaciones por el temor a que sus hallazgos científicos pudieran divulgarse antes de la publicación de las actas del congreso en cuestión.

En fechas recientes en relación con el final de la redacción de este trabajo, hemos explorado soluciones a este problema que pasan por acuerdos de colaboración con los organizadores (v. 5.3.2), que permiten que éstos se beneficien de las grabaciones o las transcripciones resultantes, además del compromiso de no utilizar el material grabado antes de su publicación si así es requerido.

Antes de disponer de estas grabaciones locales, algunas de las cuales están en fase de transcripción en el momento de escribir estas líneas, EbS nos proporcionó un ejemplo de un congreso especializado en el que, hay que precisarlo, participaron tanto expertos juristas como representantes políticos, miembros de ONG de defensa de los derechos humanos y ponentes que exponían vivencias personales (ex condenados a muerte en algunos casos). No obstante, si bien estas características y el hecho de tratarse de un único congreso no nos permiten una gran representatividad respecto a la categoría de hipertextos en que se inscribe, sí puede servir para un primer acercamiento a los congresos especializados y para un primer contraste con los datos del corpus anteriormente analizado.

El congreso al que nos referimos, el *I Congreso Internacional contra la Pena de Muerte*, celebrado entre el 20 y el 22 de junio de 2001, fue un encuentro bilingüe

(francés-inglés), coorganizado por el Consejo de Europa y la asociación *Ensemble contre la peine de mort*. En total se grabaron 40 intervenciones con una duración acumulada de 5 horas y 59 minutos. De ellas, 26 se realizaron en francés y su duración acumulada es de 3 horas y 23 minutos. Participaron en el congreso oradores de todo el mundo y de diversos ámbitos e instituciones. Didácticamente es un material muy interesante ya que, con la salvedad indicada anteriormente, se acerca mucho más a los congresos que los futuros intérpretes deberán afrontar en mercados locales que el material habitual que emite EbS, con ponencias de larga duración, mesas redondas de debate, presentación de conclusiones de grupos de trabajo o talleres dedicados a temas específicos, etc. Aclaremos que el canal EbS no emitió todas las sesiones del Congreso, sino sólo las plenarias que se celebraron en la sala donde el Consejo de Europa suele celebrar sus plenos.

Por otra parte, se trata de un tema que desgraciadamente no parece previsible que pierda actualidad a corto plazo, lo que ha permitido su uso en varios cursos sucesivos sin grandes necesidades de contextualización temporal.

Del estudio preliminar de las intervenciones en francés destacamos los datos que se exponen a continuación.

### *6.3.1. Perfil de los oradores*

Desde el punto de vista del perfil del orador, este pequeño corpus abre nuevas posibilidades ya que, al no incluir sólo a políticos profesionales (ex ministros, eurodiputados), sino también a expertos juristas, ex condenados a muerte y representantes de organizaciones de defensa de los derechos humanos (Amnistía Internacional, FILDH, *Penal Reform International*) entre otros, y al intervenir oradores de cuatro continentes, se amplía la variedad de registros, estilos expositivos, niveles de especialización, visiones del mundo e intenciones comunicativas de los textos individuales. El hecho de que todos los oradores estén a priori de acuerdo en un objetivo común, tal como indica el nombre del congreso, no impide que en este corpus abunde la intención persuasiva mediante el recurso ocasional a la emotividad, algo que hacen con especial habilidad en su alegato un jurista y político experimentado como Robert Badinter, ex ministro de justicia francés y promotor bajo el primer mandato de François Mitterrand de la abolición de la pena de muerte en Francia, o una activista de Amnistía

Internacional como Bianca Jagger, que describe los momentos previos a la ejecución de Gary Graham en Estados Unidos que ella presencié. Ambos discursos, pronunciados en francés, constituyen ejemplos de la utilidad del vídeo a la hora de exponer a los estudiantes a discursos reales que incluso ponen a prueba el control de sus emociones. Difícilmente un profesor sin grandes dotes dramáticas podrá imitar la habilidad no verbal en el manejo de la oratoria de un abogado excepcional, con larga experiencia (y éxito) en juicios en los que se pedía la pena capital, como es el caso de Badinter (v. DVD anexo), o conmoverse y conmover como Bianca Jagger al recordar los momentos previos a la ejecución de un preso al que conoció y ayudó personalmente en esos últimos instantes. Algo parecido podríamos señalar sobre el relato en primera persona de José Giovanni, testimonio de la experiencia vivida en la cárcel por un condenado a muerte, al que después se conmutó la pena, fue indultado y finalmente se rehabilitó antes de convertirse en director de cine.

### *6.3.2. Acentos*

En relación con el corpus del PE, el carácter mundial de este congreso se traduce como cabía esperar en una mayor variedad de acentos (el 27% de los discursos en francés corresponden a oradores no nativos de este idioma frente al 3,5% del PE), aunque dentro de un predominio aún de los francófonos europeos debido a que se trata de un congreso celebrado en Francia y organizado, en parte, por una asociación francesa. Entre los no nativos encontramos discursos con acento magrebí (dos) del África subsahariana, libanés o tibetano, además de un no nativo suave de adscripción difícil (Bianca Jagger), lo que aporta una diversidad de gran utilidad para familiarizar a los estudiantes con una situación muy habitual en la vida profesional. Por otro lado, el hecho de que sólo hubiera dos idiomas oficiales aumenta el riesgo de acentos fuertes que dificultan la comprensión, como ocurre aquí en dos ocasiones.

### *6.3.3. Duración de las intervenciones y velocidad de elocución*

La velocidad media por intervenciones de los discursos de este corpus en francés es de 133,54 palabras por minuto, inferior en 30 p/m a la de las intervenciones en este idioma en el corpus del PE (163,5 p/m). La media por tiempo acumulado también arroja una diferencia importante con 124 p/m en este corpus frente a las 151,5 p/m del PE. Si nos fijamos en la frecuencia de las duraciones de las intervenciones y las velocidades para cada duración mínima observamos lo siguiente:

- a) Una alta proporción de las intervenciones, 9 de las 26, superan los diez minutos y 15 superan los 4 (57,7% frente al 9,76% del corpus del PE).
- b) Entre los 15 discursos superiores a 4 minutos (correspondientes a 12 oradores, ya que hay tres oradores que intervienen en dos ocasiones) la velocidad media por intervenciones (126,7 p/m) es inferior en casi 20 p/m a la de los 12 discursos que superaban los cuatro minutos en el corpus del PE, aunque en este caso la diferencia es menor que en el conjunto de intervenciones de ambos corpus. Además, ocho de estos 15 discursos se sitúan por debajo de las 120 p/m y sólo 4 superan las 140 p/m, siendo el más rápido de los de este grupo uno de 183,94 p/m.
- c) 10 discursos (correspondientes en este caso a otros tantos oradores) superan los 8 minutos y la velocidad media es ligeramente más baja que en el apartado anterior: 124,1 p/m.

#### *6.3.4. Modo de exposición y velocidad de elocución*

El modo de exposición más habitual es el discurso espontáneo (61,53%), contrariamente a lo que ocurría en el PE (más del 70% de discursos leídos), aunque esta tendencia se invierte en el caso de los discursos superiores a 4 minutos (75% leídos o predominantemente leídos). En cuanto a la velocidad de elocución, los 16 discursos espontáneos o predominantemente espontáneos presentan una media de 141 p/m, mientras que los 8 discursos con modo de exposición exclusiva o predominantemente leído se sitúan en 118,1 p/m, si bien la asimetría y el pequeño tamaño de ambas muestras impiden deducciones muy concluyentes a este respecto.

#### *6.3.5. Consideraciones generales*

Es evidente que este corpus se queda corto a efectos de extraer conclusiones descriptivas observacionales sobre una categoría de hipertextos tan variada y compleja, pero no deja de constituir una prueba de que, a efectos didácticos, el material procedente del EbS presenta un abanico más amplio del que pudiera pensarse en principio, con emisiones en las que rasgos como la duración de los discursos y el perfil de los oradores se asemejan más a lo que ocurre en los mercados locales, lo que permite su uso también en la fase de la formación dedicada a los textos especializados. De hecho, este material se ha utilizado con éxito en la formación de los estudiantes de interpretación de especialidad de 4º curso (v. 7.3.2.4.e) e incluso para exámenes de interpretación especializada. El hecho de que, en función del perfil de los oradores que hemos

indicado, la mayor parte de los discursos no sean de un alto nivel de especialización, junto a la baja velocidad de elocución media, hacen que este material sea útil como transición hacia la interpretación especializada, aunque el alto nivel de registro de algunas intervenciones obliga a no subestimar su nivel de dificultad e insistir ante los estudiantes en la necesidad de una adecuada preparación, especialmente de cara a ejercicios de simultánea con texto leído. Hemos podido comprobar que un discurso lento como el de Badinter (99,89), pero muy elaborado en cuanto a estilo y registro (se trata de un discurso predominantemente leído), puede causar grandes dificultades a los estudiantes si no han hecho una exhaustiva preparación con anotaciones del texto original y si han subestimado, como ocurre a menudo, las dificultades de transferencia que el discurso podía presentar.

#### **6.4. Ruedas de prensa de EbS**

Las limitaciones para el uso didáctico de los discursos del PE detectadas en nuestro primer corpus (v. 6.2) nos llevaron a fijar nuestra atención en un tipo de hipertexto del que EbS ofrece abundantes ejemplos y que parecía presentar numerosos atractivos para su uso en el laboratorio de interpretación, especialmente, aunque no sólo, en la fase de formación en interpretación consecutiva. Se trata de las ruedas de prensa de comisarios, ministros, diputados y otras personalidades<sup>15</sup> que en algún momento tienen algún tipo de relación con las instituciones o las políticas de la UE.

Este corpus, como otros que analizaremos, se halla en fase de elaboración y sus avances son más lentos ya que, a diferencia de lo que ocurre con los discursos del PE, aquí rara vez disponemos de transcripciones publicadas en Internet<sup>16</sup>. Además, consideraciones de índole didáctica nos han llevado a recurrir con mayor frecuencia a las ruedas de prensa de ciertos oradores a medida que detectábamos que presentaban un interés especial para la formación en consecutiva intermedia y avanzada por la duración de sus discursos, el hecho de que no suelen abordar temas especializados y no presenten habitualmente un alto ritmo de elocución (caso de la comisaria Viviane Reding, v. DVD anexo); o para la simultánea intermedia por el ritmo pausado y el uso enfático de la entonación y el lenguaje no verbal (Chirac). En otros casos hemos grabado varias ruedas de prensa de un mismo orador para aprovechar el periodo de presidencia de la UE o del PE<sup>17</sup> que permite obtener abundantes discursos en un idioma que no es el más utilizado y sobre temáticas no especializadas (caso de Nicole Fontaine entre 2000 y 2001 o de Jean-Claude Juncker en 2005). Esta prioridad didáctica, unida al hecho de que la base de datos tenga desde el principio un mayor peso en los discursos en francés, algo que se está intentando equilibrar en los últimos años, hace que el corpus no sea del todo aleatorio, por lo que abordaremos su estudio centrándonos, para los aspectos en que el idioma es relevante, en las intervenciones en francés. De este modo evitaremos

---

<sup>15</sup> Entre ellas encontramos a presidentes de terceros países, pero también a científicos, cineastas o escritores.

<sup>16</sup> La excepción la constituyen algunas ruedas de prensa de miembros de la Presidencia rotatoria del Consejo, cuando los gobiernos en cuestión deciden transcribirlas y publicarlas en sus sitios web, como ocurrió durante la Presidencia Francesa.

<sup>17</sup> Los presidentes del PE suelen ejercer su mandato durante dos años y medio por los acuerdos entre los dos grupos políticos mayoritarios para repartirse entre ellos la duración de la legislatura (cinco años).

comparaciones entre muestras de alta asimetría. Asimismo, para evitar el sesgo introducido por los oradores intencionadamente recurrentes, utilizaremos los promedios de las intervenciones de los oradores a los que hemos grabado en más de una ocasión.

Por otra parte, el hecho de que las ruedas de prensa a las que nos referimos procedan siempre de un mismo contexto institucional, aunque a veces intervengan oradores ajenos a él, constituye una limitación a la hora de hacer extensivas las observaciones realizadas a las ruedas de prensa en general.

Entre marzo de 2000 y junio de 2005 se han grabado y transcrito, total o parcialmente, 43 ruedas de prensa con un total de 610 intervenciones y una duración acumulada de 18 horas y 22 minutos. No caben cálculos sobre medias de intervenciones por rueda de prensa ya que en algunos casos, por razones de prioridad didáctica, sólo se han transcrito y registrado en la base de datos los discursos introductorios. Cabe decir en general que se observa cierta variedad en cuanto a la estructura y duración de las ruedas de prensa ya que, aunque la rueda de prensa prototípica dura unos 30 minutos y cuenta con uno o varios discursos introductorios del orador u oradores convocantes y un turno de preguntas y respuestas, hay ruedas de prensa en las que el discurso introductorio es sustituido por la distribución de un comunicado de prensa y también alguna rueda de prensa, aunque esto es poco habitual, en la que no hay preguntas tras los discursos introductorios. En cuanto a las duraciones, pueden oscilar entre algo más de 10 minutos y más de una hora.

#### *6.4.1. Hacia una tipología de las ruedas de prensa de EbS*

Aunque no puede afirmarse que en el corpus transcrito e incorporado a Marius estén representadas todas las variedades de ruedas de prensa que podemos encontrar en EbS, a partir de las grabaciones y la observación realizadas en los cinco años del periodo cubierto por esta investigación podemos aproximarnos a una tipología de ruedas de prensa que desglosaríamos en las siguientes categorías o subtipos de hipertexto dentro de las ruedas de prensa de la UE, establecidas en función del perfil de los oradores (especialmente de los convocantes), la intención comunicativa dominante en sus exposiciones, el nivel de abstracción de los temas abordados, el mayor o menor empleo de la jerga europea, y la distancia o cercanía en la interacción comunicativa entre los oradores comparecientes y los periodistas.

6.4.1.1. *Ruedas de prensa conjuntas del Consejo y la Comisión tras los Consejos en sus distintas composiciones.*

Al finalizar las reuniones del consejo de ministros en cualquiera de sus composiciones (asuntos generales con los ministros de exteriores, educación, cultura, asuntos de justicia e interior –conocidos como JAI–, economía y finanzas –ECOFIN–, empleo y asuntos sociales –EPSCO–, etc.) el ministro competente del país que ejerce la presidencia de turno y el comisario responsable del mismo ámbito de competencias comparecen ante los medios de comunicación para explicar a la opinión pública a través de ellos los asuntos tratados y los acuerdos alcanzados. El protocolo habitual prevé que intervenga en primer lugar el ministro representante del Consejo y a continuación el representante de la Comisión como entidad autora o promotora de buena parte de las propuestas debatidas por el Consejo. Las intervenciones del Consejo suelen ser algo más largas que las de la Comisión (unos siete minutos frente a unos 5 y medio de media respectivamente) y en ambos casos los discursos mezclan un componente puramente expositivo (información sobre lo tratado) con otro más o menos sutilmente incorporado de persuasión sobre la utilidad y la relevancia de lo logrado en la reunión de que se trate. En los casos en los que las negociaciones son difíciles y los avances lentos, los ministros y comisarios se ven obligados a hacer uso de piruetas dialécticas para disimular fracasos o enaltecer el menor logro de modo que pueden llegar a forzar el lenguaje hasta rozar, o superar, los límites de lo comprensible. Las exigencias de la diplomacia, que desaconsejan a menudo a los oradores señalar directamente las causas o a los causantes de los desacuerdos, tampoco contribuyen a hacer su lenguaje menos oscuro. Normalmente es en este tipo de ruedas de prensa en donde se hace un uso más intensivo de la ya conocida como “eurojerga”, para la que existen glosarios con los que familiarizar a los estudiantes<sup>18</sup>.

Habitualmente no suelen leerse textos en estos casos, sino que los discursos se presentan a partir de las notas tomadas por los oradores durante la reunión previa a la comparecencia ante la prensa. Además, con frecuencia los convocantes distribuyen un comunicado de prensa antes del comienzo de la rueda de prensa, aunque no siempre está listo en ese momento. El comunicado suele estar disponible en Internet, lo que facilita el trabajo didáctico con estas grabaciones. Suelen celebrarse dos consejos formales de cada ámbito competencial por semestre de presidencia, normalmente con anterioridad a

---

<sup>18</sup> V. [http://europa.eu.int/abc/eurojargon/index\\_es.htm](http://europa.eu.int/abc/eurojargon/index_es.htm) (disponible en 20 lenguas de la UE).

los Consejos Europeos en que los Jefes de Estado y de Gobierno ratifican, en su caso, las propuestas de los consejos de ministros. Además, puede haber alguna reunión informal añadida, a veces con representantes de países terceros con los que la UE mantiene iniciativas de colaboración y que suelen celebrarse lejos de Bruselas, por lo que las ruedas de prensa posteriores, de haberlas, no son emitidas por EbS.

Una variante de este tipo de rueda de prensa es la que sigue a los Consejos Europeos<sup>19</sup> en la que intervienen el presidente de turno (jefe de Estado y/o de gobierno<sup>20</sup>) y el presidente de la Comisión. Estas últimas ruedas de prensa son las que más interés suscitan entre los medios, lo que se traduce en una mayor presencia internacional, no sólo europea, entre los periodistas asistentes.

#### *6.4.1.2. Ruedas de prensa nacionales tras los Consejos Europeos*

Aunque de temática similar a las que acabamos de mencionar al final del subepígrafe que antecede, estas ruedas de prensa revisten rasgos diferenciados, dado que para empezar EbS sólo emite las de los Jefes de Estado y/o de Gobierno de las principales potencias Europeas (Francia, Alemania, Reino Unido) y los periodistas asistentes proceden, en su gran mayoría, del país del mandatario convocante, de modo que la intención principal de los comparecientes, aunque no necesariamente la única, es exponer los resultados del Consejo en cuestión de cara a la opinión pública nacional para convencerla de que el responsable del gobierno de que se trate ha defendido con eficacia los intereses nacionales. Se trata pues, en gran medida, de ruedas de prensa monolingües e intraculturales, donde a menudo se abordan, en el turno de preguntas, temas de actualidad nacional, aunque también hay cierta presencia de periodistas de otros países y que se expresan con otros acentos. Es el caso de las tres ruedas de prensa de este tipo grabadas y transcritas con el presidente francés Jacques Chirac como protagonista, en la que todas las preguntas se formulan en francés, pero a veces con acento suizo, polaco, alemán, argelino o español.

---

<sup>19</sup> A veces también se realiza una rueda de prensa intermedia entre el primer día y el segundo de la reunión del Consejo.

<sup>20</sup> En países de sistema intermedio entre el presidencialista y el parlamentario como Francia pueden intervenir en estas ruedas de prensa tanto el Jefe de Estado como el primer ministro del país de que se trate, especialmente cuando ambos pertenecen a distintos partidos, como fue el caso de Chirac y Jospin durante la presidencia francesa de 2000.

#### 6.4.1.3. Ruedas de prensa de la Comisión

Los diferentes comisarios convocan ruedas de prensa para dar a conocer iniciativas tomadas por la comisión en su ámbito de competencias. Algunos ejemplos de entre las que hemos grabado son la del programa *Cinedays* de apoyo al cine europeo, el programa marco de apoyo a la investigación, el año europeo de la educación a través del deporte, el programa *People* para controlar la contaminación en las ciudades o propuestas de modificación de directivas para evitar la circulación de petroleros monocasco o la alimentación del ganado con harinas procedentes de animales.

En buena parte de estos casos los comisarios se hacen acompañar por expertos, representantes institucionales o personalidades destacadas de la ciencia o la cultura. De este modo, las ruedas de prensa ofrecen, al margen de los comisarios habituales, una gran variedad de oradores y también de formas de presentación de los discursos, incluyendo algunas que se asemejan a las presentaciones científicas de los congresos<sup>21</sup> con apoyo de programas informáticos de presentación de ponencias.

A veces encontramos en estos casos a oradores poco habituados a hablar en público que llegan a comenzar sus discursos disculpándose por ello. Esto puede ser un arma de doble filo ya que, aunque entre estos oradores encontramos menos abuso de lo que en francés se denomina “*langue de bois*” de los políticos, también nos suelen ofrecer una sintaxis más caótica y a veces, por la menor necesidad de medir sus palabras, una excesiva velocidad de elocución. Con todo, el tono general de la interacción comunicativa no se aparta demasiado en estos casos de lo marcado por la institución.

En el caso del presidente de la Comisión, es habitual que comparezca acompañado de Jefes de Estado o de Gobierno, de la UE o de terceros países, tras encuentros bilaterales con el fin de informar de lo tratado en ellos.

---

<sup>21</sup> Pensamos en un ejemplo reciente en que la comisaria de la sociedad de la información compareció junto a tres científicos premiados por otros tantos programas de investigación innovadores y éstos presentaron sus proyectos por turno (en inglés pese a que ésta no era la lengua materna de ninguno de los tres).

#### *6.4.1.4. Ruedas de prensa de los grupos políticos del PE*

Los portavoces de los grupos políticos del Parlamento Europeo también convocan ruedas de prensa para explicar sus posiciones ante algún debate plenario, especialmente cuando se trata de asuntos de gran repercusión pública. A veces comparece sólo el principal portavoz del grupo y en otros casos intervienen varios diputados de diferentes países o del país más directamente afectado por el asunto en cuestión. En ocasiones los portavoces de los distintos grupos invitan también a representantes de la sociedad civil, como en el caso de sendas ruedas de prensa sobre Colombia e Israel, convocadas conjuntamente por distintos grupos parlamentarios, en un caso para protestar junto con representantes políticos y sociales colombianos por la visita del Presidente Uribe al PE y en el otro con objetores de conciencia israelíes opuestos a la ocupación de Palestina, familiares de “*refuseniks*” y escritores que los apoyan. En estos casos también se abre el abanico de temas, acentos y visiones del mundo más allá de lo habitual en la UE y los asuntos tratados, así como el modo de abordarlos, suelen ser más cercanos y comprensibles para los estudiantes. En algún caso, como en la rueda de prensa de representantes del colectivo gallego *Nunca Mais*, el eurodiputado convocante se limita a darles la palabra y ceder el protagonismo a los representantes de la sociedad civil, en este caso un escritor, una cantante y un portavoz de los armadores gallegos.

#### *6.4.1.5. Ruedas de prensa técnicas de la Comisión.*

Todos los días, de lunes a viernes a las 12.00, altos funcionarios de la Comisión (nunca comisarios) convocan ruedas de prensa técnicas para mantener a la prensa informada de la actualidad de las instituciones. Dado el carácter técnico-administrativo de los temas abordados, la dependencia de los contenidos respecto a cuestiones de estricta actualidad y la gran cantidad de sobrentendidos en la interacción comunicativa entre comparecientes y periodistas que caracterizan a estos encuentros no hemos recurrido hasta ahora a este tipo de grabaciones para la formación, aunque podrían tener su utilidad, una vez más, para entrenamientos específicos.

#### *6.4.1.6. Ruedas de prensa de otras autoridades europeas.*

EbS también emite ruedas de prensa de otras autoridades de la UE como el alto representante de la política exterior y de seguridad común (PESC), habitualmente tras encuentros con mandatarios de terceros países y acompañado o no de otros responsables

de la política exterior europea; el presidente del Banco Central Europeo (BCE) para informar de lo tratado en las reuniones del directorio, habitualmente sobre política monetaria, tipos de interés, etc.; o el presidente del Tribunal de Cuentas (TC). Aunque hemos grabado algunas ruedas de prensa de estas otras autoridades de la UE, las limitaciones de tiempo y el interés por ampliar el abanico institucional de nuestra investigación y del material didáctico nos han impedido profundizar hasta el momento en ellas, si bien en algunos casos podrían revestir interés para ejercicios de interpretación especializada (BCE, TC).

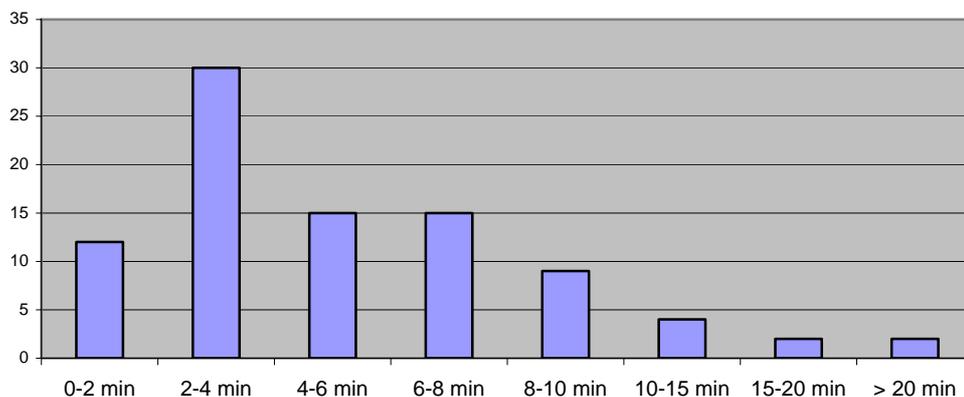
#### 6.4.2. Datos de los subcorpus

Al margen de la descripción somera de los subtipos de hipertexto que acabamos de ver, cada rueda de prensa presenta a su vez tres tipos de textos individuales diferenciados: los discursos introductorios de los oradores convocantes, las preguntas de los periodistas y las respuestas. Ofrecemos a continuación algunos datos estadísticos de estos tres subcorpus acumulados hasta ahora.

##### 6.4.2.1. Discursos introductorios

En las ruedas de prensa transcritas y registradas en Marius hay 89 discursos introductorios con una duración media de 5'36'', incluyendo todos los discursos de los oradores que aparecen más de una vez en la muestra. En cuanto a los valores extremos contamos con discursos desde 15 segundos (aunque en éste caso se trataba simplemente de dar paso a las preguntas) hasta los 24 minutos de un ministro luxemburgués. Las frecuencias de duraciones se observan en el gráfico 8:

**Gráfico 8. Duraciones de los discursos introductorios**



Puede observarse que los discursos introductorios de las ruedas de prensa en muchos casos presentan duraciones que los hacen idóneos para la práctica de la consecutiva en distintas fases de aprendizaje, tanto inicial-intermedia (el 47,2% de los discursos duran menos de 4 minutos) como avanzada (17 % de discursos entre 4 y 6 minutos), lo que nos deja aún un margen apreciable para discursos propicios para simultáneas de mayor duración (36 % de discursos de más de 6 minutos).

De entre el total de los discursos introductorios, hay 57 en francés, 15 en español, 8 en inglés, 3 en alemán, uno en italiano, uno en una lengua afgana y en 4 casos se ha grabado la interpretación al francés por razones didácticas. Se ha transcrito y calculado la velocidad de 77 de estos discursos, entre los que se encuentran todas las intervenciones de este tipo y de duración superior a 45'' realizadas en inglés, francés y español. Exponemos a continuación algunos de los datos más significativos del corpus acumulado hasta ahora:

- a) En cuanto a la condición de los oradores, en el total de 89 discursos en todos los idiomas tenemos comisarios europeos (28 discursos), representantes de la presidencia de turno (21 discursos entre ministros y jefes de Estado o de Gobierno), representantes del Parlamento europeo (11 discursos), pero también directores de cine (6 discursos), escritores (3 discursos), representantes de la sociedad civil europea o de terceros países (7 discursos) y otros representantes institucionales (12 discursos).
- b) La diversidad de acentos es algo menos limitada que en el caso del corpus del PE, aunque siguen predominando los acentos europeos. Hay que destacar que el hecho de que parte del corpus se haya elaborado bajo presidencia luxemburguesa (2005), unido a nuestra citada preferencia didáctica (v. 6.4) por una comisaria de esta nacionalidad (Viviane Reding) como fuente de material para ejercicios de consecutiva intermedia y avanzada, hace que el acento luxemburgués se encuentre sobrerrepresentado en la muestra. Así, del total de 57 discursos introductorios en francés tenemos 28 francófonos europeos (49,12%), 18 luxemburgueses (31,6%) y 11 no nativos (19,3%), entre los que encontramos españoles, portugueses, un griego y un flamenco. Hay que aclarar aquí que hemos podido observar entre los representantes institucionales luxemburgueses una variedad importante de acentos que cabría asociar al hecho de que la lengua

materna de la población de este país sea germánica y el dominio del francés, lengua oficial, entre sus habitantes dependa en gran medida del país en el que estos representantes hayan cursado sus estudios superiores (al carecer Luxemburgo de universidad los luxemburgueses se dividen entre los que estudian en universidades francesas o belgas y quienes lo hacen en Alemania). Por este motivo, aunque no es habitual, en algunos oradores de esta nacionalidad el acento puede llegar a dificultar la comprensión.

- c) Los 57 discursos introductorios en francés corresponden a 28 oradores diferentes. Tomando para cada uno de los oradores que aparecen más de una vez sólo la media de velocidad de sus distintas intervenciones y descartando la única intervención que no alcanza los 45 segundos, tenemos una velocidad media por intervención de 140,73 palabras por minuto, algo superior a la del Congreso contra la Pena de Muerte (133,54 p/m) pero aún muy inferior a la del corpus del PE (163,5 p/m).
- d) 32 intervenciones en francés superan los 4 minutos y corresponden a 19 oradores diferentes. Siguiendo el mismo procedimiento expuesto en c) obtenemos una media por intervenciones de 136,6 p/m, lo que las sitúa justo en un punto intermedio entre las del Congreso contra la Pena de Muerte (126,7 p/m) y las del PE (146,5 p/m) que superaban esta misma duración, de modo que puede decirse que los valores medios en discursos de mayor duración no presentan variaciones tan importantes en los tres corpus hasta ahora expuestos como en el caso de los discursos más breves. Los valores extremos se sitúan entre las 86,2 p/m de un ministro del interior belga<sup>22</sup> y las 172,7 del director de cine Cédric Klapisch en la presentación de una película sobre el programa Erasmus junto a la comisaria de educación y cultura. 4 de los 19 oradores se sitúan por debajo de las 120 p/m y otros 9 entre las 120 y las 140 p/m. Cuatro más superan las 160 p/m.
- e) 14 intervenciones en francés superan los 8 minutos de duración, correspondientes a 11 oradores diferentes. La media de velocidad por intervenciones según el mismo procedimiento que en c) y d) es de 133,6 p/m, algo más baja pero similar a la del apartado anterior (discursos de más de 4

---

<sup>22</sup> Se trata de Alain Duquesne, presidente de turno de la UE en aquel momento, quien comparecía ante la prensa tras un Consejo JAI convocado urgentemente tras los atentados del 11-S en Nueva York. La gravedad del momento pudo influir en el ritmo de elocución (v. 6.9.2).

minutos) y con una diferencia superior respecto a los 10 discursos de más de 8 minutos del corpus de la pena de muerte (124,1 p/m). En este caso no ofrecemos un dato comparativo con el PE ya que sólo teníamos cuatro discursos en francés que superaran esta duración.

- f) El modo de exposición es espontáneo en más del 90% de los discursos introductorios; de hecho sólo en 5 de los 57 discursos en francés el modo de exposición es leído o predominantemente leído. Dado el pequeño tamaño de la muestra en este modo de exposición no procede comparar las velocidades medias con las de los discursos espontáneos, aunque sí puede hacerse en relación con las de las respuestas, espontáneas por definición, de los mismos oradores en las mismas ruedas de prensa. El resultado con los cuatro discursos introductorios para los que contamos con respuestas posteriores con las que contrastar se ve en la siguiente tabla. Si bien la muestra es reducida, se observa una tendencia constante hacia una mayor velocidad de elocución en las respuestas espontáneas que contradice las ideas tradicionales.

**TABLA 1. Velocidad discurso leído vs. respuestas espontáneas**

Orador	velocidad discurso introd. Leído	media resptas espontáneas	n° resptas
Juncker	114,09	127,16	4
D. Barroso	118,83	146,15	2
Asselborn	121	127,9	4
Duquesne	86,19	113,22	3

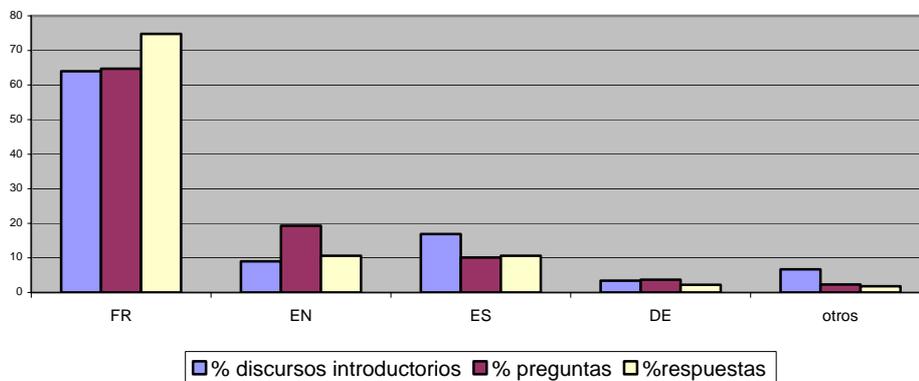
#### *6.4.2.2. Preguntas y respuestas*

Las preguntas de las ruedas de prensa que emite EbS son formuladas por periodistas de todo el mundo acreditados en Bruselas. Con carácter general se caracterizan por su alta densidad, elevado ritmo de elocución y escasa duración. Los periodistas son conscientes de que cuentan con poco tiempo y, especialmente en las ruedas de prensa que suscitan más interés en la opinión pública (tras los consejos europeos donde se deciden asuntos de trascendencia), a menudo intentan aprovechar la oportunidad que se les brinda para preguntar por varios asuntos a la vez. Como consecuencia, las preguntas suelen ser el resultado de una elaboración cuya duración parece ser inversamente proporcional al tiempo invertido en la formulación de la pregunta en sí. Además, para ganar tiempo omiten toda información de contexto mutuamente conocida por entrevistador y

entrevistado pero a veces desconocida y vital para el estudiante de interpretación. En general las preguntas plantean con frecuencia dificultades importantes a los estudiantes y deben ser objeto de un tratamiento diferenciado en los ejercicios de interpretación como indicaremos más adelante.

El corpus acumulado hasta ahora cuenta con 218 preguntas de las que sólo 35 superan los 45'' en que habíamos fijado el mínimo para el cómputo de la velocidad de elocución<sup>23</sup>. Por idiomas se distribuyen del siguiente modo: 140 en francés (64,2%), 42 en inglés (19,3%), 21 en español (9,6%), 8 en alemán (3,7%) y porcentajes menores en otros idiomas (portugués, neerlandés, árabe). En cuanto a las respuestas, la cifra acumulada es de 274, con una diferencia respecto al número de preguntas que se explica porque muchas de ellas se dirigen a dos oradores. Teniendo en cuenta que la muestra estaba sesgada por haberse hecho un mayor esfuerzo de transcripción en francés, es interesante establecer una correlación entre uso de un idioma por los oradores y uso por los periodistas y también en las respuestas de los oradores convocantes (v. gráfico 9):

**Gráfico 9: uso de idiomas por subcorpus en ruedas de prensa**



Podemos observar que en este gráfico el porcentaje de discursos introductorios en francés se corresponde con el de las preguntas en este idioma, lo que no ocurre en inglés ni en español e incluso este porcentaje es superado por las respuestas en francés. En español, en cambio, el porcentaje de preguntas cae casi a la mitad respecto al de discursos introductorios pese a que buena parte de las ruedas de prensa del corpus con discursos en español proceden del periodo de presidencia española en 2002, más

<sup>23</sup> V. 5.4.2, campo 20 de la base de datos *Marius*.

seguido por los corresponsales españoles en Bruselas y aprovechado a menudo para formular preguntas sobre la actualidad política interna del país. El inglés, en contraste, muestra un peso importante como lengua internacional de la prensa que ejerce en las instituciones europeas, pese a que los periodistas acreditados en ciudades francófonas como Bruselas o Estrasburgo suelen dominar y utilizar el francés. No obstante, hemos de insistir en que estas cifras solo tienen valor en tanto que correlación entre el uso de un idioma por los oradores convocantes de una rueda de prensa y el de los periodistas asistentes, dado que el corpus no es aleatorio y no pretende ser representativo de lo que ocurre en el día a día con el conjunto de idiomas. Otro aspecto que debe tenerse en cuenta es que el régimen lingüístico en las ruedas de prensa es mucho más restrictivo que en los plenos del PE y de hecho ha sido objeto de recientes controversias entre los gobiernos ante la pretensión de reducirlo sistemáticamente al inglés, francés y alemán.

Por lo demás, centrándonos de nuevo en la muestra que nos ofrece más datos, la de las intervenciones en francés, destacamos lo siguiente:

a) En cuanto al acento, de los 127 registros de preguntas en los que se ha hecho constar este aspecto, se observa que los francófonos europeos son en este caso minoría (44,9%) frente a los no nativos (55,1%), aunque entre estos predominan claramente los acentos que no plantean dificultades de comprensión (41,7% del total de preguntas en francés), lo que introduce una variabilidad interesante para su uso didáctico sin que se derive de ello, en principio, una fuente excesiva de dificultad.

Por otro lado, estos datos confirman la impresión deducida de la estadística anterior (porcentaje de uso de los idiomas en las preguntas) en el sentido de que el francés sigue siendo una lengua internacional muy utilizada en las instituciones europeas, al menos por la prensa, lo que constituye una buena noticia para los profesores de interpretación a partir del francés que quieran trabajar con grabaciones de ruedas de prensa con oradores francófonos usando todo el hipertexto y no sólo los discursos introductorios como material aislado.

En las respuestas, en cambio, se invierten los porcentajes, con un 6,3% de no nativos, un 29,3% de luxemburgueses (v. 6.3.1.1 f) y un 64% de francófonos europeos.

b) Sólo 23 de las 140 preguntas en francés superan los 45'' fijados como mínimo para el cálculo relevante de la velocidad y, aunque se trata de una muestra pequeña, diremos que la velocidad media es, como cabía esperar, elevada (156,7 p/m). En cuanto a las respuestas, la muestra es comprensiblemente más amplia, ya que 159 de las 205 respuestas en francés superan los 45'', con una velocidad media de 138,8 p/m, aunque este dato tiene escaso valor comparativo respecto a otros subcorpus, dado que en este caso no hemos corregido el efecto de sobrerrepresentación de ciertos oradores elegidos por su menor ritmo de elocución<sup>24</sup>. Sí podemos, en cambio, establecer comparaciones internas en esta muestra para intentar establecer, como en los otros casos, posibles relaciones entre duración y velocidad de elocución. En este caso, dado que la muestra de respuestas superiores a 4 minutos es muy escasa (sólo seis registros) nos limitaremos a contrastar la media de velocidad de las 63 respuestas que superan los 2 minutos de duración (137,4 p/m) con la de las 96 que se sitúan entre los 45'' y los 2' (139,75 p/m) entre las que, como vemos, las diferencias no son significativas.

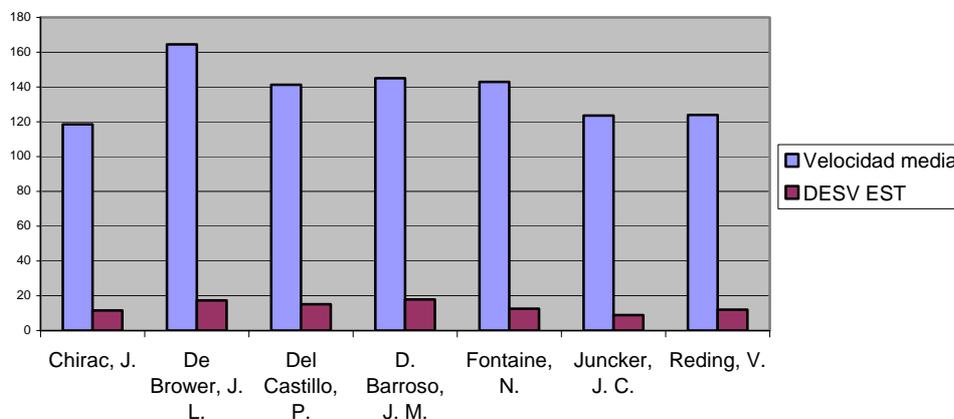
#### 6.4.2.3. *Subcorpus por oradores*

Nos parece que reviste cierto interés intentar determinar hasta qué punto existen velocidades de elocución típicas de ciertos oradores que podrían ayudarnos a realizar grabaciones selectivas de ruedas de prensa convocadas por representantes institucionales asiduos en las retransmisiones del EbS en función de distintas fases de aprendizaje. Nos hemos centrado en los oradores con 10 o más intervenciones superiores a 45'' en el corpus (v. gráfico 10).

---

<sup>24</sup> La multiplicidad de oradores que cuentan con un elevado, y variable, número de respuestas complica sobremanera desde un punto de vista técnico la corrección de este efecto.

**Gráfico 10: velocidades medias de elocución de los oradores más recurrentes y desviación típica**



Se observa en el gráfico que no sólo hay variaciones significativas entre las velocidades medias de los distintos oradores (desde las 118,6 p/m de Chirac a las 164,45 del alto cargo de inmigración y asilo en la Comisión J. L. De Brower), sino también en la regularidad en el ritmo de elocución con desviaciones típicas bajas (y alta regularidad por tanto) en oradores como Jean-Claude Juncker (8,9), Jacques Chirac (11,6) o Viviane Reding (11,99) y otras más altas (menor regularidad) en oradores como Durão Barroso (17,9), De Brower (17,4) y Pilar del Castillo (15,1). Así, en Juncker encontramos valores comprendidos entre las 109 y las 140 p/m, mientras que en Durão Barroso la horquilla se amplía a entre 113 y 173 p/m. Detectar oradores que hablan a bajos ritmos de elocución y que se mantienen constantes en ellos (Chirac o Reding) puede ser de gran utilidad para obtener material adecuado en las fases iniciales tanto de la consecutiva como de la simultánea, dada la frecuencia con la que ciertos altos cargos de la UE se prodigan en las ruedas de prensa de EbS.

### 6.5. Foros sociales

Desde enero de 2003 a la grabación de materiales del EbS y de conferencias locales, principalmente en Granada, hemos sumado las de los foros sociales mundiales y continentales. Hemos grabado desde entonces materiales audiovisuales en dos foros sociales mundiales (III FSM 2003 y V FSM 2005, ambos en Porto Alegre), otros dos foros sociales europeos (II FSE 2003 y III FSE 2004, celebrados en París y Londres respectivamente) y un foro social mediterráneo (I FSMed 2005 de Barcelona). Dada la cantidad de material grabado, las transcripciones y los registros introducidos en *Marius* se circunscriben por ahora casi exclusivamente a los dos foros grabados en 2003, aunque en este momento están en fase de transcripción las grabaciones de los foros sociales de 2004 y 2005.

La idea de utilizar en foros sociales los mismos equipos y sistemas de grabación que ya habíamos probado localmente obedecía a distintas motivaciones:

- a) Ampliar la variedad de acentos. En Porto Alegre (2003) esperábamos encontrar una diversidad de acentos, principalmente en inglés y español, difícil de obtener en la misma abundancia mediante grabaciones procedentes de la UE y el mercado local.
- b) Salir del enfoque eurocéntrico. Un foro social mundial ofrece, por su propia naturaleza, una multiplicidad de visiones del mundo que viene dada ante todo por el lugar elegido para su celebración (una capital de América del Sur), además de por el esfuerzo de los organizadores por lograr un equilibrio en la procedencia de los participantes en las mesas y seminarios. Los representantes de los países del Sur aquí no son ya invitados de instituciones europeas, oficiales (EbS) o no gubernamentales (conferencias locales), sino los protagonistas del acontecimiento comunicativo, desde la propia organización hasta la participación en los debates. De este modo los foros sociales son un material imprescindible si se pretende que los estudiantes puedan entender, y por tanto interpretar, a los defensores de cualquier punto de vista en relación con la mundialización.

- c) Incorporar discursos que no sólo presenten retos técnicos sino que también contribuyan a la educación en valores. Independientemente de que se esté o no de acuerdo con las opiniones vertidas en los foros, éstas introducen un pluralismo necesario para evitar que el trabajo con discursos procedentes de un único campo ideológico acabe reforzando siempre las mismas posiciones (v. 2.4 y 2.8).
- d) Contar con un mayor número de discursos de duraciones intermedias y, sobre todo, largas. En el EbS las intervenciones superiores a 20 minutos escasean, especialmente en el PE pero también en las ruedas de prensa, mientras que en los foros sociales esperábamos encontrar duraciones más parecidas a lo habitual en los congresos o foros temáticos locales, pero sin el inconveniente de los derechos de autor que con frecuencia representan un obstáculo para las grabaciones en este ámbito. En una semana de grabaciones en Porto Alegre podíamos obtener lo que en Granada puede requerir meses o años a través de conferencias de ONG o de instituciones públicas dispuestas a permitir la grabación de sus encuentros. Por otra parte, los discursos de larga duración son muy útiles no sólo para rentabilizar el tiempo que requiere su preparación y contextualización, sino también para entrenar la resistencia en fases avanzadas de la formación en simultánea.
- e) Incrementar la variedad temática. La gran cantidad de debates simultáneos que encontramos en los foros sociales nos ofrecen una oportunidad única en un periodo de tiempo tan reducido para abrir nuestro abanico temático a múltiples cuestiones relevantes en el mundo actual que abarcan tanto las grandes reflexiones globales y mundiales como los pequeños problemas concretos y locales. Así, podemos encontrar desde debates sobre las cuestiones éticas y la responsabilidad social en la investigación científica (FSM 2005) hasta los procesos de descolonización aún pendientes (Sahara Occidental, FSE 2003) o desde el sistema financiero internacional hasta la situación de los pescadores sudafricanos (FSM 2003).
- f) Aumentar la heterogeneidad en el perfil de los oradores. En las otras dos principales fuentes de discursos encontramos entre los oradores principalmente a políticos, académicos y expertos. Aquí tenemos también activistas caracterizados por una gran diversidad cultural, no sólo en virtud de sus distintas procedencias geográficas (paraculturas), sino por las diferencias

cualitativas en su formación, en unos casos más académica y clásica y en otros más autodidacta e informal (diaculturas<sup>25</sup>).

### 6.5.1. *Diferencias entre el III FSM y el II FSE*

Antes de exponer algunos datos globales, destacaremos algunas diferencias de contexto comunicativo entre los dos foros transcritos y estudiados hasta el momento de redactar estas líneas. Aparte de las derivadas del carácter europeo del foro en un caso y mundial en el otro y de las que se desprenden de lo que separa a ciudades como Porto Alegre y París como trasfondo, hay que decir que mientras en Porto Alegre en 2003 existían aún cuatro lenguas oficiales (inglés, francés, español y portugués), en el II FSE de París ya desapareció el concepto de lengua oficial. No obstante hay que precisar que este paso no ha bastado aún para lograr el objetivo, complejo por lo demás, de una amplia diversidad lingüística tanto entre los oradores como entre los intérpretes. Así, pese a que el número de cabinas se mantuvo constante (cuatro por sesión), en París los idiomas elegidos dependían de las necesidades de cada seminario o plenario y se definían fundamentalmente en función de los hablados por los oradores participantes.

Otras diferencias son la mayor diversidad de orígenes tanto del público como de los oradores en Porto Alegre, con una mayor presencia de países del Sur, y el mayor número en general de oradores por seminario o mesa redonda en París, lo que a su vez se traduce en una menor duración media de las intervenciones de los ponentes (v. 6.5.2). La mecánica de los debates también es diferente: si en Porto Alegre 2003 el público intervenía mediante preguntas anotadas en un papel que se remitían a los oradores a quienes iban destinadas y éstos las resumían agrupándolas en sus turnos de respuestas, en París a las intervenciones iniciales de los ponentes seguían varios turnos de preguntas y respuestas. En ocasiones, en París, para no alargar mucho el apartado de intervenciones iniciales éstas se dividían en dos tandas intercaladas con un turno de intervenciones del público. En ambos casos la duración de cada sesión rondaba las tres horas, al menos sobre el programa, aunque los retrasos en el comienzo de la sesión a veces reducían esta duración. Las grabaciones no siempre abarcan el conjunto de la sesión y su extensión está en función de la de las cintas empleadas, 90 o 135 minutos en LP, y del interés didáctico del debate, ya que tampoco se trataba de acumular mucho material de un mismo tema, sino de lograr, una vez más, la máxima variedad posible.

---

<sup>25</sup> V. 4.2.2.4.

Desde el punto de vista de la interpretación, la diferencia fundamental entre ambos foros estriba en que en Porto Alegre 2003 aún se recurrió a intérpretes remunerados, mientras que en París los intérpretes fueron en su totalidad voluntarios encuadrados por la red Babels. De este modo, mientras en Porto Alegre se cubrían entre diez y doce sesiones simultáneamente con interpretación, en París se llegó a prestar interpretación en más de 50 salas a la vez con un equipo de cerca de un millar de intérpretes voluntarios, cifra sólo alcanzada en un mismo contexto por los intérpretes del SCIC en su trabajo diario.

#### *6.5.2. Datos básicos del material de los foros sociales registrado en Marius*

En total se han introducido en la base de datos 163 intervenciones, de las que 56 proceden del FSM de Porto Alegre (enero de 2003) y 107 del FSE de París (noviembre de 2003) que suman un total de 18 horas y 6 minutos de duración en inglés, francés, español y portugués, por lo que puede decirse que se trata de un corpus de dimensiones similares por duración acumulada a los del Parlamento Europeo o las ruedas de prensa analizados más arriba, si bien no deja de ser una pequeña muestra en relación con la cantidad de debates que podemos encontrar en un foro social de estas magnitudes. De hecho, la muestra obtenida en Porto Alegre, que ha dado lugar a un DVD de grabaciones transcritas en su casi totalidad, contiene grabaciones completas o parciales de siete sesiones (paneles en los muelles del puerto y plenarias en el Pabellón *Gigantinho*). Por su parte, las grabaciones del FSE de París transcritas proceden de cuatro seminarios. Por foros, *Marius* recoge en el momento de redactar estas líneas 11 horas y diez minutos del III FSM de Porto Alegre y algo menos de 7 horas del II FSE de París.

Las intervenciones en portugués<sup>26</sup> no se han transcrito aún. Tampoco se han transcrito algunas intervenciones en los otros tres idiomas en las que confluían dificultades derivadas de los oradores (acentos extranjeros excesivamente fuertes que impedían la comprensión, especialmente en discursos leídos con una entonación poco natural) con una calidad de sonido deficiente. No obstante, sí se han incluido en la base de datos registros correspondientes a estas intervenciones, con información sobre el orador, el acento o el modo de exposición, cuando en la misma sesión había otros discursos

---

<sup>26</sup> Se trata de 4 intervenciones en el III FSM con una duración acumulada de 51 minutos y que representan el 4,73% del tiempo total del corpus.

individuales que no presentaban esa confluencia de dificultades y que por tanto han sido íntegramente transcritos. De las 163 intervenciones contamos con datos correspondientes a velocidad de elocución de 123 registros con duración superior a 45''.

Entre los discursos en inglés, francés y español, la proporción de intervenciones se distribuye como sigue: 104 intervenciones en francés, con una duración acumulada de 8 horas y 34 minutos (47,28%); 23 intervenciones en inglés, con un total de 4 horas y 27 minutos (24,61%) y 32 intervenciones en español, con 4 horas y 14 minutos; (23,37%). La mayor presencia del francés se debe en este caso a que en los seminarios transcritos del II FSE de París este idioma es ampliamente mayoritario (78,8% del tiempo total), mientras que en Porto Alegre representaba sólo el 27,6% de la duración total acumulada de las intervenciones en este foro. Ello se debe, al menos en parte, al cambio de formato de la sesión de preguntas y respuestas mencionado en 6.5.1 y al hecho de que el público francófono fuera ampliamente mayoritario en París. El español, en cambio, está bastante más presente en Porto Alegre (27 intervenciones y 34% del tiempo) que en París (5 intervenciones y 6,3% del tiempo), lo que da buena muestra del interés de grabar un foro social en América del Sur para obtener grabaciones en este idioma, especialmente si buscamos acentos hispanoamericanos. Algo parecido, aunque con un contraste algo menor, ocurre con el inglés: 30,7 % en el III FSM y 15% en el II FSE. No obstante todo lo anterior, las cifras por idiomas tenderán a equilibrarse con la incorporación de registros procedentes de otros foros como los de Londres o Barcelona, además de ampliarse a otras lenguas hasta ahora ausentes en la base de datos.

La duración media por intervención en el conjunto del corpus se sitúa en los 6 minutos y 40 segundos, la más alta de los tres corpus considerados hasta aquí, aunque con una diferencia notable entre las intervenciones del III FSM (11'58'') y las del II FSE (3'54''). Es también el corpus con mayor número de intervenciones de larga duración, ya que contamos en él con 24 intervenciones que superan los 15 minutos (7 en el corpus del PE de las que sólo 4 eran realmente discursos; 4 en el corpus de ruedas de prensa; 14 en el de conferencias locales que se expone más abajo), de las que 10 superan también los 20 minutos (4 superan los 30'). Todo ello confirma las expectativas a que nos referíamos en 6.5.d.

### *6.5.3. Perfil de oradores, tipos de sesiones y temas de los debates registrados*

Partiendo del principio de que lo que íbamos a poder grabar sería siempre una parte mínima de lo tratado en un foro, hemos intentado en ambos casos combinar grabaciones en las que intervienen figuras intelectuales de renombre internacional (Noam Chomsky, Arundhati Roy, Eduardo Galeano, Leonardo Boff, Jean Ziegler, Ignacio Ramonet, Susan George o Roberto Savio) con otras de oradores menos conocidos pero muy activos en el movimiento social mundial. En Porto Alegre 2003 aún podía hablarse de un programa en tres niveles: las sesiones plenarias con los grandes nombres y líderes intelectuales del movimiento altermundista, que se daban cita en el pabellón Gigantinho y a veces lograban que se abarrotasen sus 12.000 localidades horas antes de comenzar sesiones como las de Galeano y Ziegler (titulada “Paz y valores”) o la de Roy y Chomsky (clausura); el de las grandes organizaciones y oradores de renombre algo menor pero aún destacados dentro del movimiento, que se reunían en salas de unas 500 plazas improvisadas en los muelles del puerto o acondicionadas en la Universidad Católica Pontificia (PUC), en ambos casos con interpretación simultánea a las cuatro lenguas; y por último una multitud de talleres y debates de pequeñas organizaciones sin más interpretación que la consecutiva o susurrada que pudieran hacerse entre ellos los mismos participantes y asistentes.

Esta situación cambió en París con la participación de la red Babels<sup>27</sup> y la extensión de la interpretación a casi todas las sesiones y también ha ido cambiando en los foros sociales mundiales subsiguientes, donde se ha intentado evitar la jerarquía existente en las primeras ediciones que parecía entrar en contradicción con los principios mismos de la llamada Carta de Porto Alegre. Aunque ha habido quien ha querido ver una contradicción importante entre los dos tipos de debates a grandes rasgos representados por los grandes intelectuales y los movimientos sociales de base, nos parece que ambos revisten interés para los fines expuestos en la introducción de este estudio de corpus.

Entre los temas abordados en las grabaciones registradas en *Marius* encontramos, como hemos expuesto, tanto las grandes cuestiones globales de alcance mundial como los pequeños conflictos locales. Así, figuran debates sobre la crisis del sistema financiero internacional, la democratización de los medios de comunicación, la descolonización

---

<sup>27</sup> Red internacional de intérpretes voluntarios creada en el I Foro Social Europeo (v. 2.4 y 4.8).

pendiente del Sahara Occidental, el acceso al agua, la comida y la tierra, el comercio justo, paz y valores y la mujer en los conflictos de Iraq e israelo–palestino.

#### 6.5.4. *Acentos de los oradores*

De las 23 intervenciones en inglés, 8 (34,78%) son de oradores nativos, en su mayoría norteamericanos. La proporción mayor (43%) la encontramos entre los oradores no nativos de inglés procedentes de países donde esta lengua tampoco es oficial, aunque sólo en 3 de las 10 intervenciones de esta categoría el acento dificulta por momentos la comprensión. También encontramos acentos indo–pakistaníes y subsaharianos, ambos con un 8,7%, y otros en menor proporción como el filipino.

En el caso del francés la situación es bien distinta, con un 78% de oradores francófonos europeos, aunque buena parte de ellos corresponden a la muestra del II FSE celebrado en París. En su conjunto, los no nativos representan el 14,4%, los magrebíes el 5% y los subsaharianos el 3%. No obstante, entre los discursos del III FSM el porcentaje de oradores francófonos europeos se reduce a un 54%, con un 23% de magrebíes y cifras menores de no nativos y subsaharianos. Por tiempo acumulado, la distribución de acentos está algo más equilibrada, con menos del 60% para los francófonos europeos en ambos foros, un 27,3% para los no nativos procedentes de países donde el francés no es oficial, un 10,4% para los magrebíes y un 3,9% para los subsaharianos<sup>28</sup>. Esta diferencia entre los datos por intervenciones y por tiempo acumulado confirma que el mayor predominio del acento francófono europeo por intervenciones se debe, como en el caso del uso del francés en general en el presente corpus, a los turnos de preguntas del FSE.

En el caso del español, el acento peninsular europeo sólo representa un 22% de las 32 intervenciones (en parte debido al II FSE), con predominio (69%) de una gran variedad de acentos hispanoamericanos de América Central (El Salvador), el Caribe (Cuba) y América del Sur (Chile, Uruguay, Colombia, Venezuela, Ecuador y Bolivia), además de 3 intervenciones de no nativos.

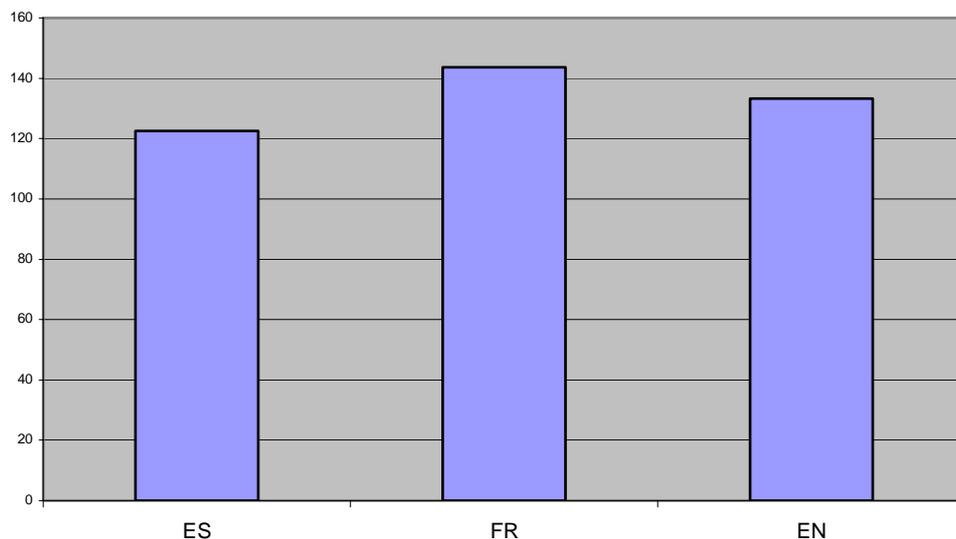
---

<sup>28</sup> La proporción de acentos francófonos europeos, aún alta en el FSM, puede ser indicio a la vez de la importante participación de movimientos sociales franceses desde los orígenes del Foro y del reto de integrar en mayor medida realidades africanas.

### 6.5.5. Velocidad de elocución

Entre las 123 intervenciones superiores a 45'' transcritas encontramos una alta variabilidad en las velocidades de elocución, desde las 68,18 p/m de Galeano<sup>29</sup> hasta las 194 p/m de un periodista francés en respuesta a una pregunta en el FSE de París. La velocidad media por intervención en el conjunto de los tres idiomas (español, francés, inglés) es de 137,5 p/m, lo que se sitúa ligeramente por encima del corpus más lento hasta aquí, el del congreso contra la pena de muerte, pero en un ritmo algo más lento que el de los 28 discursos introductorios en francés de las ruedas de prensa y claramente por debajo del PE (v. 6.4.2.1.c). Si nos fijamos sólo en las intervenciones en francés, obtenemos en cambio una media de velocidad más alta, de 143,65 p/m, que tal vez pueda atribuirse a que el gran predominio de este idioma en el FSE de París hiciera olvidar a ponentes y público francófonos que estaban en una situación de mediación interlingüe mediada por intérpretes. De hecho, aunque las muestras son muy asimétricas para extraer conclusiones de alta validez, la media de las 12 intervenciones en francés del III FSM es de 132,79 p/m, frente a las 145,67 p/m de las 66 intervenciones en el mismo idioma en el II FSE de París. El gráfico 11 muestra las velocidades de elocución medias por idioma en ambos foros.

**Gráfico 11. FF SS: velocidades medias por idiomas**



<sup>29</sup> A este orador lo interrumpieron con aplausos en 28 ocasiones en 26 minutos. Sin estas interrupciones su velocidad de elocución sería de 80,68 p/m. Para comprobar otros datos de velocidad de elocución de Eduardo Galeano en el contexto de una conferencia local monolingüe, véase 6.7.6.1 y 6.7.6.2.

Llama la atención la baja velocidad media de las intervenciones en español (122,51 p/m) en relación con la que hemos indicado en francés y la que se observa aquí en inglés (133,26 p/m). De nuevo la muestra es pequeña como para permitirnos grandes deducciones, pero, dado el predominio de los acentos hispanos que hemos indicado en 6.5.4 en relación con este corpus, sería interesante a efectos didácticos comprobar con corpus más amplios si es cierta la creencia de que los hispanoamericanos tienden a hablar de forma más pausada que los españoles. Si bien la pequeña muestra de acento español europeo peninsular de este corpus tampoco nos permite ser muy concluyentes, en las siete intervenciones de esta subcategoría la velocidad media ronda las 128 p/m, 7,5 p/m por encima de las 20 intervenciones con acentos hispanoamericanos, lo cual no es mucho si tenemos en cuenta el carácter atípico de la intervención de Galeano (ver nota a pie de página más arriba), que baja la media de las intervenciones de acentos hispanoamericanos.

Otro dato llamativo es la diferencia importante que se observa en la velocidad de elocución entre el subcorpus de intervenciones iniciales de los ponentes (128,25 p/m) y el de sus respuestas a las preguntas del público (150,36 p/m), tendencia que se observa en las tres lenguas consideradas y que coincide con la de las ruedas de prensa con discursos introductorias leídos (v. 6.4.2.1.f). Este dato nos habría de llevar, al menos en fases iniciales e intermedias del aprendizaje, a estar atentos a este aspecto antes de decidir si trabajamos con una sesión completa como hipertexto o con los discursos iniciales como textos individuales.

Por otra parte, la muestra de preguntas se circunscribe al II FSE de París por la razón antes expuesta (v. 6.5.1) y casi exclusivamente a la lengua francesa (12 de las 13 preguntas que superan los 45'' se formulan en esta lengua) de modo que las mencionaremos sólo en el subepígrafe correspondiente al francés (v. 6.5.5.1).

#### *6.5.5.1. Intervenciones en francés.*

Si nos fijamos en primer lugar en las intervenciones introductorias de los ponentes en las mesas redondas o seminarios, entre las que abundan los discursos de alta autonomía contextual susceptibles de uso aislado en el aula, tenemos un total de 21 discursos transcritos con una duración media de 14'42'', una velocidad de elocución media de 137,07 p/m y un predominio del discurso espontáneo (68,2%). Los valores extremos de

velocidad de elocución se sitúan aquí entre las 88,66 p/m de Jean Ziegler en Porto Alegre y las 182,44 p/m del periodista Pierre Ganz en París.

Aunque la muestra es de nuevo altamente asimétrica en cuanto al modo de exposición, la velocidad media de los 14 discursos espontáneos (139,74 p/m) supera a la de los 7 discursos leídos (131,71 p/m). Centrándonos ahora en las primeras intervenciones de los ponentes de duración superior a los 4 minutos (19 discursos), para tener un elemento de comparación con los tres corpus anteriores, en este caso la media se sitúa en las 138,1 p/m, ligeramente por encima de los discursos introductorios de las ruedas de prensa, pero aún por debajo y a cierta distancia de los discursos del PE (v. 4.6.2.1.d), ambos con corpus cuantitativamente similares. Esta media no varía sustancialmente cuando nos fijamos, como hicimos con el corpus de la pena de muerte y el de los discursos introductorios de las ruedas de prensa, en los 16 discursos introductorios que duran más de 8 minutos (138,99 p/m).

Más llamativa resulta la diferencia en la velocidad de elocución detectada en las 27 intervenciones registradas en el subcorpus de respuestas en este idioma (154,14 p/m), que incluso supera la de las 12 preguntas del público de más de 45'' (150,74 p/m).

#### *6.5.5.2. Intervenciones en inglés*

En inglés contamos con 11 discursos introductorios transcritos con una duración media por intervención de 18'12'' entre los que también predominan los espontáneos (72,7%). Aquí la distancia entre los valores extremos es menor, debido a que el discurso más rápido, pronunciado por Angelo Caserta, un asesor italiano de comercio justo en París, se queda en 145,66 p/m, mientras el más lento presenta un ritmo parecido al de la muestra de francés y corresponde a la escritora india Arundhati Roy en Porto Alegre (88,58 p/m). De nuevo las muestras son pequeñas y asimétricas, pero los 3 discursos leídos arrojan una media de 102,78 p/m frente a una velocidad de elocución media de las 8 intervenciones espontáneas de 128,99 p/m. Todos los discursos introductorios superan en esta muestra los 4 minutos.

#### *6.5.5.3. Intervenciones en español*

La muestra de discursos introductorios o iniciales de los ponentes se reduce aquí un poco más hasta nueve intervenciones, con 18'15'' como duración media y una

velocidad media de 115,49 p/m. Los valores extremos caen más por el extremo inferior debido a las múltiples interrupciones por aplausos del discurso de por sí pausado de Eduardo Galeano (68,18/80,68 p/m), mientras que el extremo superior se sitúa en un nivel parecido al de la muestra en inglés (142,95 p/m en el discurso de Pedro H. Avendaño, un activista chileno defensor de los derechos de los pescadores artesanales). En este caso se da un mayor equilibrio entre el modo de exposición espontáneo (55,55%) y el leído (44,44%), de nuevo con un mayor ritmo de elocución en los discursos espontáneos (127,1 p/m) que en los leídos (100,1 p/m).

## **6.6. Otros foros temáticos**

Al margen de los foros sociales, tipo especial de foro temático al que hemos querido dedicar un apartado diferenciado en atención a la cantidad de datos disponibles y la especificidad que representa, la base de datos Marius recoge otros ejemplos de foros temáticos grabados tanto del canal EbS como de situaciones de comunicación interlingüe locales. En total se trata de 46 intervenciones en inglés, francés y español con una duración acumulada de 6 horas y 3 minutos y correspondientes a 8 foros temáticos: cinco emitidos por EbS (tres de ellos sobre el recurrente y siempre actual tema del multilingüismo en la UE, uno sobre el cincuentenario de la declaración de Robert Schuman, de gran utilidad por la información histórica sobre la construcción europea que aportan sus discursos y otro sobre el proyecto de constitución europea y los derechos fundamentales); uno local de carácter internacional (Simposio Internacional Islam y Laicidad), que contó con interpretación simultánea al español, francés y árabe; otro también local sobre la política exterior y comercial de China y por último un foro temático celebrado en París en 2004 con motivo del cincuentenario de *Le Monde Diplomatique*.

En el caso de los foros temáticos europeos emitidos por EbS, esta reducida muestra ha resultado ser de gran utilidad didáctica por la mediana duración de los discursos y su temática no especializada y próxima a las preocupaciones de los estudiantes (especialmente en el caso del multilingüismo, muy relacionado con su futuro profesional). No obstante, el nivel de dificultad es variable en esta muestra, ya que en algunos casos encontramos discursos leídos muy densos por la información y el estilo y, en otros, acentos no nativos que llegan a dificultar la comprensión. Aún así, la comisaria Reding nos ofrece aquí dos discursos, uno en francés y el otro alternando francés e inglés, muy útiles para fases iniciales e intermedias de la formación en simultánea (fases para las que no resulta fácil encontrar material real adecuado) y de carácter atemporal, por lo que han sido utilizados en varios cursos sucesivos.

Por idiomas tenemos 32 intervenciones en francés, 5 en inglés y 4 en español. En tres casos hemos grabado la versión de la cabina francesa de intervenciones en otras lenguas (para facilitar el trabajo con el hipertexto completo en clases a partir del francés) y en

otras dos se trata de discursos en los que se suceden dos o hasta cinco lenguas<sup>30</sup>. Dado que en inglés y español se trata de muestras de tamaño muy reducido, comentaremos sobre todo aquí los datos básicos de la muestra de intervenciones en francés.

### 6.6.1. *Intervenciones en francés*

En este idioma contamos con tres horas y 52 minutos en total. La duración media de las 32 intervenciones es de 7'15''. La más extensa dura 43'16'', 4 superan los 15' y 5 más se sitúan entre 10' y 15'. Otras 5 presentan duraciones de entre 5' y 10' y el resto, 18 intervenciones, duran menos de 5'.

La velocidad media de las 22 intervenciones transcritas (con duración superior a 45'') es de 134,55 p/m, con valores extremos situados entre las 94 p/m de una breve intervención (respuesta a una pregunta) de Jean-Luc Dehaene y las 180 p/m de la intervención, también breve, de un moderador. Sólo dos intervenciones superan las 160 p/m; 6 se sitúan entre 140 y 160 p/m<sup>31</sup> y otras tantas entre 120 y 140 p/m. Por último, 7 intervenciones presentan velocidades entre las 100 y las 120 p/m.

En cuanto a los acentos, el más presente en el conjunto de intervenciones en francés es el francófono europeo (43,75%), seguido del flamenco y el no nativo suave (ambos con el 18,75%), los no nativos fuertes (9,37%) y el luxemburgués (6,25%).

Si nos centramos ahora en los discursos introductorios o intervenciones iniciales de los ponentes, contamos en este subcorpus con una muestra de 14 discursos superiores a 45'' cuya duración media es de 14'02'' y la velocidad media de 131,42 p/m, con valores extremos entre las 110,72 p/m y las 147,74 p/m. La mitad de ellos (7) son de acento francófono europeo y el resto se dividen entre no nativo suave (3), luxemburgués (2), flamenco (1) y no nativo fuerte (1). El modo de exposición es leído o predominantemente leído en 7 casos y espontáneo en otros 7. La velocidad media de los discursos leídos es de 135,25 p/m, mientras que la de los discursos espontáneos es de 127,59 p/m, lo que hace de este subcorpus el único en el que los discursos leídos superan en velocidad a los espontáneos.

---

<sup>30</sup> En este último caso se trata de una demostración práctica de multilingüismo a cargo del añorado actor Peter Ustinov.

<sup>31</sup> Sería más preciso decir entre 140 y 150 p/m ya que no hay en este corpus intervenciones en la franja 150-160 p/m.

Si nos fijamos únicamente en los 12 discursos introductorios en francés de esta categoría que superan los 8', destacaremos que presentan una velocidad media de 130,87 p/m. La muestra de más de 4 minutos sólo cuenta con dos discursos más, por lo que la media no varía sustancialmente (132,51 p/m).

Dado que en algunos de los foros de este subcorpus no hay debate posterior y en otros hemos optado por transcribir e integrar en la base de datos sólo intervenciones iniciales, no procede aquí comparar muestras de intervenciones iniciales con los debates posteriores.

### *6.6.2. Intervenciones en español*

De las cuatro intervenciones en español destacaremos una, la de la profesora e investigadora Denise Helly, que constituye un ejemplo único hasta ahora en nuestra base de datos, pero no del todo infrecuente en la realidad profesional, de exposición espontánea de larga duración (37'28'') a cargo de una oradora no nativa (francófona) que decide usar el español por ser la lengua mayoritaria del público al que se dirige, lo que introduce en este discurso dificultades de gran utilidad didáctica por su valor ilustrativo respecto a situaciones similares que los futuros profesionales pueden encontrar. La baja velocidad media de elocución, 108,79 p/m, de este discurso compensa otros factores de dificultad como la pronunciación, los calcos léxicos o los errores gramaticales de la oradora. Las otras tres intervenciones son de escasa duración e interés, salvo un discurso de presentación de oradores que podría servir para consecutiva (espontáneo, 2'40''; 128,62 p/m).

### *6.6.3. Intervenciones en inglés*

De las cuatro intervenciones en inglés de esta muestra sólo una tiene cierta autonomía<sup>32</sup>, aunque se trata de un discurso incompleto con fuerte acento no nativo que agrava la densidad de un discurso leído y muy elaborado. Estas limitaciones desaconsejan el trabajo didáctico trilingüe con el hipertexto del que procede, en el que el resto de intervenciones grabadas están en francés y español.

---

<sup>32</sup> El resto son preguntas o respuestas en foros temáticos donde el idioma dominante es el francés.

### **6.7. Conferencias de invitados especiales (Granada)**

Se han grabado y transcrito un total de 16 conferencias de invitados especiales celebradas en Granada con un total de 19 ponentes sin contar las presentaciones de oradores. De éstas, 6 se interpretaron en consecutiva (con 5 intervenciones iniciales en francés y 2 en inglés), 7 se interpretaron en simultánea (7 intervenciones en francés y dos en español), y 4 corresponden a situaciones monolingües en español. El hecho de que las tres categorías de este desglose sumen 17 conferencias en vez de 16 se debe a que una de las conferencias contabiliza doblemente ya que comenzó interpretándose en simultánea, pero hubo que cambiar a consecutiva debido a un fallo en la distribución del sonido de las cabinas al público.

Las conferencias de invitados especiales que hemos grabado suelen contar con un discurso, o varios, de presentación de la conferencia y del orador, siempre en español, seguidos de la conferencia en sí y, en su caso, un turno de preguntas del público y respuestas del orador. Sin embargo, este formato clásico y conocido para cualquier persona asidua a conferencias de las que tienen lugar, por ejemplo, en el entorno académico o en el de los movimientos sociales, presenta a veces diferencias, ya que la conferencia puede acabar convirtiéndose, a veces sin que esté anunciado, en una mesa redonda que la acercaría al formato de un seminario o de un foro temático, como ocurre en nuestro corpus con la conferencia de Nadia Yasín, única oradora anunciada por los organizadores, que en la práctica vino precedida, además de por la presentación de la oradora, por dos intervenciones de profesoras universitarias especialistas en el tema tratado<sup>33</sup> y seguida de otra intervención de la representante de la sección de mujeres de su mismo movimiento social, Ghislaine Bahraoui. Tampoco sigue el formato estándar Maggie Barankitse<sup>34</sup>, quien limitó su charla a una muy breve intervención en la que se dirigió al público fundamentalmente para pedirle que le hiciera todas las preguntas que estimase oportunas, entre otras cosas porque antes de su intervención se había proyectado un documental en el que se informaba abundantemente sobre el trabajo desarrollado por la oradora con los niños refugiados de Burundi.

---

<sup>33</sup> Se trata de las arabistas María Angustias Parejo y Ángeles Ramírez.

<sup>34</sup> V. anexo VIII.

Finalmente, hay algunas conferencias en las que la larga extensión de la intervención inicial del orador no dejó margen, o lo redujo al mínimo, bien en la sesión en sí o bien en la capacidad de nuestra cinta, para el turno de preguntas y respuestas. Por la propia naturaleza de este tipo de situaciones comunicativas, es ésta la muestra de oradores que más lentamente va a crecer, pero la traemos aquí por haber alcanzado ya unas dimensiones comparables a las de otros corpus tanto en cantidad de horas grabadas como en número de intervenciones. No obstante, nuestro análisis se limitará los discursos de presentación de oradores, las intervenciones principales de éstos y sus respuestas, ya que los problemas de sonido en la grabación de las preguntas nos han impedido en ocasiones contar con transcripciones y en otros casos han reducido su fiabilidad. A efectos didácticos se han realizado en estos casos transcripciones más o menos aproximadas o resúmenes de las preguntas, de modo que apoyándose en su lectura el estudiante esté en disposición de poder interpretar las respuestas.

#### *6.7.1. Perfil de los oradores y temas tratados*

Entre los conferenciantes encontramos algunos intelectuales destacados de nuestro tiempo, como Ricardo Petrella, Eduardo Galeano, Serge Halimi o Tariq Ramadan, profesores universitarios de distintos ámbitos como los economistas Arcadi Oliveres y Juan Torres, la sinóloga Anne Cheng, el politólogo Carlos Taibo o el filósofo de la ciencia Mustafá El Murabit, pero también representantes de movimientos sociales como el palestino Raji Sourani, el congoleño Silvestre Somo, la burundesa Maggie Barankitse, la senegalesa Madjiguène Cissé, las marroquíes Nadia Yasín y Ghislaine Bahraoui y una feminista afgana que hubo de mantener su nombre en el anonimato para evitar represalias en el Afganistán post-talibán. También cuenta el corpus con un político, el secretario de estado marroquí Mohamed Saadi. Como puede observarse, se ha intentado una vez más mantener la máxima diversidad geográfica, cultural y temática en cuanto al origen de los oradores.

Entre las conferencias que contaron con interpretación, añadiremos como dato general que en cinco de los 12 casos los intérpretes eran voluntarios, en cuatro se trataba de estudiantes en prácticas (en tres de las conferencias acompañados en cabina por el profesor, con el que se turnaban) y en las tres ocasiones restantes se trataba de intérpretes remunerados. Estos datos se explican por el hecho de que con frecuencia los iniciadores de las conferencias grabadas son asociaciones estudiantiles y ONG locales

que, por falta de recursos económicos, piden la colaboración de la Facultad de Traducción e Interpretación o de ONG como la asociación local Ecos, traductores e intérpretes por la Solidaridad<sup>35</sup>. Este factor explica también el carácter social de las temáticas tratadas (aunque éstas también están presentes en situaciones en las que se recurre a intérpretes remunerados como la conferencia de Petrella o la de Nadia Yasín) y la diversidad de acentos, perfiles de oradores y visiones del mundo<sup>36</sup>. De este modo, somos conscientes de que el material recopilado en este corpus puede tener más relevancia para la dimensión de formación para la ciudadanía a la que nos hemos referido en el capítulo 2 que para la preparación para el mercado profesional remunerado dominante, como nos ha hecho ver algún estudiante (v. 7.4.2.5) en los cuestionarios que comentamos en el próximo capítulo. Pero al mismo tiempo nos parece que, al igual que el material procedente de los foros sociales, es imprescindible para lograr el objetivo de formar intérpretes para la sociedad y no sólo para el mercado, al tiempo que se cumple con el objetivo, meramente técnico en relación con los fines educativos, de proporcionar a los estudiantes intervenciones de larga duración.

#### 6.7.2. *Datos básicos*

Los datos correspondientes a este corpus representan en total 405 entradas en *Marius* y suman una duración acumulada de 19 horas y 21 minutos. Este corpus nos ha permitido contar con una docena de intervenciones que superan los 20 minutos de duración<sup>37</sup>, de las que nueve superan los 30' y cuatro duran más de una hora (la más larga supera la hora y 25 minutos). La duración media por intervención es de 2'52'', dato que se explica por la fragmentación de las intervenciones interpretadas en consecutiva.

Se trata de conferencias grabadas entre 1999 y 2005 y la distribución de intervenciones por lenguas es la siguiente: 188 registros en francés (46,42%); 109 en español (26,91%); 104 en inglés (25,68%) y un porcentaje inferior al 1% en otros idiomas

---

<sup>35</sup> La asociación Ecos fue fundada en 1998 por un grupo de estudiantes y profesores de la FTI de la Universidad de Granada con el objetivo de ofrecer traducciones e interpretaciones voluntarias a asociaciones locales, personas o grupos sociales sin medios económicos para recurrir a profesionales remunerados en estos ámbitos. También ha desarrollado desde entonces tareas de sensibilización sobre temas de nuestro tiempo en colaboración con otras asociaciones y colabora, desde 2003, con la red Babels en la selección de voluntarios, planificación y apoyo logístico a la interpretación en los foros sociales (v. De Manuel, Brander y López, 2004).

<sup>36</sup> En las conferencias en las que trabajan intérpretes remunerados, al menos en los mercados locales que conocemos, no es tan frecuente encontrar ponentes subsaharianos o representantes de organizaciones de la sociedad civil de países del Sur.

<sup>37</sup> De ellas 11 son intervenciones iniciales de los conferenciantes y una respuesta a preguntas del público.

(árabe) o sin idioma identificado (pérdida momentánea de sonido). Por tiempo acumulado, en cambio, la distribución presenta proporciones diferentes, con un mayor predominio del francés (55,68%), aunque con menor diferencia respecto al español (38,08%) y una proporción muy inferior del inglés (5,8%) que se explica por el hecho de que las conferencias grabadas en este idioma se interpretaron en consecutiva y están muy fragmentadas. La velocidad de elocución media por intervención en las 152 transcritas en español, francés e inglés de duración superior a 45'' es de 136,14 p/m, valor muy similar al obtenido en el corpus de los foros sociales.

### *6.7.3. Acentos*

Como ha quedado expuesto, los acentos se caracterizan en este corpus por una gran diversidad. La muestra más abundante, la de intervenciones en francés, cuenta con una escasa proporción, en número de intervenciones, del acento francófono europeo (16,49%), frente al 69,15% del subsahariano y el 11,70% del magrebí, aunque por tiempos acumulados se invierten los términos y se observa un mayor equilibrio, con un predominio, aunque minoritario, del francófono europeo (35,23%), seguido del magrebí (28,63%), el subsahariano (23%) y el “no nativo suave” (13,12%). Entre las 4 conferencias en español, el acento predominante por tiempo acumulado es el europeo estándar (54,55%), seguido del español meridional (22,64%), el suramericano (16,77%), el no nativo suave (2,8%) y otros acentos hispanos con porcentajes menores. De los dos ponentes en inglés, una tiene un acento no nativo suave que no dificulta la comprensión (la representante de RAWA), mientras que el director del centro palestino de derechos humanos, Raji Sourani, presenta alguna dificultad más inducida por el acento.

### *6.7.4. Discursos de presentación de oradores*

El corpus de conferencias de invitados especiales cuenta con 20 discursos de presentación de los oradores. Excluimos aquí las intervenciones que van más allá de la mera presentación y se adentran en el tema desde el conocimiento experto de los ponentes con un enfoque mucho más parecido al de una comunicación o ponencia en un congreso. Estos veinte discursos, todos en español, suman un total de 60'24'' y su duración media es de 3'01''. El de mayor duración alcanza los 7'02'', 6 se sitúan entre 4' y 6'; 5 entre 2' y 4' y 8 no llegan a los 2'.

La velocidad media por intervención es de 133,66 p/m y la media por tiempo acumulado 129,47 p/m. En cuanto a los valores extremos, el más rápido alcanza las 165 p/m y el más lento, que resulta ser también el más largo, se queda en 90,57 p/m. Hay otro discurso inferior a las 100 p/m; 3 entre 100 y 120 (en total el 25 % queda por debajo de las 120 p/m); 7 entre 120 y 140 p/m (35%) y otros 7 entre 140 y 160 p/m.

En su mayoría se trata de discursos espontáneos, aunque uno de ellos es predominantemente leído y otros dos alternan fragmentos leídos con otros espontáneos. Dado el lugar en que se celebran las conferencias el acento más frecuente es el español europeo meridional (65%), seguido del español europeo estándar 25% y el no nativo suave (10%).

Por la variedad de duraciones de los discursos y la velocidad media relativamente baja se trata de discursos apropiados para la enseñanza de la consecutiva en distintas fases de aprendizaje en función de la duración y de la densidad informativa. Esta última se ve en ocasiones incrementada por la presencia de nombres propios y, sobre todo, de títulos de obras relacionadas con el conferenciante. Además, ha de tenerse en cuenta el carácter fundamentalmente intracultural de estos discursos, dirigidos ante todo al público asistente a las conferencias.

#### *6.7.5. Conferencias interpretadas en consecutiva*

Dedicamos un apartado diferenciado a las conferencias interpretadas en consecutiva dado que hay dos aspectos específicos de este tipo de conferencias que merecen un estudio especial por sus repercusiones didácticas: las duraciones medias de los fragmentos en que los oradores dividen sus intervenciones y el cálculo de la velocidad de elocución de estos fragmentos, especialmente en lo que se refiere a la pertinencia de mantener el criterio seguido en otros corpus de calcularla sólo para fragmentos superiores a 45 segundos (v. 5.4.3).

##### *6.7.5.1. Duración de los fragmentos de intervenciones*

La enseñanza de la consecutiva, y en consecuencia también su evaluación, se ha basado habitualmente en el discurso como unidad para la realización de ejercicios o, en el caso de la bilateral, en situaciones dialogadas en las que cada participante en la conversación sólo interrumpe su intervención para dar paso al otro participante. Sin embargo

cualquier intérprete con experiencia sabe que a menudo la interpretación consecutiva se practica en conferencias de larga duración en las que los oradores dividen sus intervenciones en fragmentos de duración variable. Es frecuente que orador e intérprete acuerden al principio de la conferencia la duración de los fragmentos o, al menos, sus límites. En la formación de intérpretes de consecutiva se suele aconsejar, por tanto, a los estudiantes que adviertan al orador de que podrá elegir la duración que le resulte más cómoda, siempre que los fragmentos no superen los 5–6 minutos para garantizar la calidad y la cantidad en la transmisión de la información. Esta dinámica, habitual en la vida profesional, no suele reflejarse, no obstante, en los ejercicios que se realizan en el aula, donde los discursos suelen presentarse en forma de intervenciones completas, reproducidas de una sola vez y con una duración en aumento progresivo a lo largo de las distintas fases de la formación.

En aras del realismo perseguido en esta línea de investigación educativa nos parece importante acumular datos que nos permitan detectar las tendencias en cuanto a duración de fragmentos de las conferencias que se interpretan realmente en la vida profesional. La muestra acumulada hasta ahora es pequeña, dado que se limita a seis conferencias y siete oradores<sup>38</sup>, pero presenta ya una variedad interesante en los 248 registros considerados en inglés y francés, que incluyen sólo a los siete oradores y no las preguntas del público asistente. Si nos fijamos en primer lugar en las duraciones medias, tenemos desde los 21'' por intervención de Maggie Barankitse a los 3'18'' de Nadia Yasín, pasando por los 23'' de la representante de RAWA, 36'' de Madjiguène Cissé, 55'' de Raji Sourani, 2'06'' de Ghislaine Bahraoui y 2'08'' de Anne Cheng. Como puede observarse, ni siquiera la media más alta se acerca a los 5' que sirven de referencia para los exámenes en la Universidad de Granada y en otros centros de formación de intérpretes.

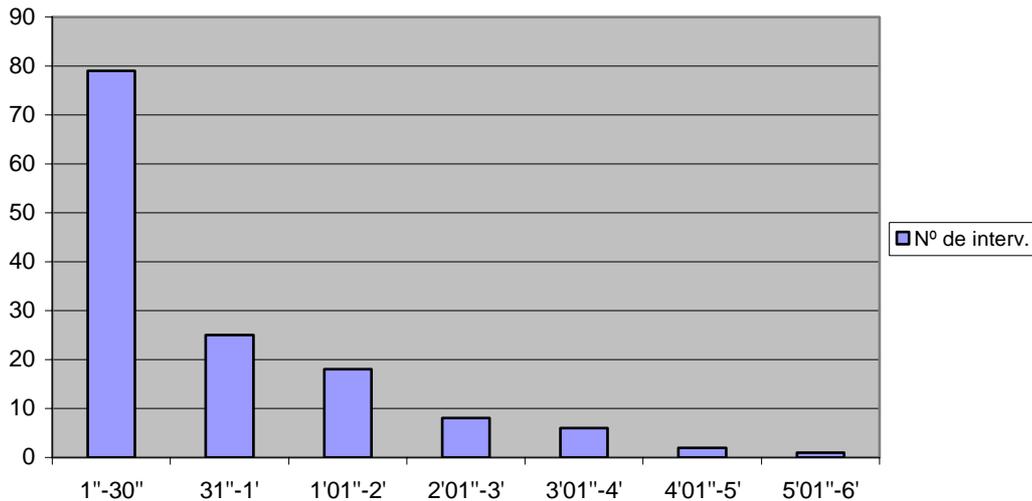
Además de esta variedad entre las duraciones medias de distintos oradores, también se observa una gran oscilación de duraciones en cada orador, aunque algunos son más constantes que otros. Así, entre las más constantes, Maggie Barankitse se sitúa entre 2'' y 1'09'' y la representante de RAWA entre 1'' y 1', pero Nadia Yasín oscila entre 1'24'' y 5'21''; Raji Sourani entre 1'' y 6'46''; Ghislaine Bahraoui entre 9'' y 3'49''; Anne Cheng entre 5'' y 3'42'' y Madjiguène Cissé entre 4'' y 2'21''.

---

<sup>38</sup> En la conferencia de Nadia Yasín a que nos referíamos en la introducción del epígrafe 6.7 intervinieron dos oradoras invitadas a las que se interpretó en consecutiva al español.

En cuanto a las frecuencias de las distintas duraciones, si nos centramos sólo en los 139 fragmentos de intervenciones iniciales de los ponentes, excluyendo pues ahora las respuestas a las preguntas en los coloquios que suceden a las conferencias, obtenemos los resultados que pueden observarse en el Gráfico 12

**Gráfico 12. Duración de los fragmentos de las intervenciones iniciales de las conferencias de invitados especiales interpretadas en IC.**



Llama la atención que más de la mitad de los fragmentos (56,83%) duran entre 2'' y 30'', mientras que apenas un 12,24% superan los dos minutos y sólo en 3 de las 139 ocasiones los oradores hacen uso de la posibilidad de prolongar sus fragmentos de intervención más allá de 4 minutos (2,16%). Hay que precisar que las tres intervenciones más largas son de la misma oradora (Nadia Yasín) y que las 12 de mayor duración (todas las que superan los 2'36'') corresponden a tres de los siete oradores del corpus.

Estos datos, de confirmarse con un corpus más amplio, habrían de tener importantes repercusiones didácticas, ya que implicarían que en la mayor parte de los casos los fragmentos en que un orador divide su discurso cuando se le interpreta en consecutiva presentan una duración que haría superflua, y en ocasiones hasta contraproducente, la toma de notas, al menos tal como suele concebirse. Por otra parte la variabilidad de duraciones da fe de la imposibilidad de prever cuándo las notas serán necesarias y cuándo no, por lo que parece en todo caso necesario entrenar a los estudiantes para aprender a gestionar esta incertidumbre que rodea las situaciones reales de consecutiva.

Por último, habrá de hacerse hincapié en la necesidad de sustituir el final de la toma de notas, especialmente en fragmentos cortos, por un mayor esfuerzo de memoria, de modo que el intérprete no acabe ralentizando en exceso el ritmo de la conferencia.

#### *6.7.5.2. Velocidad de elocución*

En lo que se refiere a la velocidad de elocución de las conferencias interpretadas en consecutiva, el primer dilema que se nos plantea es que si seguimos nuestro criterio de no calcularla para intervenciones inferiores a 45'', sólo podríamos considerar 42 fragmentos de intervenciones iniciales sobre un total de 139. Estos 42 fragmentos corresponden a cinco oradores y su velocidad de elocución media es de 117,37 p/m, con valores extremos situados en las 76,13 p/m de una intervención de un minuto y medio de Anne Cheng y las 197,15 p/m de una de 49'' de Madjiguène Cissé. También aquí se observa cierta constancia en los datos, ya que los 15 fragmentos más rápidos (todos los que superan las 133 p/m) corresponden a dos oradoras (Nadia Yasín y Madjiguène Cissé) y los 23 más rápidos a tres oradoras (incluimos ahora a Ghislaine Bahraoui y bajamos hasta las 106 p/m como límite inferior de velocidad de elocución). En el otro extremo, los dos oradores de ritmo más pausado (Anne Cheng y Raji Sourani) acaparan las 20 intervenciones más lentas, situadas entre las 76,13 y las 101,7 p/m.

Dos oradores no entraban aquí en consideración por carecer de fragmentos superiores a 45'' al menos en sus intervenciones iniciales, lo que nos ha llevado a calcular la velocidad de elocución por tiempo acumulado<sup>39</sup>. Hemos hecho el mismo cálculo con los siete oradores para comprobar en qué medida nuestras cautelas respecto a la fiabilidad de velocidades calculadas con las intervenciones más breves<sup>40</sup> se justificaban en el caso de los fragmentos de conferencias interpretadas en consecutiva. Los resultados se observan en la Tabla 2, de la que resaltamos que la diferencia entre las medias por tiempo acumulado y las medias por intervenciones (tomando sólo en este último caso las que superan los 45'' e incluyendo, para contar con un corpus más amplio y representativo, tanto las intervenciones iniciales como las respuestas a preguntas del público), es mínima tanto si nos fijamos en cada orador por separado como si lo hacemos en el conjunto de intervenciones y oradores. Además, de entre los

---

<sup>39</sup> Como se ha expuesto más arriba, en este caso se trata de sumar las duraciones de sus fragmentos de intervención por un lado y las palabras por el otro y dividiendo la segunda suma por la primera.

<sup>40</sup> V. 5.4.3, campo 20 de la base de datos *Marius*.

oradores en que esta diferencia es relativamente más importante, en tres casos los valores de velocidad son más altos en la media por intervenciones superiores a 45'' que en las medias por tiempo acumulado mientras que lo contrario sólo ocurre en un caso. Estos resultados permitirían flexibilizar el criterio y hacer extensivos los cálculos de velocidad a todos los fragmentos independientemente de su duración.

**TABLA 2. Velocidad por tiempo acumulado vs. velocidad por intervención en IC.**

<b>CONFERENCIAS INTERPRETADAS EN IC</b>				
	<b>tiempo acumulado (minutos)</b>	<b>total palabras</b>	<b>media por tiempo acumulado (p/m en el total de intervenciones)</b>	<b>media por intervenciones &gt; 45'' (p/m)</b>
Nadia Yasin	29,716	4614	155,27	158,59
R. Sourani	40,687	3881	95,39	95,54
RAWA	21,32	2659	124,72	120,13
M. Cissé	39,149	5884	146,95	149,92
A. Cheng	32,15	2850	88,65	87,48
M. Barankitse	18,932	2396	126,56	129,95
G. Bahraoui	16,801	1986	118,21	120,49
<b>Total</b>	<b>198,75</b>	<b>24270</b>	<b>122,11</b>	<b>123,16</b>

Este criterio más flexible para el cálculo de la velocidad de elocución nos permite, además de tener una visión de conjunto de la velocidad de elocución de un determinado orador, analizar el factor velocidad en cada fragmento individual con vistas a la corrección de los ejercicios.

Procediendo a este cálculo de la velocidad por tiempo acumulado en el conjunto de intervenciones podemos comparar el dato medio de las intervenciones iniciales (119,43 p/m en los 139 registros en francés e inglés) con el de las respuestas del mismo corpus de ponentes (125,47 en 109 registros). La diferencia no es muy significativa, pero se observa una mayor velocidad media en las respuestas a preguntas del público, si bien ha de tenerse en cuenta que la oradora más lenta en las intervenciones iniciales (Anne Cheng) carece de registros en el subcorpus de respuestas.

### *6.7.6. Velocidad de elocución y modo de exposición en conferencias monolingües o interpretadas en simultánea*

#### *6.7.6.1. Intervenciones iniciales de los conferenciantes interpretadas en IS*

El corpus de conferencias de invitados especiales cuenta con nueve intervenciones iniciales de ponentes interpretadas en simultánea (ocho completas y una incompleta), de las que siete están en francés y dos en español. El total de intervenciones registradas suman 6 horas y 50 minutos. El promedio de duración por intervención es de 45'40'' y la velocidad media por intervención es de 138,8 p/m. La velocidad por tiempo acumulado es ligeramente inferior y se sitúa en 133,49 p/m. Los valores extremos oscilan entre las 93,59 p/m del secretario de estado marroquí (en el momento de la conferencia) Mohamed Saadi<sup>41</sup> y las 185,08 p/m del profesor suizo de origen egipcio Tariq Ramadan. Este último caso es una prueba fehaciente de que se puede mantener un elevado ritmo de elocución durante un tiempo prolongado, ya que se trata de una intervención inicial de más de 54 minutos. El resto de intervenciones iniciales de duración superior a 45', seis en total, se sitúan por debajo de las 140 p/m salvo la del congoleño Sylvestre Somo Mwaka (144,73 p/m).

Hemos podido observar que los oradores no siempre son muy constantes en la velocidad de elocución a lo largo de estas largas intervenciones, aunque las variaciones no suelen ser de gran magnitud. Así, hay oradores tienden a acelerar conforme se adentran en sus conferencias, como es el caso de Ricardo Petrella (123,08 p/m de media), que comienza a 110,8 p/m durante los diez primeros minutos de su conferencia y va aumentando la velocidad hasta llegar a las 133,7 p/m entre el minuto 40 y el 50, aunque luego vuelve a aminorar el ritmo en los diez minutos siguientes (117 p/m). Ocurre algo parecido con Serge Halimi (123,96 p/m de media), cuya intervención inicial de casi 58' hemos dividido en tres clips de los que el primero (19'50'') presenta una velocidad de 116,02 p/m y el tercero (19'56'') llega a las 129,03 p/m. Tariq Ramadan, que comenzó su intervención (54'18'') anunciando que hablaría sólo durante 45 minutos para dar lugar a un amplio debate (que se prolongó durante casi una hora y media más) también presenta una tendencia a la aceleración en los dos clips principales en que la hemos dividido, 177,42 p/m el primero de 20'10'' y 185,19 p/m el segundo, de 26'48''. La aceleración se acentúa en el tercer y último clip (205,77 p/m), aunque

---

<sup>41</sup> Se han transcrito 51'25'' correspondientes a la primera cinta grabada de esta conferencia.

éste es de menor duración (7'20''). En estas tres conferencias, salvo el último clip de Ramadan y una pequeña excepción en la conferencia de Petrella, las variaciones entre fragmentos o clips se sitúan en un entorno de +/- 10 p/m respecto a la media de las respectivas conferencias. Otros oradores presentan pequeños altibajos dentro de una línea más constante, como es el caso de Sylvestre Somo Mwaka, que en los tres clips en que hemos dividido su intervención de una hora y casi 8 minutos (media de la conferencia inicial: 144,73 p/m) oscila entre las 148,68 p/m del primer clip (18'31'') y las 141,22 p/m del tercero (27'31''), pasando por las 145,81 p/m del segundo (21'49'').

#### 6.7.6.2. *Intervenciones iniciales en situaciones monolingües (español)*

En cuanto a las conferencias en español pronunciadas en situaciones comunicativas monolingües e intraculturales, contamos con cinco intervenciones, tres completas y dos incompletas, que suman casi cuatro horas (47'24'' de media) y que presentan una velocidad de elocución por intervención de 139,25 p/m, similar a la de las situaciones interlingües, y por tiempo acumulado de 143,58 p/m, diez palabras por minuto más alta que la de las conferencias interpretadas en simultánea. En este caso, tal vez por el reducido tamaño de la muestra, los valores extremos presentan una menor distancia entre sí y se sitúan entre las 111,42 p/m del economista Juan Torres (del que sólo hemos podido conservar y transcribir la primera parte de su conferencia con una duración de 22') y las 165,53 p/m de la sinóloga Alicia Relinque<sup>42</sup>. De las tres conferencias de larga duración (superior a 45'), en dos de ellas el ritmo del orador se mantiene bastante constante a lo largo de los clips en los que se ha dividido. Así, Carlos Taibo (54 minutos de conferencia), con una velocidad media de 144,47 p/m, oscila entre las 147,59 p/m del primer clip (23'01'') y las 142,25 del tercero (7'33'') y Arcadi Oliveres, en la hora y veinticinco minutos de su conferencia, oscila sólo entre las 161,27 p/m del primer clip (32'18'') y las 156,97 p/m del tercero (28'06''). Sólo observamos una variación algo mayor entre los dos clips en que hemos dividido la conferencia de Eduardo Galeano (109,2 p/m en el primer clip de 25'30'' y 124,91 p/m en el segundo, de 20'23'').

---

<sup>42</sup> La profesora de la Universidad de Granada Alicia Relinque intervino, sin interpretación, tras la conferencia de Anne Cheng sobre el mismo tema que la oradora invitada (Confucio y los clásicos). De su intervención sólo se pudieron grabar unos 30 minutos por acabarse la cinta de la que se disponía en ese momento (V. carpeta de textos complementarios del DVD anexo).

En cuanto al modo de exposición, en las conferencias interpretadas en simultánea salvo Serge Halimi, que leyó un texto de forma casi íntegra, con pequeñas modificaciones de forma y algunos comentarios añadidos y María Angustias Parejo, que partió de un texto leído también, pero improvisó con frecuencia a partir de él, todos los demás oradores hablan de forma espontánea. También son espontáneas todas las conferencias de invitados especiales en español, aunque la lectura de la transcripción de algún orador como Carlos Taibo pareciera sugerir que estuviera leyendo, dado su elevado registro y la precisa y compleja estructuración de su discurso (v. Anexo XIV).

### *6.7.6.3. Respuestas de los conferenciantes*

El subcorpus de respuestas a las preguntas de las conferencias de invitados especiales interpretadas en simultánea o correspondientes a situaciones monolingües consta de 30 registros. 17 de los registros son en francés (56,67%) y 13 en español (43,33%). La velocidad media en el conjunto de idiomas es de 162,97 p/m por intervenciones y 164,12 p/m por tiempo acumulado. Ambos datos se sitúan claramente por encima (más de 20 p/m) de las medias de las intervenciones iniciales en los dos idiomas (v. 6.7.6.1 y 6.7.6.2). Si distinguimos ahora por idiomas, los registros en francés, correspondientes a cuatro oradores, presentan una media de 166,05 p/m por intervenciones y 169,36 p/m por tiempo acumulado, mientras que los registros en español, con una muestra de tres oradores (en realidad dos de ellos concentran 12 de las 13 respuestas) presentan una media por intervenciones de 157,04 p/m y una media por tiempo acumulado de 153,99 p/m. Dado que estos datos se refieren a muestras pequeñas y que los corpus de oradores no coinciden exactamente, ya que para algunos de ellos carecemos de respuestas, nos parece más interesante comparar datos de intervenciones iniciales y respuestas por orador cuando la muestra de respuestas es suficientemente significativa<sup>43</sup>. Los resultados se observan en la tabla 3.

---

<sup>43</sup> En la tabla consideramos conferencias en las que contamos corpus de respuestas que van desde las dos respuestas que suman 14'36'' (Petrella) hasta las seis respuestas con una duración acumulada de 57' de Tariq Ramadan, pasando por las cinco respuestas con 28'09'' acumulados de Halimi o las seis respuestas y 26'42'' de Galeano.

**TABLA 3. INTERVENCIONES INICIALES VS. RESPUESTAS A PREGUNTAS DEL PÚBLICO.**

<b>Orador</b>	<b>intervención inicial</b>	<b>media de respuestas por tiempo acumulado</b>
E. Galeano	116,29 p/m	148,28 p/m
S. Halimi	123,96 p/m	159,99 p/m
R. Petrella	123,08 p/m	131,44 p/m
T. Ramadan	185,08 p/m	184,99 p/m
S. Somo Mwaka	144,73 p/m	163,41 p/m
C. Taibo	144,47 p/m	156,11

Observamos como en 5 de los 6 oradores comparados la velocidad de elocución en el turno de respuestas al público es superior a la intervención inicial, con diferencias que oscilan entre las 8 p/m de Petrella (dos respuestas) y las 36 p/m de Halimi (5 respuestas), tras la única conferencia leída por el orador. La excepción la constituye, y tal vez no sea casual, el orador más rápido de esta muestra, cuyas respuestas son, como puede verse, sólo ligeramente más lentas que su intervención inicial. Estos datos confirman la tendencia observada en el corpus de ruedas de prensa (v. Tabla 1 en 6.4.2.1f) entre la velocidad de los discursos iniciales de las ruedas de prensa leídas y las respuestas de los mismos oradores en las mismas ruedas de prensa, si bien el hecho de que en este corpus las conferencias iniciales sean casi siempre espontáneas nos llevaría a concluir que el mayor ritmo de elocución no se relaciona con el modo de exposición, sino con el tipo de texto (intervención inicial o respuestas).

## **6.8. Otros corpus en elaboración**

Nos referiremos en este apartado a otros corpus correspondientes a la tipología de hipertextos de Pöchhacker (v. 4.6.2) de los que hasta ahora tenemos muestras aún muy pequeñas pero nos parece que, aunque haya que verlos aún con cierta cautela, presentan ya algunos datos de cierto interés, si no por su representatividad, sí por su utilidad didáctica como material procedente de la realidad profesional. Entre ellos tenemos un ejemplo local de seminario internacional orientado a profesores de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología y otros profesores de ciencias sociales, una conferencia de la ONU (asamblea de organismo internacional) y algunas muestras de actos solemnes donde, de nuevo, se unen emisiones del canal EbS con grabaciones locales.

### *6.8.1. Un Seminario Internacional: Las I Jornadas universitarias sobre la enseñanza de la Sociología*

Entre el material grabado e integrado en *Marius* figura un acontecimiento comunicativo que encajaría en la categoría de seminario internacional de formación definida por Pöchhacker (1994). El seminario internacional sobre el aprendizaje basado en problemas (APB) en la enseñanza de la Sociología fue organizado por varios grupos de investigación, además de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad de Granada y el Centro de Estudios Andaluces. Aunque el programa de las jornadas se extendía durante tres días (del 29 de septiembre al 1 de octubre de 2003), la parte internacional que requirió la interpretación simultánea se centró en un día de trabajo (mañana y tarde) con la intervención de dos profesoras de universidades belgas francófonas. El mayor interés de este seminario estriba en que por primera vez podíamos grabar presentaciones con apoyo gráfico informatizado y con buena calidad de sonido. Además, se trataba de exposiciones de larga duración, tipo conferencia de invitado especial, que presentan la ventaja ya citada de la rentabilización del tiempo de preparación por los estudiantes y la posibilidad para ellos de percibir sus progresos a medida que se van familiarizando con el tema y la forma de expresarse de las oradoras. La simulación de un encargo real cuenta con el apoyo de la completa documentación facilitada a los intérpretes previamente al trabajo, que incluye las dos presentaciones en informáticas y el programa del seminario en documento electrónico.

Otro aspecto interesante de este material es que nos traslada a la realidad académica institucional belga, con su jerga relacionada con una tipología de centros y titulaciones diferenciada del modelo francés, lo que introduce una variante útil más allá de un acento regional que no difiere en tanto del “hexagonal” a efectos de comprensión.

El tema puede además resultar cercano a los estudiantes de interpretación dado que se trata de métodos de enseñanza universitaria y de situaciones de aprendizaje con elementos comunes a los que ellos han podido vivir en sus estudios universitarios de traducción e interpretación. Este material fue utilizado por primera vez en el aula en el curso 2004–05 dado que antes no fue posible transcribirlo por la acumulación de material de interés grabado en el año 2003 (v. 6.5 y 6.7).

El material incluido en *Marius* procedente de este seminario incluye la presentación en español de las oradoras a cargo del organizador local (8’50’’), las dos intervenciones largas de las profesoras invitadas, de una hora y cuarto y una hora de duración respectivamente, y un turno de preguntas y respuestas. En total se trata de 20 intervenciones con una duración acumulada de dos horas y 41 minutos íntegramente transcritas. De las 20 intervenciones, 12 superan los 45’’. La velocidad media por intervenciones es de 156,05 p/m, aunque por tiempo acumulado se reduce a 146,5 p/m. Hay que destacar que entre las intervenciones iniciales de ambas oradoras, que constituyen el 84% del total de la jornada, existe una significativa diferencia en cuanto a la velocidad de elocución, ya que una habló a 132,74 p/m y la otra a 154,76 p/m. Dado que la oradora más rápida fue la primera nos planteamos la conveniencia de alterar el orden cronológico de las intervenciones en el aula para facilitar una adecuada progresión en la dificultad. Es curioso observar que en el turno de preguntas y respuestas las velocidades de elocución se igualan y la oradora inicialmente “más lenta” llega a hablar incluso algo más rápido en sus 4 intervenciones (166,43 p/m) que la “más rápida” en las 4 suyas (163,49 p/m), si bien se observa, de nuevo, que ambas superan en sus respuestas “improvisadas” la velocidad de elocución que habían mantenido en sus intervenciones iniciales preparadas. Además, 7 de las 8 respuestas superan las 150 p/m, llegando la más rápida a más de 188 p/m. Aclararemos aquí que la duración media de estas ocho respuestas es de sólo un minuto y medio.

### *6.8.2. Una asamblea de organismo internacional: la III Conferencia de las Naciones Unidas de los Países Menos Adelantados (mayo de 2001).*

La adscripción de la grabación de esta conferencia de la ONU a una categoría de hipertexto demuestra la dificultad de catalogar acontecimientos comunicativos en una tipología cuyos límites escapan a una definición rígida y precisa (v. 6.1). De hecho, técnicamente no se trata en este caso de una “asamblea general” de la ONU, tal como las definen sus estatutos, pero tampoco sería estrictamente un foro temático si nos atenemos a los perfiles dibujados por Pöchhacker a partir de cuestionarios distribuidos entre intérpretes de Viena (Pöchhacker 2004). De las asambleas de organismos internacionales en sentido clásico la separaría la menor complejidad estructural en este caso (al menos en la sesión que emitió EbS y pudimos grabar), ya que se trata de una única sesión plenaria en la que se suceden sin debate intervenciones de representantes institucionales de estados u organizaciones supranacionales (UE) y que además está dedicada a un tema específico (el desarrollo de los “países menos adelantados”).

Al mismo tiempo, no obstante, se diferencia de un foro temático al uso por estar convocada por un organismo internacional (UE), contar con oradores que representan a Estados miembros de ese organismo o instituciones co-organizadoras (UE) y estar caracterizada por una escasa interacción comunicativa, ya que los oradores llevan sus intervenciones preparadas de antemano. Por otro lado, aunque comparte con los actos solemnes el carácter leído de los discursos e inaugural de las intervenciones, su contenido escasamente protocolario (tal vez por la gravedad del tema tratado) y más centrado en las cuestiones de fondo lo aleja de esta categoría que habíamos añadido a las siete de Pöchhacker.

Por lo demás, se trata de un material que comparte con el perfil obtenido por Pöchhacker para las asambleas de organismos internacionales el escaso uso (por no decir nulo aquí) de material visual de apoyo y la alta homogeneidad cultural del grupo. Más problemático sería, en este sentido, atribuirle una baja intensidad informativa, ya que, si bien los oradores no son expertos en un campo específico y los discursos no son “ponencias” especializadas, se trata de discursos leídos, con cifras y estadísticas, uso esporádico de terminología económica y abundancia en ocasiones de eufemismos políticamente convenientes, factores que, combinados, pueden llegar a constituir una sobrecarga en el esfuerzo de escucha y análisis del estudiante/ intérprete.

En total contamos con ocho intervenciones (3 en francés, 4 inglés y una bilingüe EN-FR) que suman una hora y nueve minutos de discursos grabados y transcritos. El modo de exposición es leído en siete casos y predominantemente leído en el restante, la velocidad de elocución media por intervención es de 113,98 p/m (máxima: 137,58 p/m; mínima: 92,46 p/m) y la duración media de 8'38'' (máxima: 23'14''; mínima: 2'36''). Todos estos datos hacen de este material un buen modo de introducir a los estudiantes en los ejercicios de simultánea con texto. Otro aspecto interesante en esta grabación es que contamos en ella con figuras habituales en las cumbres internacionales como el Secretario General de la ONU o el presidente francés Jacques Chirac.

### 6.8.3. *Actos solemnes*

Marius contiene 26 registros correspondientes a este tipo de hipertexto y procedentes tanto de emisiones de EbS como de acontecimientos comunicativos interpretados locales, que suman en total unas dos horas y media de grabaciones. En cuanto al EbS, varios de ellos proceden del Parlamento Europeo y tienen a la ex presidenta Nicole Fontaine como protagonista, casi siempre con personalidades invitadas. Es el caso de la visita al PE de los presidentes de los parlamentos palestino e israelí, o la del Dalai Lama. En otro caso era la presidenta quien visitaba el Senado francés, acto que fue emitido tanto por EbS como por el canal de la Asamblea Nacional francesa. Por último, en relación con EbS, grabamos y transcribimos los discursos de Chirac, Jospin, Person y Fontaine con motivo de la ceremonia oficial de firma del Tratado de Niza en febrero de 2001.

En cuanto a las situaciones locales, hemos registrado discursos institucionales correspondientes a las inauguraciones del Simposio Islam y Laicidad (v. 6.8.2) y del II seminario hispano-marroquí de salud materno-infantil.

Del total de 26 intervenciones contamos con 18 discursos transcritos superiores a 45'', 13 de ellos en francés y 5 en español, que corresponden a 13 oradores diferentes. Como cabía esperar en este tipo de discursos, en un alto porcentaje (72,2 %) el modo de exposición es leído o predominantemente leído. Por otro lado, las 26 intervenciones presentan una duración media de 5'42'' (dos discursos superan los 15 minutos) y la velocidad media es de 127,48 p/m (valor máximo: 149,81 p/m; valor mínimo: 100,4 p/m). Dado que 5 de estos discursos corresponden a una misma oradora, Nicole

Fontaine y otro orador de una situación local también cuenta con dos intervenciones, hemos aplicado el mismo criterio que en las ruedas de prensa (v. 6.4.2.1), por lo que hemos calculado el valor medio de los trece oradores contabilizando en ambos casos sólo la media de sus respectivos discursos. Si bien la muestra es excesivamente reducida para establecer comparaciones, indicaremos que las tres intervenciones más rápidas en este caso corresponden a discursos espontáneos.

Lo más interesante, no obstante, de este pequeño corpus está en su aportación cualitativa a efectos didácticos ya que permite el trabajo con un tipo de situaciones frecuente tanto en mercados locales como en instituciones internacionales. El hecho de que la velocidad de elocución tienda a ser baja contrarresta, de nuevo, la dificultad añadida que pueden plantear las fórmulas protocolarias o el registro artificialmente elevado de este tipo de situaciones.

### **6.9. Datos globales comparativos de acontecimientos comunicativos reales**

Si excluimos los 69 registros correspondientes a situaciones dramatizadas por estudiantes, intérpretes y/o profesores que hemos grabado, transcrito e integrado en *Marius* por su interés didáctico<sup>44</sup>, la base de datos consta en el momento de redactar estas líneas de 1935 registros procedentes de situaciones comunicativas reales, en su gran mayoría (97,98%) interlingües y mediadas por intérpretes. Una vez desglosadas éstas por tipos de hipertextos y presentados los datos principales sobre ellas en los epígrafes anteriores, procedemos aquí a un estudio global comparativo entre todos los datos acumulados, centrándonos en los aspectos que han sido objeto de atención a lo largo de todos los estudios de corpus: velocidad de elocución, modo de exposición, acentos, duración de los discursos y posibles interrelaciones entre los últimos factores y el primero de los citados.

Dado que vamos a trabajar a menudo con datos correspondientes a lo que venimos denominando “tiempo acumulado” aclararemos de antemano que los dos oradores del corpus global a los que hemos recurrido con frecuencia por ser conscientes de su baja velocidad de elocución y que, por tanto, reducen el carácter aleatorio del conjunto de la muestra, Viviane Reding y Jacques Chirac, representan en conjunto un 7,56% de la duración acumulada de las intervenciones sobre las que disponemos de datos. En el conjunto de intervenciones en francés con datos disponibles sobre número de palabras, Chirac y Reding representan un 11,56% del tiempo acumulado. En el caso de la comisaria europea Viviane Reding, *Marius* cuenta con 51 intervenciones transcritas de esta oradora que suman 3 horas 17’ y presentan una velocidad de elocución media por intervención de 123,16 p/m y por tiempo acumulado de 119,91 p/m. Por su parte, Jacques Chirac cuenta con 39 intervenciones que suman 2 horas 27’ y presentan una velocidad media de 118,85 p/m por intervenciones y de 117,41 por tiempo acumulado.

---

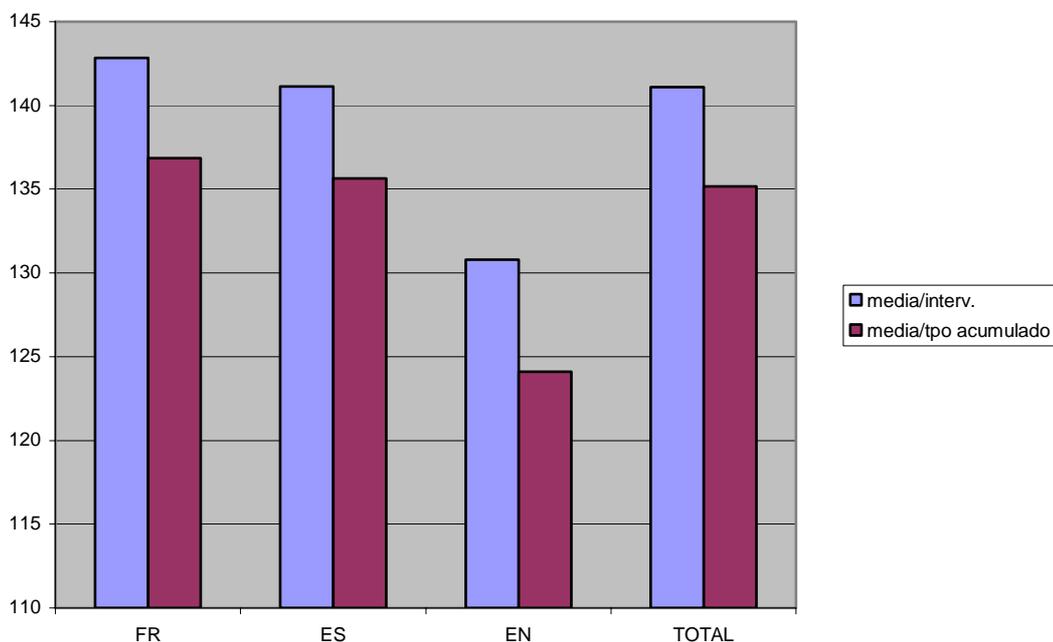
<sup>44</sup> Englobamos aquí los 11 discursos de la cinta *Coup d’Envoi* del SCIC, presentados por intérpretes de este servicio, las 11 exposiciones orales de los estudiantes a partir de textos de *Le Monde Diplomatique* y 3 bilaterales dramatizadas entre profesores de interpretación en las combinaciones EN-ES (2) y FR-ES (1).

### 6.9.1. Velocidad de elocución por idiomas

La velocidad media por intervención del conjunto de registros de duración superior a 45'' transcritos (825 registros) es de 141,1 p/m en el conjunto de los tres idiomas. Por idiomas, en las 551 intervenciones en francés la media es de 142,85 p/m; en las 185 intervenciones en español es de 141,13 p/m y en las 89 intervenciones en inglés es de 130,8 p/m.

Si nos fijamos ahora en las medias por tiempo acumulado (sin establecer un mínimo de duración), el conjunto de registros transcritos en los tres idiomas se eleva ahora a 1331, suma casi 75 horas y presenta una velocidad de elocución en conjunto de 135,17 p/m. Los 854 registros en francés presentan ahora una media de 136,86 p/m; los 264 registros en español, una media de 135,65 p/m y los 213 registros en inglés, una media de 124,11 p/m. No se incluyen en estos cálculos los registros para los que se ha grabado la interpretación a otra lengua en lugar de la original ni aquéllos en los que se usan diferentes lenguas a lo largo del discurso. Los datos se observan en el gráfico 13.

**Gráfico 13. Velocidades medias en el conjunto del corpus**



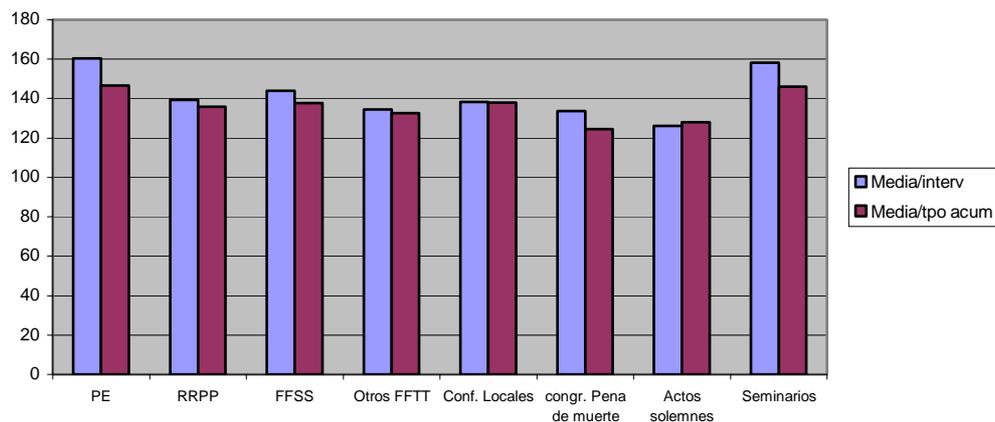
Estos datos nos permiten observar, con las cautelas que impone su carácter asimétrico en cuanto a número de datos en los tres idiomas, que entre los oradores que se expresan

en francés y los que lo hacen en español no se observan diferencias significativas de velocidad ni por intervenciones ni por tiempo acumulado, aunque cabe suponer que las escasas diferencias detectadas entre ambas lenguas serían ligeramente superiores sin el sesgo introducido por dos oradores como Chirac y Reding que se sitúan por debajo de la media de su idioma. La muestra de discursos en inglés, significativamente más reducida que la de las otras dos lenguas, arroja velocidades medias perceptiblemente inferiores en ambos modos de cálculo.

### 6.9.2. Velocidad de elocución por corpus

Si procedemos ahora a un estudio comparativo de la velocidad de elocución en el idioma del que tenemos más datos (francés) por corpus estudiados obtenemos los resultados que se observan en el gráfico 14.

Gráfico 14: velocidades por corpus en FR



El gráfico muestra dos picos significativos de velocidad en los corpus del PE y de los seminarios. Recordaremos que en el último caso la muestra contiene un solo seminario con dos oradoras en francés. En cuanto a los valores más bajos los encontramos en corpus que tampoco proceden de muestras amplias, un congreso especializado y los actos solemnes, aunque cabe formular la hipótesis de que la gravedad del tema en un caso y la solemnidad de los actos en el otro puedan tener relación con el menor ritmo de elocución observado. Por lo demás, entre los otros tres corpus de mayores dimensiones no se observan grandes diferencias, aunque el de los foros sociales presenta una velocidad de elocución algo más alta que los de las ruedas de prensa y conferencias

locales, cuya causa puede ser la que desarrollamos en el apartado correspondiente (v. 6.5.1) y tendría que ver con el hecho de que parte de esta muestra se recogió en un entorno francófono y con amplia mayoría de oradores y público hablante de la misma lengua. Por otro lado, la media de las ruedas de prensa superaría los valores de los foros sociales sin considerar a los dos oradores que sesgan esta muestra<sup>45</sup>. Dejando de lado los plenos del PE y con la ligera excepción de la media por intervenciones de los foros sociales, el gráfico muestra que en los otros tres corpus de mayores dimensiones las velocidades medias se sitúan entre las 135 y las 140 palabras por minuto, sin grandes variaciones entre ellos.

Un último comentario tiene que ver con el hecho de que las medias por tiempo acumulado presentan menores diferencias entre sus valores extremos. Entre los cuatro corpus “mayores” las medias oscilan aquí entre las 135,88 p/m de las ruedas de prensa y las 146,68 p/m del PE. En el caso del PE, donde la diferencia entre media por tiempo acumulado y media por intervención es más abultada, ello se debe en parte a la presencia en el corpus de dos largas intervenciones de un orador no habitual en esta institución como Jacques Chirac, que ocupa 13,5% del tiempo en este idioma<sup>46</sup> y mantiene una velocidad de elocución, como hemos visto, muy inferior a la media del PE y, en mayor medida, a la influencia del límite de tiempo en la velocidad de elocución (v. 6.2.6) que hace que las velocidades medias de los discursos más breves sean muy superiores a las de los discursos de mayor duración.

### *6.9.3. Velocidad de elocución y modo de exposición*

Ya habíamos visto (v. 6.2.6) en el corpus del PE cómo la velocidad de elocución de los discursos espontáneos o predominantemente espontáneos no difería de la de los discursos leídos o predominantemente leídos ni en francés ni en español si realizábamos las medias por tiempo acumulado. Los datos de otros corpus, tomados por separado, eran poco significativos por escasos o asimétricos en cuanto a ambos modos de exposición. Nos parece sin embargo interesante retomar la comparación con el conjunto de datos de situaciones comunicativas reales dado que, aunque la muestra seguirá siendo asimétrica por el claro predominio de intervenciones espontáneas, en conjunto

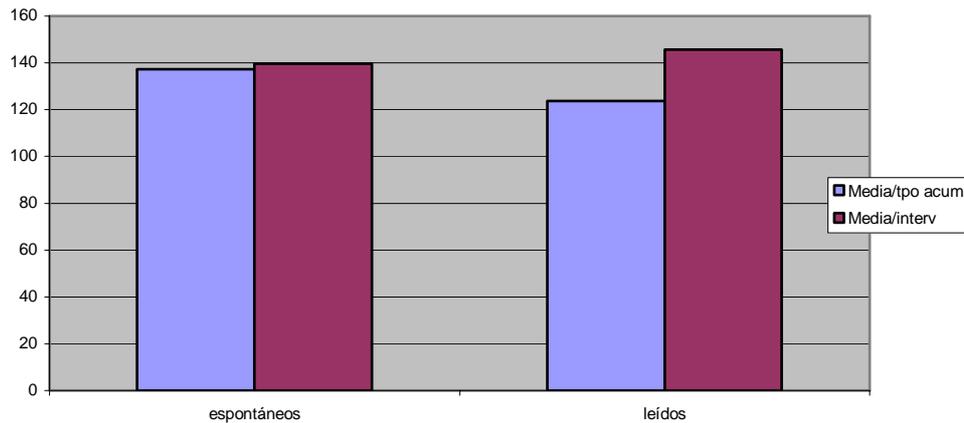
---

<sup>45</sup> En conjunto, Chirac y Reding representan el 17,43% del tiempo acumulado en las intervenciones en francés de las ruedas de prensa. Excluyendo sus intervenciones, la media de las intervenciones en francés es por tiempo acumulado de 141,78 p/m y por intervenciones de 146,35 p/m. Sin excluir a estos dos oradores las medias serían de 135,88 p/m por tiempo acumulado y de 139,4 p/m por intervenciones.

<sup>46</sup> Sin Chirac, la media por tiempo acumulado sería de 150,72 p/m en lugar de 146,68 p/m.

tenemos una muestra de discursos leídos de cierto peso como para permitirnos acercarnos más a lo que puede ocurrir en la realidad profesional en su conjunto. La muestra de intervenciones espontáneas consta de 663 registros superiores a 45'' (49 del PE), mientras que la de intervenciones leídas cuenta con 146, de las que 85 proceden del PE y el resto (61) de otros corpus. Los resultados podemos observarlos en el gráfico 15.

**Gráfico 15: velocidad y modo de exposición**



Como puede observarse, por tiempo acumulado los discursos espontáneos son por término medio incluso más rápidos que los leídos (137,38 p/m frente a 123,78 p/m). Si bien esta diferencia se invierte en el cálculo de medias por intervenciones, la explicación hay que buscarla en los discursos leídos del PE, ya que la media de velocidad de elocución por intervenciones excluyendo las sesiones plenarias del PE<sup>47</sup> se sitúa en el caso de los discursos leídos en 121,53 p/m, es decir 18 p/m menos que la media por intervenciones de los discursos espontáneos<sup>48</sup>. Estos datos desmienten, de nuevo, la creencia extendida de que el modo de exposición leído conlleva una mayor velocidad de elocución y nos llevarían a pensar más bien en una mayor “sensación de velocidad de elocución” derivada de otros factores como la entonación menos natural o la mayor densidad léxica y, en ocasiones, sintáctica.

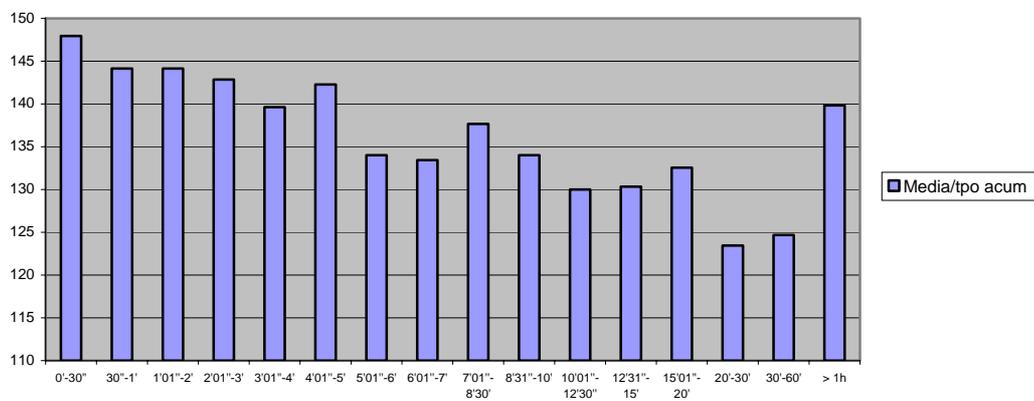
<sup>47</sup> En este caso, además del corpus de diciembre de 2000 se incluye un pequeño grupo de discursos de otras sesiones plenarias del PE.

<sup>48</sup> Pese a que en el PE no se observaba diferencia significativa por tiempo acumulado entre la velocidad de los discursos espontáneos y la de los leídos, por intervenciones la diferencia es significativa a favor de los leídos, debido a la corta duración, y consiguientemente mayor velocidad de elocución, de muchas de las intervenciones leídas. De hecho, la media por intervención de las 57 intervenciones leídas en el PE de hasta 2'30'' es de 172,11 p/m, en tanto que la de las 28 que superan esta duración es de 144,37 p/m

#### 6.9.4. Velocidad de elocución y duración de las intervenciones

Para intentar establecer correlaciones entre duración de los discursos o intervenciones y velocidad de elocución recurriremos en este caso al conjunto de intervenciones de las que contamos con datos sobre duración y número de palabras independientemente de si superan o no el límite de los 45''. La muestra se compone de 1331 intervenciones transcritas en inglés, francés y español. Los resultados se observan en el Gráfico 16.

**Gráfico 16: Velocidad de elocución y duración de las intervenciones**



El gráfico muestra una tendencia decreciente de la velocidad de elocución a medida que aumenta la duración de las intervenciones y especialmente a partir de los 5 minutos de duración, aunque se observa que la tendencia no es lineal y presenta un repunte en las intervenciones de más de una hora. No obstante, hay que precisar que a partir de los tres minutos las muestras constan de menos de 100 registros y su número va también decreciendo como se observa en la tabla 4. En esta tabla podemos comprobar que casi dos de cada tres intervenciones del corpus duran menos de dos minutos, dato que tiene dos lecturas. Una, la relativa dificultad de obtener discursos largos en grabaciones de la vida profesional. La otra, que la constatación de que en la realidad profesional es tan frecuente la sucesión de intervenciones breves debe tener un reflejo en la formación si se quiere que ésta mantenga el debido realismo. De hecho, aunque por tiempo acumulado suman más las intervenciones superiores a 5 minutos en el conjunto de grabaciones de situaciones reales (63,28%) inscritas en *Marius*, el hecho de que más de

un tercio del tiempo acumulado lo ocupen intervenciones de menor duración requiere una reflexión sobre la atención que ha de prestárseles en la formación.

**TABLA 4: Duraciones agrupadas en el conjunto de intervenciones**

Duración	Media/tpo acumulado	nº interv
<b>0'-30"</b>	147,94	362
30"-1'	144,14	236
<b>1'01"-2'</b>	144,14	266
2'01"-3'	142,85	127
<b>3'01"-4'</b>	139,63	91
4'01"-5'	142,27	38
<b>5'01"-6'</b>	134,02	48
6'01"-7'	133,43	22
<b>7'01"-8'30"</b>	137,66	23
8'31"-10'	134,01	34
<b>10'01"-12'30"</b>	130	19
12'31"-15'	130,34	18
<b>15'01"-20'</b>	132,56	22
20'-30'	123,46	17
<b>30'-60'</b>	124,68	13
> 1h	139,83	6

#### 6.9.5. Velocidad de elocución y acento

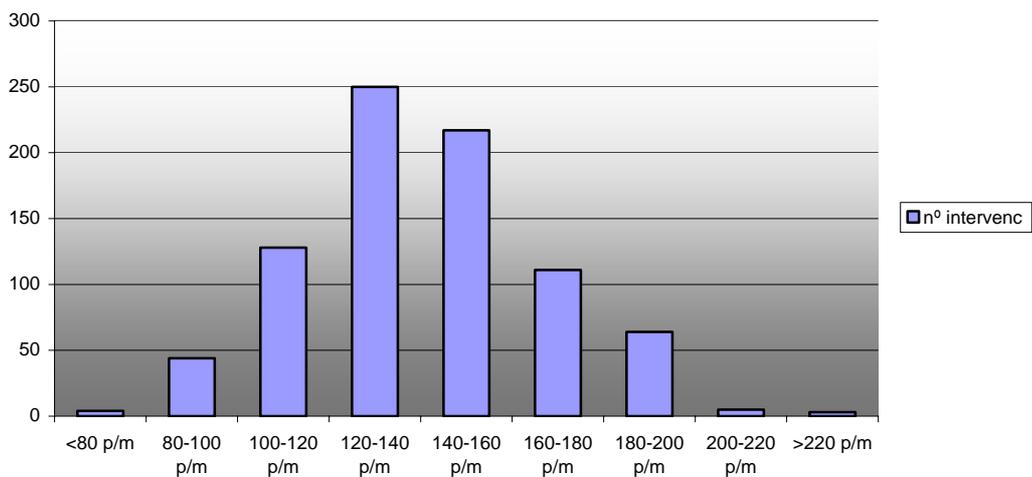
El corpus no permite datos muy concluyentes en cuanto a influencia del acento en la velocidad, ya que los distintos acentos en francés, única lengua en la que tenemos suficientes datos para esbozar un estudio comparativo, no están igualmente representados. Así, el acento luxemburgués (118,65 p/m y 86 registros) está dominado por los discursos de Reding (50 intervenciones), aunque incluye seis oradores más con presencia desigual en *Marius*. Algo parecido pasa con el acento subsahariano (144 p/m y 148 registros), del que la base de datos contiene a diez oradores, aunque no equilibrados en cuanto a tiempo acumulado en sus intervenciones. Las muestras más abundantes y variadas son las del acento francófono europeo (143,65 p/m y 557 registros) y el no nativo suave (129,59 p/m y 99 registros). El acento magrebí (122,87 p/m) tiene menor presencia (31 registros), pero una gran variedad de oradores (11). El acento no nativo fuerte, con 35 registros, presenta también una velocidad de elocución

comparativamente baja: 124,27 p/m. Estos datos sí parecen apuntar a un mayor ritmo de elocución de los oradores nativos respecto a no nativos para los que el francés no es lengua oficial de su país. Habrá que ampliar los corpus de acentos como el luxemburgués, el subsahariano y el magrebí para poder deducir en qué medida la presencia del francés como lengua oficial o co-oficial de un país determina la velocidad de elocución de los hablantes de ese país, en la que para ellos no deja de ser una segunda lengua.

#### *6.9.6. Recurrencia de las velocidades de elocución*

En 6.9.3 hemos podido comprobar lo que podríamos considerar velocidad “normal” de elocución si por ella entendemos el promedio de velocidades en una amplia muestra tomada de situaciones reales. Sin embargo, dado que una media puede esconder una realidad compleja y muy diversa, nos parece que este enfoque debe completarse con el que permita observar con qué frecuencia nos encontramos en la realidad profesional las distintas velocidades de elocución que hemos ido detectando en los distintos corpus estudiados. Para ello procederemos a una estadística del conjunto de inscripciones en las tres lenguas consideradas (francés, español e inglés) por franjas de 20 p/m. El resultado de las 826 intervenciones transcritas de duración superior a 45’’ se observa en el gráfico 17.

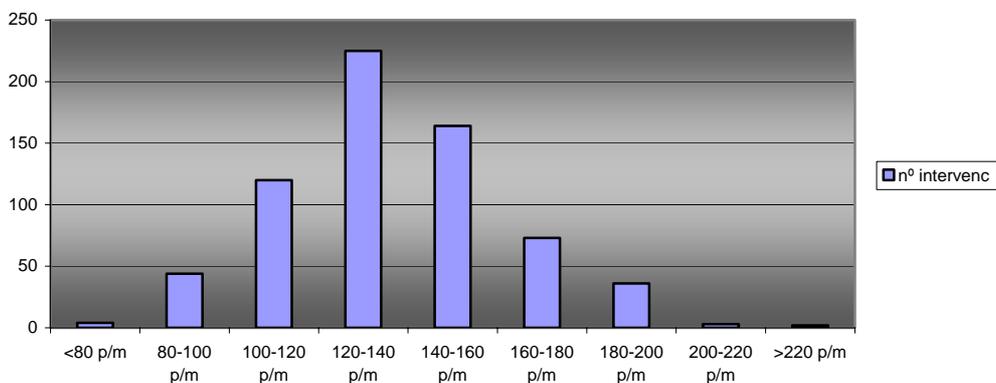
**Gráfico 17: Recurrencia de las velocidades de elocución**



El gráfico permite observar que la mayor concentración de intervenciones la encontramos en la franja de 120-140 p/m (250 intervenciones o el 30,27% del total), seguida de cerca por las que oscilan entre las 140 y las 160 p/m (217 intervenciones con el 26,27%). De hecho, afinando más podríamos ver que la franja que más intervenciones concentra sería la de 130-150 p/m con 263 y el 31,84%. Se observa asimismo a simple vista que hay más intervenciones situadas a la derecha de la columna más alta (por tanto más rápidas) que a la izquierda. De hecho, casi la mitad de las intervenciones (48,43%) superan las 140 p/m mientras que sólo el 21,31% no llegan a las 120 p/m. Las intervenciones que se sitúan en la franja que para Seleskovitch y Lederer representaba el “ritmo cómodo” (100-120 p/m)<sup>49</sup> son “sólo” el 15,5% del total.

Dada la diferencia que hemos detectado en la velocidad media entre el corpus del PE y los otros corpus principales, nos parece interesante observar qué situación nos encontramos si dejamos de lado el primer corpus. Los resultados se presentan en el gráfico 18.

**Gráfico 18: recurrencia de las velocidades de elocución sin el PE**



La principal diferencia entre ambos gráficos es una mayor distancia aquí entre la columna de las 120-140 (33,53%) y la de las 140-160 (24,44%). Las intervenciones de más de 140 p/m (41,43%) siguen siendo más numerosas que las de menos de 120 p/m (25,04%), aunque la distancia entre ambas se reduce de 27 puntos porcentuales a algo más de 16. Además, en este caso la franja de las 130-150 p/m, no contemplada en el

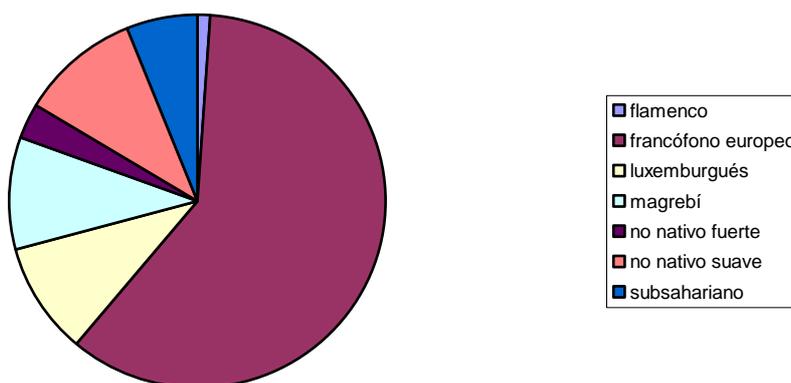
<sup>49</sup> V. 5.4.3.

gráfico, no sería la más numerosa aunque por escaso margen, ya que suma 216 intervenciones que representan el 32,19%. La franja “cómoda” de las 100-120 p/m sube en este caso al 17,88%, mientras las intervenciones que superan las 160 p/m se reducen ahora del 22,16% al 16,99%. Por último, añadiremos que mientras 31 de las 72 intervenciones que superan las 180 p/m proceden del PE, ninguna de las de velocidad inferior a 100 p/m se registra en esta institución europea.

#### 6.9.7. Proporción de acentos en las intervenciones en francés

El gráfico 19 refleja las proporciones de los distintos acentos por tiempo acumulado en la muestra de intervenciones en francés.

**Gráfico 19: Proporción de acentos en francés**



Como primera explicación de este gráfico, queremos aclarar que no nos hemos olvidado de un acento poco habitual, pero existente, en situaciones comunicativas mediadas por intérpretes en Europa como es el quebequés, que de hecho ha caracterizado algunos de los discursos realizados en cursos anteriores (v. 7.2.1.a), aunque con grabaciones de un orador invitado al aula durante el curso 2000-01 que no han llegado a introducirse en la base de datos *Marius*. Además, contamos con grabaciones de un ponente de este acento en un seminario celebrado en Granada que pensamos transcribir en cuanto nos sea posible.

En cuanto a los datos que observamos en el gráfico en sí, dado que dos de los cuatro corpus de “mayores” dimensiones proceden de las instituciones europeas (PE y ruedas de prensa de la UE), no es de extrañar que el acento francófono europeo tenga una

posición dominante (60,07% o algo más de 31 horas de grabaciones registradas y transcritas). De entre el resto de acentos, la mayor proporción la ocupan los no nativos correspondientes a hablantes de países en los que el francés no es lengua oficial (13,3%) entre los que predominan los que no añaden dificultades importantes de comprensión (10,41%). El acento magrebí (9,74%) presenta cifras similares al luxemburgués (9,75%), aunque el primero se concentra en los foros sociales y conferencias locales mientras el segundo es habitual, como ha quedado expuesto, especialmente en las ruedas de prensa de la UE y en otros foros temáticos de temática europea. Similar concentración en foros sociales y conferencias locales encontramos en el acento subsahariano, que representa el 6,11% y un total de algo más de 3 horas en el conjunto de la base de datos, cifra que habrá que seguir aumentando, al igual que la del acento magrebí.

## **6.10. Implicaciones didácticas de los corpus estudiados**

Los estudios de corpus expuestos en el presente capítulo, con las limitaciones que hemos venido comentando, derivadas de asimetrías en algunas muestras y de un conjunto de datos aún relativamente reducido, nos permiten ya extraer algunas conclusiones para el uso didáctico de las grabaciones de discursos reales de diferentes contextos en la formación de intérpretes, derivadas también de nuestro trabajo en el aula. Con ellas no pretendemos sentar criterios definitivos ya que, al menos en algunos casos, se trata de hipótesis que habrán de verificarse, o no, con el uso en el aula y la acumulación de nuevos datos en los estudios observacionales en marcha. Las enumeramos a continuación:

1. La variedad de situaciones grabadas e introducidas en Marius ofrece ya, al menos en francés, material con uso potencial en todas las fases de la formación especializada en interpretación de conferencias.
2. Salvo situaciones particulares, las sesiones plenarias del Parlamento Europeo deben reservarse para fases avanzadas de la formación de intérpretes de conferencias en la modalidad de simultánea o, idealmente, para entrenamientos específicos post-formación reglada.
3. Las grabaciones de conferencias interpretadas en consecutiva ponen de relieve la necesidad de integrar un doble objetivo en la formación:
  - a) hacer que los estudiantes lleguen a interpretar discursos, o fragmentos, de hasta 5-7 minutos para permitir suficiente flexibilidad a los oradores en la duración de sus fragmentos/discursos.
  - b) Entrenar las destrezas relacionadas con la gran variabilidad de duraciones de los fragmentos en que los oradores realmente dividen sus intervenciones.
4. En tanto no se disponga de suficiente cantidad de grabaciones de situaciones reales de consecutiva, las ruedas de prensa de la UE emitidas por el canal EbS constituyen un material adecuado, si se seleccionan oradores y temas adaptados a los diferentes niveles de dificultad para cada fase de aprendizaje. No obstante, en este último caso es preciso un importante esfuerzo de contextualización para que el nivel de conocimiento implícito que caracteriza la comunicación en la

Unión Europea entre representantes institucionales y periodistas no sea un obstáculo insalvable para los estudiantes.

5. La acumulación de abundante material real transcrito permite contar con suficientes discursos de ritmos situados entre las 90 y las 120 palabras por minuto, con entonación natural, que resultan idóneos para las fases iniciales del entrenamiento en consecutiva y en simultánea ya que parecen favorecer la automatización de tareas en el proceso de interpretación y permiten al estudiante mantener la sensación de progreso en su aprendizaje. No obstante, no ha de olvidarse que estas velocidades de elocución no son las más frecuentes.
6. Las conferencias locales de invitados especiales y los foros sociales ofrecen frecuentes ejemplos de discursos idóneos para las fases iniciales e intermedias de la formación en simultánea, con oradores de ritmo pausado y temáticas de fácil abordaje. Además, sus duraciones entre medias y largas permiten rentabilizar en mayor medida el esfuerzo de preparación temático-contextual-terminológica, de modo que el trabajo de los estudiantes pueda centrarse en mayor medida en la práctica orientada a la adquisición de las técnicas de interpretación.
7. Los foros temáticos y actos solemnes de la UE ofrecen material adecuado para ejercicios de simultánea con texto, con ritmos de elocución bajos en general que compensan, en parte, la alta densidad derivada del registro y de las fórmulas protocolarias empleadas. No obstante, ha de ponerse un énfasis especial en la preparación adecuada de los textos y la resolución de las dificultades con carácter previo a los ejercicios en clase. Ejercicios de traducción a vista con este tipo de discursos pueden constituir una preparación adecuada antes de abordar la simultánea con texto propiamente dicha. Es conveniente reservar la simultánea con texto a fases avanzadas de la formación, dada la especial dificultad de las tareas que conlleva.
8. Las estadísticas de velocidades medias y de velocidades más recurrentes en el conjunto del corpus nos indican que la progresión en un aprendizaje realista debe plantearse como objetivo para las fases intermedias, tanto en consecutiva como en simultánea, discursos de entre 120 y 160 p/m y, para las fases avanzadas, discursos que superen esta velocidad.
9. Una velocidad de entre 120 y 140 p/m puede considerarse aceptable en un examen final de interpretación si tenemos en cuenta que el estrés de esta

situación parece superar al de una situación de interpretación real. Además, si bien parece conveniente exponer a los estudiantes durante la formación a todo tipo de velocidades, cabe suponer que el nivel óptimo con los oradores más rápidos sólo llegará con la práctica profesional prolongada.

10. Para la formación avanzada en simultánea abundan las grabaciones de situaciones reales y las encontramos en distintos tipos de hipertexto. Así, además de las ya citadas para simultánea con texto, las ruedas de prensa de temática especializada, con oradores rápidos o procedentes de contextos institucionales complejos, así como conferencias y seminarios locales o congresos especializados donde confluyan varios de los factores de dificultad que hemos expuesto en este capítulo ofrecen suficientes ejemplos, más de hecho de los que un profesor podría usar, para las fases avanzadas de formación en simultánea. En cualquier caso, la multiplicidad de estos factores nos lleva a replantearnos el máximo nivel de especialización como único, o incluso principal, criterio para la definición del mayor grado de dificultad con el que concluir la formación.
11. Ciertos oradores muestran una regularidad en su velocidad de elocución, por lo que detectarlos es de gran utilidad para obtener materiales adecuados a determinadas fases de aprendizaje. No obstante, no han de olvidarse las diferencias de velocidad de elocución observadas entre las intervenciones iniciales de los oradores en conferencias y ruedas de prensa y las respuestas a preguntas del público o los periodistas de esos mismos oradores.
12. Los foros sociales y las conferencias locales, especialmente las organizadas por movimientos sociales, son una fuente indispensable de material si queremos obtener una amplia variedad de acentos y visiones del mundo que capacite a los estudiantes para entender, y por tanto hacer justicia en su trabajo, a cualquier orador que se exprese en las lenguas que fueron coloniales y siguen siendo hegemónicas en el mundo actual.

## ***7. Aplicación en el laboratorio de interpretación: investigación en la acción***

*« Si je vois un enfant en pleurs, je vais le comprendre non en mesurant le degré de salinité de ses larmes, mais en retrouvant en moi mes détresses enfantines, en l'identifiant à moi et en m'identifiant à lui »<sup>1</sup>*

Edgar Morin

---

<sup>1</sup> Si veo a un niño llorando lo entenderé no midiendo el grado de salinidad de sus lágrimas, sino buscando en mis recuerdos mis tristezas infantiles, identificándolo conmigo e identificándome con él.

Como ha quedado expuesto en el capítulo 5, para una incorporación gradual de la realidad profesional al aula basada en una correcta clasificación de las grabaciones de acontecimientos comunicativos interpretados no bastan los datos integrados en *Marius* y los análisis estadísticos expuestos en el capítulo 6.

Por una parte, en un estudio observacional acumulativo del que sólo cabe esperar datos concluyentes a largo plazo resulta fundamental la investigación paso a paso que confirme o modifique nuestras intuiciones basadas en datos que, si bien son de naturaleza empírica, no permiten aún una visión precisa y completa de los discursos que se procesan (*input*) en la realidad profesional.

Por otro lado, la investigación en la acción resulta idónea para medir el componente de la motivación que constituye una clave del éxito de cualquier proyecto de innovación en el aula. Por estas razones, desde el mismo curso en que comenzamos a utilizar sistemáticamente grabaciones del canal EbS con fines didácticos, el curso 2000-01, decidimos distribuir después de determinados ejercicios las fichas-cuestionario de tres preguntas a que nos referíamos en 5.5.2 para que los estudiantes los valorasen desde el punto de vista de la dificultad, la utilidad y el interés con puntuaciones numéricas de 1 a 5 y razonaran sus respuestas.

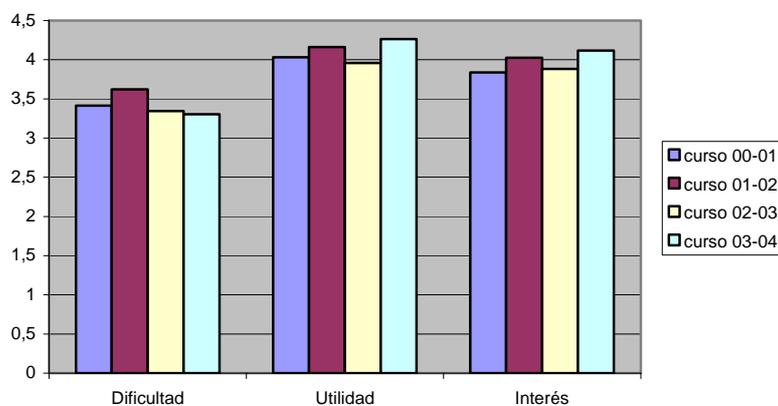
En el presente capítulo abordaremos los resultados obtenidos en los cuatro primeros cursos de aplicación de este método de obtención de las percepciones de los estudiantes. Analizaremos también los resultados de los cuestionarios globales de final de curso introducidos desde el curso 2001-02 y otras técnicas de indagación incorporadas durante el proceso (v. 5.5.3 y 5.5.4).

### **7.1. Valoraciones del curso 2000-01**

Durante el curso 2000-01 se evaluaron mediante las fichas-cuestionario 17 ejercicios, 1 de traducción a vista, 3 de interpretación consecutiva (IC) y 13 de interpretación simultánea (IS), entre el 18 de octubre de 2000 y el 12 de junio de 2001. Los tres ejercicios de IC se realizaron a partir de grabaciones en vídeo y, de los 13 de IS, 9 tuvieron su origen en una grabación en vídeo, 2 en un orador invitado en directo (en ambos casos un profesor de una universidad francesa de visita en la facultad) y otros dos fueron leídos por el profesor. La media de respuestas obtenidas por ejercicio fue de 9,35. La desproporción entre los modos de presentación de los discursos, con claro predominio del vídeo, no permite establecer comparaciones entre las valoraciones de ambos soportes. Tampoco es éste el objetivo de las fichas de valoración, ya que se parte del principio de que las grabaciones aportan una mayor diversidad y lo que se pretende es evaluar ejercicios específicos para comprobar los niveles de motivación y dificultad y detectar los factores que puedan influir en ellos.

En ese sentido, aunque la investigación-acción implica que las valoraciones de cada ejercicio se analizan en el momento de recabarlas y cada una de ellas tiene valor en sí misma, es interesante desde la perspectiva del periodo transcurrido en la aplicación de este método fijarse como referencia en los valores medios obtenidos a lo largo de cuatro cursos de aplicación (ver gráfico 20) y observar que la percepción media de la dificultad se

**Gráfico 20: Comparativa 00-01/01-02/02-03/03-04**

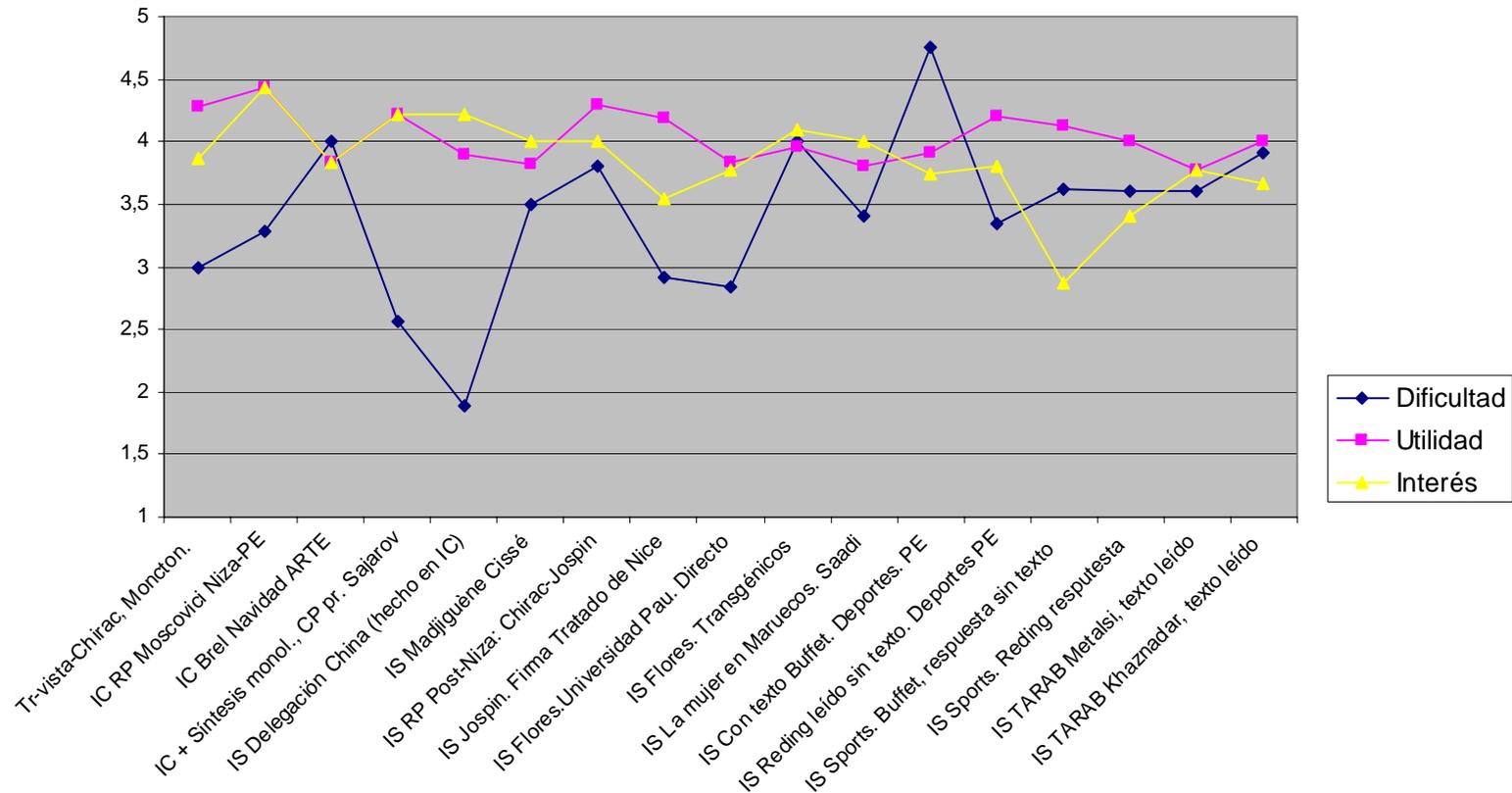


### *7. Aplicación en el laboratorio de interpretación: investigación en la acción*

situaría, sin muchas variaciones de un curso a otro, en la zona media-alta (en torno a 3,5, entre 3,3 y 3,6) y las percepciones de la utilidad y las del interés se ubican en la zona alta (entre 3,95 y 4,26 y entre 3,83 y 4,12 respectivamente), en torno a 4, con valoraciones de la utilidad ligeramente superiores en los cuatro cursos a las del interés. A partir de estos datos medios podemos observar qué ejercicios se sitúan claramente por encima o por debajo de los valores de referencia para analizar las causas y extraer consecuencias que permitan optimizar la selección y el planteamiento didáctico de los ejercicios.

A continuación, el gráfico 21 muestra superpuestas las curvas de dificultad, utilidad e interés correspondientes al primer curso considerado (2000-01), cuyos resultados más llamativos se comentan en epígrafes posteriores.

**GRÁFICO 21. PERCEPCIÓN DE EJERCICIOS POR LOS ESTUDIANTES.  
CURSO 00-01**



### 7.1.1. *Gráfica de dificultad*

La curva de la dificultad presenta dos valores extremos destacados (v. gráfico 21). El valor más bajo (valoración media de dificultad de 1,89 sobre 5) está representado por un ejercicio de simultánea a partir de una grabación en vídeo de una situación que los estudiantes habían interpretado en consecutiva en directo un mes antes. Además, la oradora era una estudiante de interpretación que hablaba de su formación en China y posteriormente en un curso organizado por el SCIC en virtud de un convenio de colaboración entre la Comisión Europea y el gobierno chino. Se trataba, pues, de un discurso espontáneo, predominantemente narrativo y sobre un tema que resultaba familiar a los estudiantes, pronunciado eso sí por una oradora no nativa, pero sin excesivo acento. Por otra parte, los estudiantes tenían fresco el discurso en la memoria por haberlo interpretado recientemente en consecutiva. En las respuestas abiertas, de hecho, cuatro estudiantes atribuyen la “facilidad” del ejercicio a la velocidad lenta de la oradora, dos al hecho de tratarse de un tema conocido para ellos, tres al registro y uno al hecho de tratarse de un discurso improvisado. En cualquier caso, las valoraciones comentadas confirman que este tipo de ejercicios resultan ideales para iniciar la simultánea, ya que en esta fase es fundamental reforzar la confianza de los estudiantes, como alguno de ellos señala de hecho en sus respuestas abiertas.

El pico máximo de esta curva, (dificultad de 4,75 sobre 5), corresponde a un ejercicio de IS con texto realizado en la fase final del curso (8 de mayo de 2001) a partir de la grabación en vídeo de un discurso leído a una velocidad moderadamente alta (157,6 palabras por minuto) por la entonces ministra francesa de deportes, Marie Georges Buffet, ante el Parlamento Europeo. Hay que señalar que se había advertido previamente a la clase de que la velocidad sería alta y se había proporcionado la transcripción publicada en Internet del discurso, así como los datos de duración y velocidad de elocución, de forma que los estudiantes pudieran practicar traducción a vista con el texto antes de clase ajustando la duración de su ejercicio a la real del discurso. No obstante, precisaremos aquí que la simultánea con texto, como hemos podido comprobar con ejercicios de este tipo realizados durante cursos posteriores, suele resultar bastante complicada a los estudiantes, máxime cuando el orador habla a gran velocidad. Además, en este caso concreto el

profesor, comprobando al escuchar las cabinas las grandes dificultades que experimentaban los estudiantes, les pidió que indicaran en la ficha de evaluación del ejercicio, además de las respuestas habituales, el tiempo que habían dedicado a la preparación. De los 12 estudiantes que realizaron el ejercicio cuatro reconocieron que su preparación había sido escasa, dos ni siquiera tenían el texto al entrar en cabina (pese a haber sido distribuido en una clase anterior), uno reconoció no haberlo preparado, tres no contestaron y sólo dos dijeron haberle dedicado una hora a la preparación, aunque uno de ellos reconocía que le habría “ayudado hacer un par de veces la traducción a vista en vez de simplemente buscar la solución a las dificultades”.

Estos datos nos demuestran la importancia de insistir en la necesidad de la preparación de los textos con una técnica adecuada, para lo cual resulta de gran utilidad repasar lo aprendido en traducción a vista en las fases iniciales de la formación, por ejemplo con ejercicios de traducción a vista colectiva, utilizando el cañón de proyección, de discursos que posteriormente se interpretarán en simultánea. En este sentido es útil subrayar ante los estudiantes el hecho de que una simultánea con texto tiene más ventajas que inconvenientes si se realiza una correcta preparación del texto que se va a interpretar en la que se resuelven de antemano los principales obstáculos léxicos y estructurales y se anotan sobre el texto las soluciones a esos factores “desencadenantes de problemas” que de otro modo les llevarían a la saturación y a perder el ritmo del orador. Así, se hará observar al estudiantado que puede alcanzar un rendimiento profesional incluso mayor que en interpretaciones de discursos improvisados, acercando su interpretación más que nunca a los resultados que pueden alcanzarse en traducción escrita en cuanto a corrección gramatical, léxico-terminológica, estilística y de registro.

Otro punto de interés de esta gráfica de dificultad es el hecho de que un discurso grabado de la misma oradora, el mismo tema y similar velocidad de elocución (151 p/m) realizado una semana después que el ejercicio con más alta percepción de dificultad del curso que acabamos de comentar, obtuviera una valoración de dificultad similar a la media del curso (3,6) y más de un punto inferior al anterior<sup>2</sup>. Dos factores objetivos pueden intervenir: el

---

<sup>2</sup> En este caso fueron 8 estudiantes los que valoraron el ejercicio, frente a los 12 del anterior de la misma oradora.

hecho de que se tratara de un discurso espontáneo y el de que fuera el tercer ejercicio sobre el mismo debate del PE y por tanto el tema ya fuera conocido, factores que nos acercan a determinar en qué medida la velocidad de elocución es un factor de dificultad relativo y que indicarían que pueden abordarse discursos rápidos si se hace en un contexto pedagógico adecuado. Llama la atención que dos estudiantes consideraran que el ritmo no era excesivamente rápido. Por otro lado, a la hora de justificar la menor dificultad, dos estudiantes señalan el carácter espontáneo del discurso y otro indica que se trata de un discurso “rápido pero con redundancias”.

También cabría destacar en este mismo sentido que un ejercicio de IC realizado poco antes de encarar la recta final de la formación en esta modalidad, a partir de una grabación de una rueda de prensa de Pierre Moscovici como Presidente del Consejo, obtuviera una valoración de dificultad inferior a la media (3,2) a pesar de que la velocidad media, por intervenciones, de las respuestas del entonces ministro delegado de asuntos europeos fuera de 177,42 p/m. Este dato podría apuntar a una menor importancia de la velocidad de elocución en ejercicios de consecutiva, al menos en la percepción de los estudiantes y especialmente cuando las intervenciones son de corta duración<sup>3</sup> y el proceso de adquisición de la técnica está bastante avanzado.

Por lo demás, no hay grandes oscilaciones en la percepción de la dificultad de los ejercicios y sólo cinco de los 17 se sitúan fuera de una franja de medio punto por encima o por debajo de la media. De ellos, dos lo hacen por debajo: el ejercicio arriba indicado como valor mínimo en la percepción de la dificultad y un ejercicio de IC a partir de una rueda de prensa del PE sobre otro tema muy conocido para los estudiantes, el terrorismo en el País Vasco. Por encima sólo se sale claramente de esta franja el ejemplo citado del discurso de Buffet con una valoración de 4,75. Otros dos ejercicios, con una valoración de 4 sobre 5, rebasan en una décima este límite. Uno de ellos es una consecutiva realizada justo después de las vacaciones de Navidad a partir de una grabación antigua y algo deteriorada con un orador poco habitual (Jacques Brel)<sup>4</sup> y el otro a partir del discurso leído por un orador nativo sobre transgénicos, que introducía un nivel de especialización técnica

---

<sup>3</sup> En este caso algo menos de 2' de media

<sup>4</sup> Este ejercicio sólo fue valorado por 6 estudiantes, que incidieron en la forma de expresarse del entrevistado (5 estudiantes) y en la calidad del sonido (4 estudiantes) como fuentes de dificultad.

algo excesivo para la fase de formación en IS general en la que se encontraban los estudiantes en ese momento, pese a que se trataba de un texto periodístico de carácter divulgativo<sup>5</sup>. En el primer caso tenemos una ilustración de los riesgos de las grabaciones extemporáneas<sup>6</sup>; en el segundo, de los riesgos del directo.

### *7.1.2. Gráfica de la utilidad*

Las oscilaciones en la gráfica de la utilidad son menores que las de la dificultad que acabamos de comentar, ya que varían entre un mínimo de 3,78 para un ejercicio con discurso leído en directo utilizando una ponencia de un congreso local sobre música étnica y un máximo de 4,43 para la rueda de prensa de Moscovici. Con oscilaciones tan pequeñas es difícil extraer conclusiones más allá de la alta valoración media antes indicada. Quizá sí es destacable el hecho de que los cuatro ejercicios de consecutiva y simultánea con más alta valoración en este apartado (entre 4,2 y 4,43) correspondan a grabaciones del EbS y por tanto del contexto institucional comunitario, mientras que las grabaciones de acontecimientos locales, como las conferencias sobre la mujer en Marruecos o los sin papeles en Francia obtuvieron puntuaciones algo más bajas (en torno a 3,8). No obstante, en estos dos últimos casos la percepción del interés supera ligeramente a la de la utilidad situándose en una media de 4 sobre 5, lo que indica que estos ejercicios mantuvieron un alto grado de motivación de los estudiantes.

### *7.1.3. Gráfica del interés personal*

Dos aspectos llaman la atención globalmente de los resultados en este apartado. En primer lugar un mayor grado de oscilación que en el caso de la percepción de la utilidad, que puede resultar comprensible, dado que en este caso las motivaciones de las valoraciones son más personales, y una media ligeramente inferior a la de la utilidad.

También se observa que en buena parte de la gráfica los valores medios se asemejan bastante a los de la utilidad, mientras que en otros se separan de forma significativa. Si

---

<sup>5</sup> Ejercicio valorado por 11 estudiantes, que destacaron la complejidad del vocabulario (6 estudiantes) y la entonación artificial por tratarse de un texto leído (5 estudiantes) como principales fuentes de dificultad.

<sup>6</sup> En realidad se trataba de una pequeña licencia lírica para hacer más suave el aterrizaje tras el paréntesis navideño. De hecho la grabación consistía en una vieja entrevista televisiva sobre la Navidad y los recuerdos de infancia del cantante en relación con ella.

empezamos por los valores extremos, vemos que el máximo coincide con el de la utilidad y lo encontramos de nuevo en el ejercicio de IC de la rueda de prensa de Moscovici. Tal vez este dato merezca un comentario más detenido sobre los factores que concurrían en este ejercicio: la grabación era muy reciente, se trataba de una rueda de prensa sobre la cumbre de Niza grabada con ocasión de la presentación del balance de la presidencia ante el PE respecto a los acuerdos alcanzados en el Consejo Europeo celebrado escasos días antes. La rueda de prensa tuvo lugar el 12 de diciembre y se usó en clase una semana después, en la fase avanzada del adiestramiento en consecutiva. Tocaba además un tema que había centrado la atención de todos los medios de comunicación, algo que fue valorado por los estudiantes que justificaron su puntuación en este apartado, y, por otra parte, significaba uno de los primeros ejercicios con material procedente de una situación de comunicación interlingüe real.

Es evidente que este “éxito” no puede llevarnos a sacralizar la actualidad: pocas veces concurren todas las circunstancias para que un ejercicio sea a la vez actual y adecuado a la fase de aprendizaje<sup>7</sup>. Sin embargo, ésta es una de las ventajas del EbS: nos permite renovar continuamente el material y motivar más, de ese modo, a los estudiantes. En este caso tuvimos la ventaja añadida de que la página web del gobierno francés publicó una transcripción de esta rueda de prensa, lo que aceleró la evaluación de las dificultades que presentaba el texto contenido en la grabación y la elaboración de la transcripción revisada para la plantilla de corrección.

El valor mínimo de esta gráfica (2,87) también merece comentario. Se trata del segundo discurso de la ministra francesa de deportes. Dado que en este caso de los 8 estudiantes que valoran el ejercicio sólo uno/a<sup>8</sup> justifica su puntuación en este apartado, tenemos que formular nuestras propias hipótesis sobre las razones que hicieron caer esta valoración: una podría ser la posible animadversión hacia la oradora después de la mala experiencia del ejercicio precedente (v. 7.1.1) y otra cierto cansancio del tema después de realizar otros dos ejercicios precedentes del mismo debate. Cabría matizar esta segunda hipótesis ante el hecho de que un ejercicio posterior, también del mismo debate, realizado en la

---

<sup>7</sup> Ya hemos comentado la percepción de la dificultad de este mismo ejercicio, inferior a la media del curso, en la que pudo influir por cierto la actualidad del tema.

<sup>8</sup> El/la estudiante que lo hizo se limitó a indicar que no le interesaba el tema del discurso.

*La incorporación de la realidad profesional a la formación de intérpretes de conferencias mediante las nuevas tecnologías y la investigación-acción. Jesús de Manuel Jerez.*

misma clase, alcanzó una valoración de interés 6 décimas superior, si bien ésta no deja de ser la segunda valoración más baja de todo el curso. Ningún otro ejercicio obtiene una puntuación media inferior a 3,5 (entre media y media-alta).

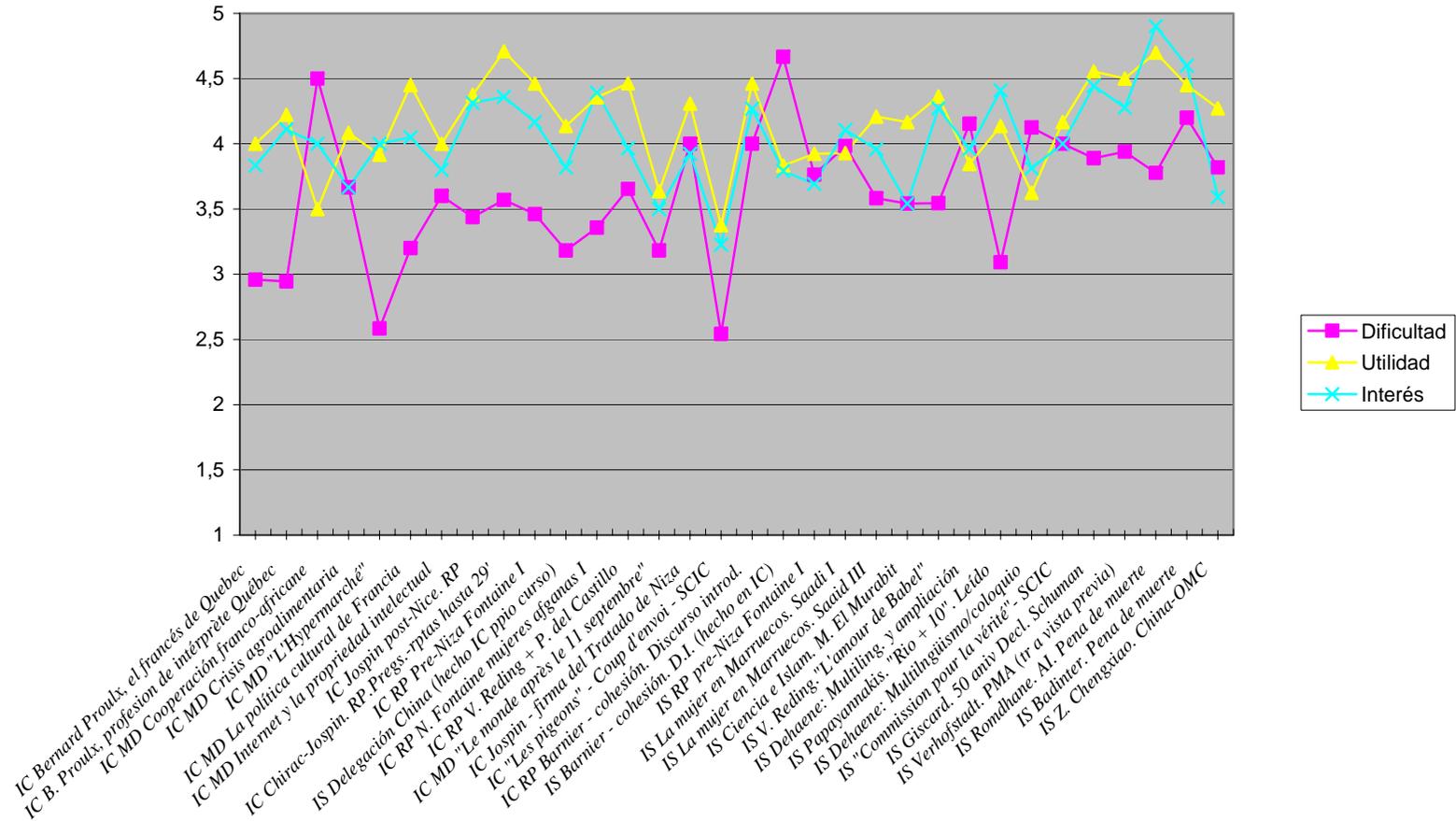
## **7.2. Valoraciones del curso 2001-02**

### *7.2.1. Fichas de valoración de ejercicios individuales*

Si observamos el gráfico 22 correspondiente al curso 2001-02 lo primero que hay que destacar es que se ha hecho un uso mucho más frecuente de los cuestionarios. Así, se han evaluado 32 ejercicios con un equilibrio entre los ejercicios evaluados en la modalidad de consecutiva y en la de simultánea (16 en cada caso). Además, se incorporan como novedad los datos correspondientes a la fase inicial de formación en consecutiva en la que los estudiantes actúan como oradores, pero no en directo, sino grabando en vídeo con anterioridad a la clase sus exposiciones orales reproducidas sobre un temario elaborado por el profesor a partir del índice temático de *Le Monde Diplomatique*. En esta forma de presentación el discurso se basa en un resumen de un artículo de la citada publicación, elegido por el estudiante de entre los propuestos por el profesor y redactado bajo supervisión de éste con el fin de adaptar su dificultad a la fase intermedia de formación en IC. El resumen se expone en forma de discurso a partir de una versión volcada a notas de consecutiva, de modo que la exposición resulte más oral, sin ser del todo improvisada. Por otro lado, para controlar todos los factores, el estudiante/orador ha de transcribir su discurso antes de su uso en clase y repetir la grabación si supera las 120 p/m.

Durante este curso todos los ejercicios menos uno (leído por el profesor) se presentaron en forma de grabación audiovisual y las diez últimas grabaciones se reprodujeron en soporte vídeo digital. De las 31 grabaciones evaluadas, además de las seis correspondientes a exposiciones orales de los estudiantes, 3 eran de oradores invitados durante el curso anterior, 3 correspondían a conferencias locales (2 de ellas interpretadas por estudiantes en prácticas, de las cuales una durante el mismo curso 2001-02), 2 pertenecían a la cinta de vídeo *Coup d'envoi* del SCIC, distribuida a las universidades para uso didáctico (v. 4.7.3.1), y 16 correspondían a grabaciones del EbS de cinco tipos de hipertexto: rueda de prensa, congreso especializado, foro temático, acto solemne y asamblea de organismo internacional.

Gráfico 22. Valoración de ejercicios 01-02



Un aspecto importante que ha de tenerse en cuenta a la hora de interpretar esta gráfica es el hecho de que ha sido un curso con dos interrupciones importantes, una de un mes coincidiendo con la huelga contra la Ley Orgánica de Universidades (LOU) entre noviembre y diciembre y otra de tres semanas por baja por enfermedad del profesor entre abril y mayo. Estas interrupciones son de suficiente duración como para abordar con cautela cualquier comparación de estos datos con los de otros cursos. Además, como quedó expuesto más arriba (v. 5.5.2), fue éste el curso de la introducción de un cambio tecnológico en la reproducción de las grabaciones audiovisuales de discursos, ya que en el mes de febrero, con algunos problemas técnicos al principio, se introdujo el soporte digital, que acabó sustituyendo al analógico en el último trimestre, una vez superadas estas dificultades. Por estas razones, y pese a contar con más datos, el comentario de las valoraciones de ejercicios de este curso será más sintético y se hará más hincapié en las respuestas globales al cuestionario realizado al final del curso.

Podrían hacerse los siguientes comentarios de carácter general:

- a) Dos grabaciones de discursos realizados en el curso anterior por un orador-intérprete quebequés invitado al aula no muestran altos valores en la dificultad y se sitúan de hecho entre los considerados más fáciles de todo el curso (ambas rozan el 3 de media aunque sin llegar a él), lo que indicaría que un acento a priori difícil no tiene por qué traducirse en ejercicios difíciles si el acento está matizado<sup>9</sup> y si se controlan otros factores de dificultad.
- b) Los valores medios de utilidad e interés son ligeramente superiores a los del curso anterior y, aunque no cabe extraer conclusiones taxativas de estas comparaciones, sí podríamos señalar el hecho de que, con muestras simétricas (16 ejercicios evaluados en cada caso), la media de la valoración de la utilidad de los ejercicios de consecutiva es casi idéntica a la de los de simultánea (4,15 y 4,18 respectivamente), mientras que la del interés presenta una diferencia ligeramente superior a favor de la simultánea (3,97 frente a 4,07).
- c) La media de valoración de dificultad de los ejercicios de IC es perceptiblemente inferior a la de IS (3,42 frente a 3,83), aunque en una línea similar a la que observamos en cursos posteriores (v. 7.3.1.1 y 7.4.1.1).

---

<sup>9</sup> En este caso lo estaba por la profesión del orador y el hecho de que éste hubiera cursado parte de sus estudios en Francia.

- d) Se han evaluado seis de los ejercicios correspondientes a las exposiciones orales grabadas por los estudiantes, con una percepción de dificultad similar a la media (3,46) de los ejercicios de IC, y una percepción algo inferior en utilidad (3,93) e interés (3,84). Estos ejercicios, cuyos textos origen no son muy diferentes del soporte escrito de las ponencias que podemos encontrar en congresos de disciplinas como la ciencia política, la sociología o las relaciones internacionales, o ciencias sociales, ya que a menudo son obra de docentes universitarios y expertos, tuvieron un papel importante en la asignatura de referencia durante varios cursos al comienzo de la formación en consecutiva. Su mantenimiento, hasta el curso 2004-05, obedecía entre otras razones de índole didáctica a la posibilidad de control de las fuentes de dificultad que permitían las orientaciones del profesor en la fase de elaboración del discurso. Por otro lado, se trataba de familiarizar a los estudiantes de interpretación de francés con una publicación muy útil para adquirir el conocimiento del mundo y el espíritu crítico que un intérprete necesita. Además, los temas seleccionados por el profesor de entre los del índice temático de la publicación mensual incluían asuntos habituales en encuentros internacionales al tiempo que se evitaban los que implicaran altos niveles de especialización en los textos. Los ejercicios de consecutiva realizados a partir de las grabaciones de discursos realizadas por los estudiantes, siempre de lengua B, como se observa, no implican una significativa pérdida de motivación pese a tratarse de ejercicios menos reales<sup>10</sup>.
- e) El pico de dificultad del primer ejercicio de exposición oral evaluado (4,5 sobre 5) sirvió para corregir algunos factores que podían ser fuente de dificultad inducidos por los estudiantes oradores (velocidad de elocución, registro más escrito que oral, uso de las pausas) mediante una discusión en el aula. El impacto de ésta es especialmente perceptible en uno de los ejercicios realizados en la clase siguiente, cinco días después, y que resultó ser el segundo más fácil de los evaluados ese curso en la percepción de los estudiantes.

---

<sup>10</sup> En el curso 2004-05, no obstante, se ha abandonado esta práctica, en parte porque el alto número de estudiantes inscritos la hacía inviable y en parte porque la mayor disponibilidad de grabaciones de situaciones reales de consecutiva para el mismo nivel de dificultad, lograda tras varios años de acumulación de material, la hacía prescindible. Habíamos observado, además, que los estudiantes tendían a memorizar el resumen que después pasaban a notas de consecutiva por el temor a cometer errores de expresión o léxico o a cambiar aspectos importantes de la información que debían transmitir, de modo que no siempre se lograba la oralidad deseada en estas presentaciones.

- f) El pico más perceptible en la gráfica de dificultad correspondiente a ejercicios de IS (4,67) indica que tal vez se introdujo demasiado pronto un ejercicio de cierta dificultad, inducida por un ritmo (139,13 p/m) algo elevado para esa fase, según indicaron seis de los doce estudiantes que lo evaluaron. Otros apuntaron a los cambios de ritmo, la complejidad del tema y la escasa vocalización del orador (el entonces comisario de política regional Michel Barnier) como factores de dificultad. El caso es que el discurso en cuestión fue elegido para ese momento por haberse realizado una semana antes en consecutiva, donde obtuvo también una alta media en la valoración de la dificultad (4), y tras haberse comentado en clase los problemas que planteaba, lo que indicaría que estos factores no compensaron lo suficiente otras fuentes de dificultad para una simultánea de fase inicial.
- g) Otra valoración llamativa es la correspondiente a uno de los “discursos” de la cinta del SCIC distribuida a las facultades como ejemplo de lo que los licenciados pueden encontrarse en los exámenes de selección de intérpretes para la Comisión Europea. Se trata del discurso titulado “Les pigeons” en la que una intérprete-oradora describe un experimento realizado en Japón sobre la relación entre la exposición de un grupo de palomas a determinadas obras de arte y su apetito. Este ejercicio consiguió la valoración más baja del curso en percepción de la dificultad (2,54), si bien hay que aclarar que se realizó después de exponer a los estudiantes a una buena cantidad de ejercicios procedentes de situaciones más reales. La elección de este ejercicio respondió a su carácter ilustrativo respecto a las pruebas de selección para lo que constituye una de las más importantes salidas profesionales potenciales de los estudiantes. No obstante, también obtuvo otras dos valoraciones mínimas del curso, la de la percepción de la utilidad (3,37) y la del interés (3,23). En contraste, otro ejercicio de la misma cinta, en este caso sobre la Comisión de la Verdad y la Reconciliación de Sudáfrica, realizado al afrontar la recta final de la formación de simultánea, obtuvo valores más próximos a la media en los tres parámetros (4 en dificultad, 4,17 en utilidad y 4 en interés). Las respuestas abiertas de los estudiantes no aclaran mucho aquí ya que pocos justifican sus valoraciones, pero los que lo hacen aluden al tema como factor que favorece el interés. Cabe suponer además que el enfoque del discurso, más próximo en el contenido a lo que cabría esperar

en una situación real, aunque alejado de éstas por su tono periodístico y su carácter principalmente narrativo, también influyó en estas valoraciones.

- h) A diferencia de lo que ocurría en el curso anterior, en esta gráfica sí se observa una variación en la percepción de la dificultad al pasar del soporte grabado (valoración media de 3,8 en IS) a un discurso en directo leído (3,09) y dramatizado por el profesor a partir de una transcripción de un discurso espontáneo demasiado rápido en su grabación original para su uso en esa fase de la formación. Sin embargo, el hecho de que sólo se realizara un ejercicio de IS en este modo de presentación y que éste se produjera además después de una serie de problemas técnicos con el ordenador al reproducir grabaciones –que después se resolverían– impide extraer conclusiones de la valoración de este ejercicio individual. No obstante, esta reacción algo inesperada de los estudiantes motivó la inclusión de determinadas preguntas en el cuestionario global de final de curso con vistas a indagar en la influencia del modo de presentación de los discursos en la motivación de los estudiantes, cuyas respuestas suscitaron una reflexión que será objeto del próximo apartado.

### *7.2.2. Cuestionarios de valoración global al final del curso y un experimento*

Como se indicó en el apartado 5.5.2, al final del curso 2001-02, durante los últimos días de clase y antes de los exámenes, se distribuyó un cuestionario para profundizar en los factores que influyen en la percepción de los tres parámetros evaluados mediante los cuestionarios que se distribuyen tras los ejercicios individuales. Se trataba de relacionar estos factores con el modo elegido para presentar los ejercicios (grabaciones audiovisuales). Cumplimentaron el cuestionario 11 estudiantes (cifra que se corresponde con la media de respuestas obtenidas en las fichas de evaluación de ejercicios individuales). Las respuestas se exponen a continuación.

#### *7.2.2.1. Factores que inciden en la dificultad*

Entre los factores que *aumentan la dificultad*, dos son señalados por más de 4/5 de los estudiantes: la insuficiente calidad del sonido (90,91%) y la insuficiente vocalización de los oradores (81,82%). Otros dos factores son minoritarios: la velocidad de los oradores (36,36%) y su acento (27,27%).

Los dos primeros factores indicados llaman la atención por los altos porcentajes, máxime cuando apenas se habían mencionado previamente en las fichas de valoración de ejercicios individuales. Para estudiar en qué medida aumentaban la dificultad se realizó un cuestionario específico dedicado a la calidad del sonido que se distribuyó en días posteriores. Es difícil, ante esta respuesta, delimitar hasta qué punto la percepción sobre vocalización no está condicionada por la percepción sobre la calidad del sonido cuyos resultados se exponen a continuación. También es llamativo que la velocidad de los oradores o el acento<sup>11</sup> no sean considerados mayoritariamente (aunque sí por un tercio de los estudiantes aproximadamente) como un factor de dificultad añadido frente a otras formas de presentación de discursos en que la velocidad es controlada por el profesor/orador y la variedad de acentos a la que los estudiantes están expuestos es menor. Tales respuestas podrían apuntar a una cierta mitificación en la opinión generalizada sobre estas fuentes de dificultad o, según la hipótesis que expondremos en relación con los datos del curso 2003-04 (v. 7.4.2.1), al hecho de que los problemas del sonido eclipsaran la percepción de otros factores.

En lo que atañe al segundo cuestionario, dedicado específicamente a la calidad del sonido, una pregunta indagaba sobre la incidencia de la digitalización del vídeo en este factor de dificultad (ver Anexo III), a lo que, de once estudiantes encuestados, 6 consideraron que la calidad del sonido digitalizado era mucho mejor que la del analógico, 3 la encontraron algo mejor y uno algo peor. Un estudiante marcó dos casillas (mucho mejor y algo mejor), tal vez para distinguir los distintos niveles de calidad según las grabaciones de que se tratase.

Por otro lado, casi todos los estudiantes consideraron que tras la introducción del soporte digital la calidad del sonido era más que suficiente para los ejercicios en clase (2 estudiantes) o suficiente para los ejercicios en clase (7 estudiantes). Otro estudiante dijo que dependía del ejercicio y que en algún caso era insuficiente. En cuanto al experimento mencionado en el apartado 5.5.2 la valoración de la calidad del sonido del ejercicio de simultánea alcanzó una puntuación media de 4,6 sobre 5 cuando el soporte era vídeo digitalizado con grabación original VHS, 4,27 en el caso de la grabación directamente al ordenador y 3,2 en el caso de la reproducción del VHS desde el

---

<sup>11</sup> Las grabaciones permitieron exponer durante el curso en cuestión a los estudiantes a una gran diversidad de acentos franceses: quebequés, luxemburgués, magrebí, africano subsahariano, flamenco, nativos franceses y belgas y no nativos de un amplio espectro (chino, español, alemán, etc.).

magnetoscopio. La diferencia entre los dos primeros soportes mencionados y el tercero es clara y demuestra las ventajas del uso de grabaciones digitalizadas. La pequeña diferencia entre las dos versiones digitalizadas, aunque puede sorprender, podría estar relacionada con los “riesgos del directo” al grabar del sintonizador de la antena parabólica al ordenador, ya que una pequeña desviación respecto al nivel de grabación adecuado para el audio puede introducir una distorsión en el sonido, no grave en este caso ya que la valoración de la calidad supera el notable de todos modos, pero al parecer sí perceptible, máxime teniendo en cuenta que nos encontrábamos en los primeros pasos con esta tecnología.

Pasando a los factores que *reducen la dificultad*, sólo la posibilidad de ver al orador es señalada por una mayoría de estudiantes (63,63%), aunque también obtienen porcentajes importantes la posibilidad de trabajar con discursos espontáneos (45,45%) y el hecho de ver el espacio físico de la comunicación (36,36%). En cambio, el hecho de poder ver al público y sus reacciones sólo es señalado por el 18,18% de los estudiantes.

#### *7.2.2.2. Factores que inciden en la utilidad*

Entre los factores que *aumentan la utilidad* de los ejercicios por tratarse de grabaciones audiovisuales, cuatro de los cinco propuestos obtienen respuestas que superan los 4/5 de los estudiantes encuestados: la autenticidad de las situaciones comunicativas (81,82%); la diversidad de acentos nativos y no nativos (100%); la diversidad de ritmos de elocución de los oradores (90,91%) y la posibilidad de corregir, con el original transcrito, discursos espontáneos: (81,82%). El otro factor propuesto, la posibilidad de conocer espacios en que se desarrolla la comunicación no llega a la mayoría en las respuestas de los estudiantes, aunque se queda cerca (45,45%).

Ninguno de los posibles factores que *reducen la utilidad* de los ejercicios llega en cambio a la mayoría y sólo la roza (45,45%) el hecho de no interpretar a un orador en directo. Le siguen, en orden decreciente, la limitación de tipos de discursos y de contextos institucionales (ambas con el 36,36%); la limitación de situaciones comunicativas (18,18%) y la limitación de perfiles de oradores (9,09%).

Estas respuestas indican que el mayor grado de diversidad se habría logrado en los perfiles de oradores y las situaciones comunicativas, mientras que en los contextos institucionales o el tipo de discursos, habría aún un esfuerzo de diversificación por hacer

en un momento en que el contexto institucional europeo ocupaba buena parte de la formación. Si estas respuestas entraban en lo que cabía esperar y, aunque con la matización que acabamos de expresar, respaldan globalmente la decisión de hacer un amplio uso del material grabado, el menos esperado, aunque aún minoritario, fue el porcentaje de quienes pensaron que el hecho de no interpretar a un orador en directo restaba utilidad a los ejercicios. Se profundizará más en la reflexión que abría esta respuesta al considerar la valoración del interés personal.

#### 7.2.2.3. Factores que inciden en el interés

Aquí los cinco factores propuestos como inductores de un posible aumento del interés de los ejercicios por tratarse de grabaciones audiovisuales superan el 50% de respuestas afirmativas, aunque con porcentajes más dispares que en el caso de la utilidad. Los más destacados son los temas que se tratan en los discursos (90,91%); los contextos institucionales que se conocen (81,82%); la variedad de oradores (72,73%); el hecho de poder ver y oír a auténticos oradores (63,64%) y la variedad de situaciones comunicativas (54,55%). Los dos últimos datos podrían confirmar la impresión (v. 7.2.2.2) de que la selección de material didáctico habría alcanzado su mayor diversidad en el perfil de oradores, en tanto que en las situaciones comunicativas aún podía mejorarse en este aspecto.

Destaca el hecho de que el mayor porcentaje en este apartado, los temas que se abordan en los discursos, lo obtenga un factor aparentemente desconectado del soporte elegido. Ahora bien, no podemos olvidar que en la práctica el soporte en cuestión, a través de los contextos a los que está vinculado, determina la temática del material con que se trabaja. Esta explicación viene avalada por el alto porcentaje de quienes consideran interesante la posibilidad de conocer un contexto institucional que, en la mayor parte de los casos, gira en torno a la Unión Europea. No obstante, el factor que a priori cabría esperar que aumentara más el interés ya que, como ha quedado expuesto, es una de las principales motivaciones del amplio uso del material grabado, viene sólo en cuarto lugar, después de otra de las principales justificaciones, la variedad de oradores. Nos referimos a la posibilidad de interpretar durante la formación a auténticos oradores a los que el estudiante puede no sólo oír sino también ver, un factor que si bien aumenta el interés para una mayoría de los estudiantes, no obtiene, al menos en este primer curso estudiado, un respaldo tan amplio como cabía esperar.

El último factor que acabamos de comentar no deja de guardar coherencia con el alto porcentaje, aunque minoritario, que consideraba, como vimos en el subepígrafe precedente, que el hecho de no interpretar a un orador en directo reducía la utilidad de los ejercicios, porcentaje que pasa del 45,45 al 81,82% cuando preguntamos por la reducción del interés. Entre los factores que reducen el interés para una minoría de estudiantes, sólo la limitación de situaciones comunicativas alcanza un porcentaje cercano al tercio de respuestas (27,27%), en tanto que los otros tres propuestos no llegan al 10%: la limitación de contextos institucionales, de perfiles de oradores y de tipos de discursos.

Con todo, la primera respuesta indicada nos pareció sorprendente, dado que partíamos de la hipótesis de que favorece más la motivación un auténtico orador grabado que un falso orador en directo. Es cierto que el hecho de interpretar una figura proyectada en una pantalla puede parecer más frío que cuando se ve en carne y hueso al orador, pero hemos de confesar que como profesor no esperábamos que alguien suplantando a Chirac (alguien además no necesariamente simpatizante del presidente francés) en la ejecución de uno de sus discursos pudiera motivar más a los estudiantes que la interpretación de la voz real de Chirac mientras se observa el lenguaje no verbal del presidente francés, aunque sea “enlatado” y levemente “comprimido”. En cualquier caso, las respuestas favorables a los factores que aumentan la utilidad y el interés, con porcentajes en general muy superiores a los que los disminuyen o a los que aumentan la dificultad, vendrían a indicar un aumento global de la motivación derivado del nuevo soporte que se confirmaría en cursos posteriores (v. 7.3, 7.4 y 7.5). No obstante, ésta respuesta sobre la reducción del interés por no interpretar a un orador en directo no dejó de suscitar una reflexión en su momento sobre las causas que podían haberla motivado y sobre la conveniencia de optar por una actitud menos maximalista y un recurso más equilibrado a ambos modos de presentación de discursos. Las siguientes fases de la espiral de la investigación-acción irían perfilando una respuesta a este dilema.

#### *7.2.2.4. Valoraciones globales del modo de presentación del material utilizado*

El resto del cuestionario solicitaba otras valoraciones del uso del soporte VHS o vídeo digitalizado en la presentación del material didáctico. 10 estudiantes sobre 11 lo consideraron globalmente positivo y el restante no marcó ninguna casilla pero sí incluyó el siguiente comentario: “No puedo dar una valoración absoluta. Me parece positivo su

uso, pero a veces y por culpa de problemas técnicos sólo ha servido para retrasar el ritmo de la clase y tal vez perder tiempo”. No le falta razón a este estudiante ya que en varias clases del curso en cuestión se presentaron problemas técnicos inesperados que parecían haber quedado resueltos en visitas previas del técnico contratado por la facultad, pero que volvieron a surgir esporádicamente en algunas clases hasta que quedaron definitivamente subsanados. Consideramos, no obstante, que el riesgo asumido valía la pena si la promoción de estudiantes afectada podía contar, aunque sólo fuera a final del curso, con un medio adicional para las clases y el autoaprendizaje cuya incorporación, como se ha indicado, fue valorada como globalmente positiva por la gran mayoría del grupo.

En cuanto a las preguntas abiertas (8 a 10), no arrojaron información muy concluyente, ya que varios estudiantes no las contestaron y los que lo hicieron no indicaron preferencias claras<sup>12</sup> o no coincidieron casi nunca en sus respuestas<sup>13</sup>, de modo que no resulta fácil detectar tendencias sobre los ejercicios que más aportaban o los que se habían hecho con excesiva o insuficiente frecuencia en su opinión. Sí es cierto que se detecta un rechazo o cansancio del vídeo en un pequeño sector de los estudiantes en línea con lo que venimos comentando, ya que uno de ellos echa de menos más discursos leídos por el profesor o bilaterales en directo y considera que se han hecho demasiados ejercicios en vídeo y otro achaca falta de realismo a las consecutivas en vídeo (es cierto que las ruedas de prensa del EbS, no así otras como las locales, se interpretan en simultánea habitualmente y no en consecutiva). También alguno echa de menos más conferencias locales o considera que se abusa de las grabaciones de la UE, carencias que se irían paliando en cursos posteriores con nuevas grabaciones de otros contextos. Otros dos estudiantes valoran positivamente la variedad de los ejercicios y el equilibrio entre ellos.

Otra respuesta alentadora, precisamente en cuanto a la incidencia del nuevo soporte en el autoaprendizaje, es que 7 de los 11 estudiantes encuestados indicaron que el nuevo soporte ayuda mucho a esta modalidad de formación, dos consideraron que ayuda bastante y otros dos señalaron que ayuda poco añadiendo comentarios, uno de los cuales

---

<sup>12</sup> 4 de los 11 estudiantes encuestados responden “todos” a la pregunta 8 sobre qué tipos de ejercicios les han aportado más.

<sup>13</sup> Estas abarcan, en la pregunta 8, desde “todas las simultáneas, sobre todo las últimas en CD” hasta la opuesta “discursos leídos por el profesor”, pasando por “traducciones a vista” o las “ruedas de prensa de la UE”, entre otros. Dos estudiantes no responden a esta pregunta (ni a las otras dos abiertas).

indicaba enigmáticamente “pero debería ayudar bastante” y el otro se quejaba de que quienes no disponen de ordenador en Granada dependen del laboratorio de interpretación. Esto último, sin dejar de ser cierto, no es un obstáculo insalvable, dado que el laboratorio estaba a disposición de los estudiantes todas las tardes a partir de las 14.00<sup>14</sup>.

Por último, en relación con la aportación de la proyección de la transcripción del material a la corrección de los ejercicios, 8 estudiantes consideraron que ayuda a identificar mejor las fuentes de dificultad de los discursos, otros 8 consideraron que ayuda a corregirlos mejor, 9 señalaron que ayuda a aprender por la discusión con los compañeros y el profesor y, entre los posibles inconvenientes, cinco de los once indicaron que ocupaba demasiado tiempo de clase (uno de estos cinco anotó al margen “pero es necesario” y otro de ellos “cuando no se agiliza pero en general es bastante útil”). Por último, dos estudiantes indicaron que sería preferible hacer este tipo de correcciones en tiempo de prácticas. Nuestra percepción a este respecto es que en esta modalidad de corrección quedan en evidencia las disparidades de nivel entre los estudiantes, de modo que los que tienen menores problemas de comprensión o reformulación pueden encontrar excesivo el tiempo dedicado a la corrección y comentarios y pensar que les resta tiempo de práctica, mientras que para los estudiantes con mayores carencias en conocimientos lingüísticos o extralingüísticos esta modalidad de corrección es un instrumento esencial para cubrir lagunas que podrían quedar sin explorar y resolver en el autoaprendizaje por la falta de conciencia del estudiante, en muchos casos, de algunas de sus carencias.

---

<sup>14</sup> En el curso 2005-06 la incorporación de dos nuevas asignaturas de interpretación de conferencias al añadirse una cuarta lengua B al plan de estudios (árabe) sin la necesaria ampliación de infraestructuras, junto a medidas restrictivas impuestas por el decanato de la FTI han reducido la disponibilidad horaria del laboratorio para prácticas en autoaprendizaje.

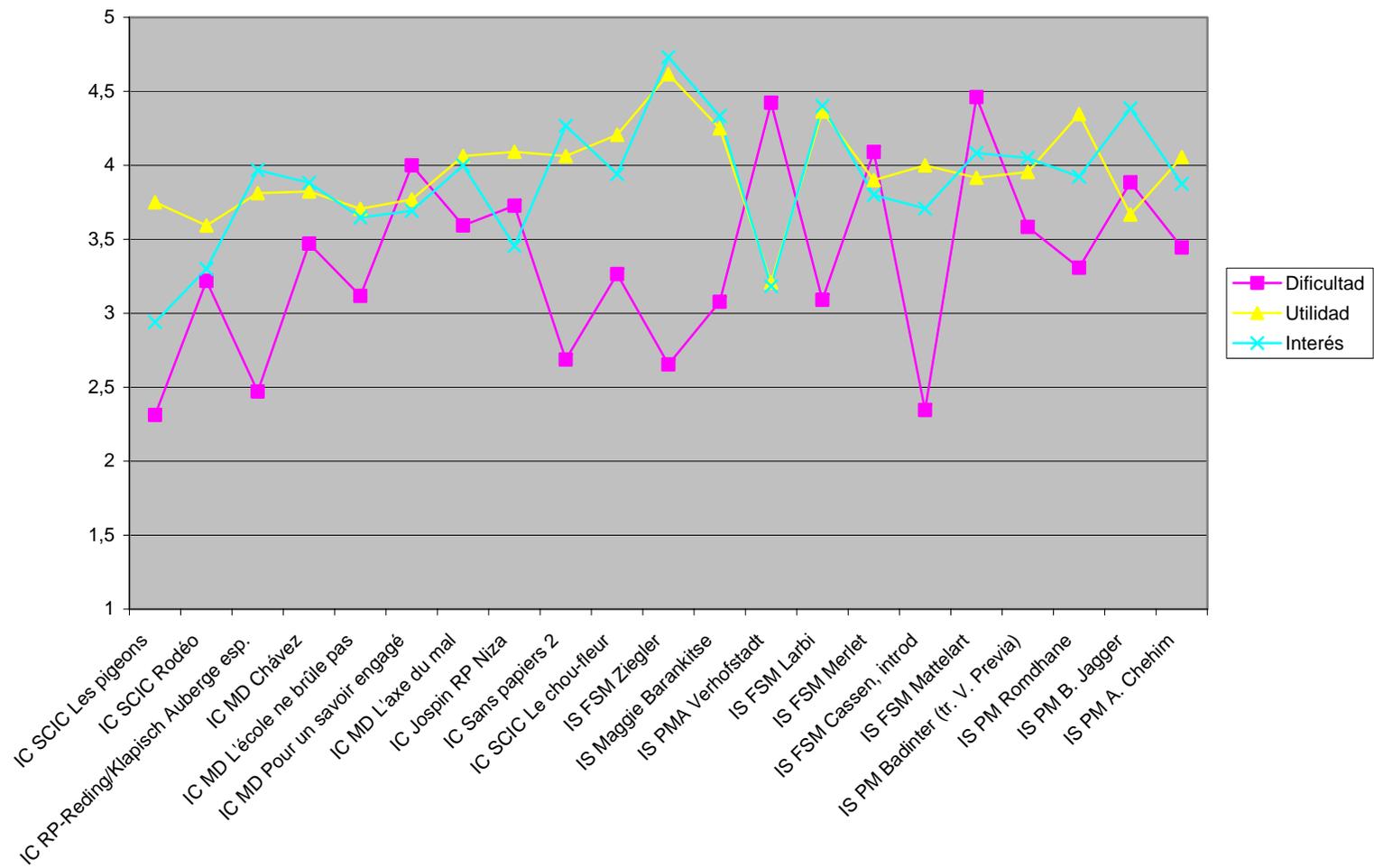
### **7.3. Valoraciones del curso 2002-03**

En el tercer ciclo de la espiral de investigación-acción, a partir de la reflexión sobre lo observado durante el curso 2001-02 y los resultados de los cuestionarios finales, se hizo un esfuerzo por responder a los retos identificados: diversificar el modo de presentación de los discursos, permitiendo en esta ocasión que los estudiantes presentaran en directo sus exposiciones orales en la fase intermedia de la consecutiva; digitalizar el material grabado en VHS de mayor interés para evitar la reproducción de vídeos con el magnetoscopio; cuidar al máximo la calidad tanto en la grabación como en la captura y en la reproducción de los vídeos para superar los problemas de sonido del curso precedente y ampliar el abanico de grabaciones para buscar un mayor equilibrio entre las distintas fuentes de material. Con este fin grabamos en enero de 2003, un corpus de conferencias y mesas redondas del III Foro Social Mundial de Porto Alegre (v. 6.5) que se empezó a utilizar en el segundo cuatrimestre de este mismo curso. Grabamos además nuevas conferencias locales, aunque sólo una francés y el resto en castellano, y una entrevista interpretada en consecutiva para una televisión local, todo ello sin abandonar las grabaciones de EbS, principalmente de ruedas de prensa.

#### *7.3.1. Fichas de valoración de ejercicios individuales*

Dado el uso intensivo que se hizo de las fichas en el curso 01-02, y teniendo en cuenta que una parte importante del material utilizado durante el curso precedente se mantuvo, en este curso se redujo la frecuencia de uso de este método de indagación pasando de 32 a 21 fichas-cuestionario distribuidas, de las que 10 corresponden a ejercicios de consecutiva y 11 a ejercicios de simultánea. Salvo los cuatro ejercicios correspondientes a exposiciones orales de los estudiantes (IC), el resto de los ejercicios valorados tuvieron vídeos digitalizados como forma de presentación de los textos o hipertextos. La media de respuestas obtenidas es en este caso de 13,8 con un máximo de 17 y un mínimo de 9. El gráfico 23 muestra de nuevo las tres curvas superpuestas de dificultad, utilidad e interés correspondientes en este caso al curso 2002-03.

Gráfico 23: Valoración de ejercicios 2002-03



### 7.3.1.1. Gráfica de la dificultad

Estableciendo de nuevo una hipotética franja de +/- 0,5 puntos respecto de la media de la dificultad de este curso (en este caso 3,34 sobre 5, con valores medios de 3,19 para IC y 3,49 para IS), observamos que son ahora cinco ejercicios los que quedan por debajo del umbral y cuatro, de los 21, los que lo superan. De los cinco que no alcanzan el umbral, dos de ellos están al principio de la formación en consecutiva y corresponden, en un caso al ejercicio de la cinta *Coup d'envoi* que en el curso anterior había obtenido la puntuación más baja en dificultad (v. 7.2.1) y en el otro a una rueda de prensa de la UE sobre temas amenos y conocidos por los estudiantes<sup>15</sup>. El tercer caso, aún en consecutiva, pertenece a un ejercicio con la conferencia de la coordinadora nacional del movimiento de los sin papeles de Francia, Madjiguène Cissé, grabada tres años antes en condiciones de sonido aún poco idóneas (aún no se contaba en la FTI con micrófonos unidireccionales) y con una oradora de acento subsahariano. El tiempo transcurrido desde la conferencia, que contenía algunas alusiones a la actualidad política francesa del momento, un acento al que los estudiantes están poco habituados y el sonido deficiente nos habían hecho pensar que esta consecutiva resultaría más difícil de lo que realmente percibieron los estudiantes, lo que constituye una prueba más de la necesidad de contrastar las expectativas de dificultad del profesorado con la percepción de los estudiantes una vez realizado el ejercicio. La valoración de la dificultad obtenida en este caso sirvió para una reubicación de este ejercicio<sup>16</sup> en fases más tempranas en cursos posteriores.

En cuanto a los dos ejercicios de simultánea que se sitúan por debajo del umbral indicado, el primer caso también coincide con el inicio de la formación en simultánea con discursos no realizados anteriormente en consecutiva y se correspondía con una grabación muy reciente –entonces– FSM de Porto Alegre en la que habíamos detectado varios factores que la hacían idónea para esa fase de aprendizaje: ritmo de elocución

---

<sup>15</sup> Se trata de una rueda de prensa conjunta de la comisaria Viviane Reding y el director de cine Cédric Klapisch coincidiendo con la partida del estudiante Erasmus un millón y el estreno de la película, muy relacionada con el programa de intercambios Erasmus, *L'auberge espagnole* (*Una casa de locos* en las salas españolas).

<sup>16</sup> La razón del mantenimiento de este ejercicio pese a los inconvenientes citados responde al interés que presentaba el hecho de tratarse de una de las pocas grabaciones disponibles de situaciones reales de consecutiva donde además puede observarse el trabajo de estudiantes de entonces, hoy intérpretes profesionales. La decisión resultó avalada, por lo demás, por las altas percepciones de utilidad (4,06) e interés (4,27) cosechadas.

pausado (menos de 90 p/m), actualidad del tema (situación internacional previa a la guerra de Iraq) y enfoque general del discurso, aunque con algunas referencias históricas y presencia de nombres propios de organizaciones sociales y dirigentes políticos latinoamericanos, filósofos y escritores (incluida alguna cita literaria, en español por cierto) que requerían un trabajo previo en el aula. El otro es un discurso introductorio breve (5'24'') de una mesa redonda, también del FSM de Porto Alegre, cuyo uso en el aula se retrasó para no separar este texto de su hipertexto, en el que, como se observa en el siguiente punto de la gráfica correspondiente al discurso que se introdujo inmediatamente después, teníamos grabaciones de un nivel de dificultad muy superior.

De los cuatro ejercicios que se sitúan fuera del umbral por la parte superior, los dos que lo hacen con más margen son ejercicios de interpretación simultánea especializada. El primero de ellos por orden cronológico, con una valoración de 4,42 corresponde al discurso de Guy Verhofstadt en la conferencia de la ONU de los Países Menos Adelantados (v. 6.8.2, v. vídeo y texto en DVD anexo) que se había utilizado en el curso anterior en una fase posterior del aprendizaje y con traducción a vista previa de la transcripción del discurso. En esas circunstancias había obtenido una valoración media de la dificultad sensiblemente inferior (3,94) y también valoraciones superiores en utilidad e interés a las que obtuvo en el curso 02-03. El hecho de que en esta ocasión se contara con nuevo material de dificultad elevada hizo que se adelantara este ejercicio para el que tal vez subestimamos las dificultades por tratarse de un discurso institucional no especializado y con una velocidad de elocución relativamente baja (134 p/m). No obstante este dato objetivo, 12 de los 14 estudiantes que evaluaron este ejercicio señalaron como causa de la alta dificultad un elevado ritmo de elocución. Tres estudiantes señalaron también el acento (flamenco) del orador en este apartado. Al tratarse de un discurso leído cuyo texto los estudiantes tenían que preparar con anterioridad también cabe la posibilidad de que el nivel de preparación en general no hubiera sido el necesario, dato que en esta ocasión no pudimos comprobar ya que sólo un estudiante confesó no haber dedicado el tiempo suficiente a esta tarea.

El segundo pico de esta gráfica (4,46) corresponde al discurso de Armand Mattelart en el FSM, de similar velocidad de elocución (131,27 p/m) y en este caso de carácter espontáneo pero con otras fuentes de dificultad, como la densidad informativa motivada

por un alto grado de abstracción (el orador es un teórico de la comunicación) y la sintaxis compleja, con frases frecuentemente inacabadas. Este último aspecto fue uno de los más señalados por los estudiantes como desencadenante de dificultades (8 de 13), aunque algunos (6) también aludieron a una rapidez más percibida que objetiva.

De los otros dos ejercicios que superan el umbral, aunque con valores más próximos a éste (4,09 y 4), uno de ellos es también de simultánea y procede del FSM. En este caso la velocidad de elocución (161,7 p/m) sí pudo influir objetivamente y también fue percibida (8 de los 10 estudiantes) como principal factor de dificultad. Tal vez este obstáculo hubiera sido menor si se hubiera realizado el ejercicio algo más adelante (se hizo a finales de abril y el curso acaba a principios de junio), aun a costa de separarlo de otro discurso del mismo hipertexto que se había realizado en la misma clase y que, con una velocidad bastante menor (136,87 p/m) obtuvo también una valoración de dificultad inferior en un punto (3,09) a la de este ejercicio.

El otro discurso que supera el umbral aunque por escasa diferencia (0,16 puntos) pertenece a la fase de consecutiva y era una exposición oral basada en un artículo de Pierre Bourdieu algo más denso de lo habitual y de una duración cercana al límite con el que se suele trabajar en consecutiva (5'56''), aunque por otro lado presentado a un ritmo pausado (90,84 p/m). Entre las justificaciones de la dificultad proporcionadas por los estudiantes, 5 (de 13) señalan la falta de estructura o conectores en la presentación del discurso, 4 la densidad, 3 aluden al tema y otros 3 al léxico o la terminología específica.

#### 7.3.1.2. *Gráfica de la utilidad*

En este caso nos encontramos con mayor variación que en la gráfica analizada del curso 00-01 entre las valoraciones medias. Los valores extremos se sitúan entre los 3,21 del discurso de la conferencia de los Países Menos Adelantados (PMA), que como hemos visto constituía uno de los picos de dificultad, y los 4,62 del discurso de Jean Ziegler en el FSM de Porto Alegre, que por lo demás, obtuvo una de las más bajas puntuaciones en dificultad (2,65). Ambos casos serían los únicos que quedarían fuera del umbral de +/- 0,5 respecto a la valoración media de utilidad (3,95). También en este caso observamos una variación entre la media de los ejercicios de consecutiva (3,89) y la de los de simultánea (4,03).

Entre las respuestas abiertas de los estudiantes, la más frecuente (5 de 14) para justificar la utilidad en el caso del pico máximo, el discurso de Ziegler, es que la escasa velocidad favorecía el control del proceso de la simultánea en una fase inicial del aprendizaje de esta modalidad. Otros (3) aluden al realismo de la situación y en cuanto a las interrupciones por aplausos (frecuentes en este contexto de los foros sociales y no tan habituales en los discursos de la UE o del mercado local), hay división de opiniones entre los –pocos– que se expresan al respecto, ya que mientras para unos favorecen la recuperación de un desfase excesivo y/o el descanso, para otros implican un esfuerzo de concentración y memoria añadido para hilar frases que han podido quedar interrumpidas. La alta valoración de este ejercicio en cuanto a su utilidad, unida a la aún superior del interés suscitado, puede deberse también a que era el primer ejercicio en la fase de simultánea con discurso no realizado anteriormente en consecutiva, un momento esperado del curso, a veces temido, que en este caso pareció servir de estímulo a los estudiantes dada la confluencia de factores positivos que se dieron en él. Por lo demás, el alto valor medio en utilidad de los tres discursos evaluados del FSM de Porto Alegre<sup>17</sup>, que constituían la principal novedad en el curso considerado, despeja cualquier duda sobre la posibilidad de que un contexto alejado de las instituciones oficiales y diferente también a lo que predomina en el mercado privado pudiera suponer una merma en la percepción de la utilidad de los ejercicios para los estudiantes. De hecho, los dos ejercicios con más alta valoración de utilidad en este curso proceden del III FSM. En cuanto a las bajas valoraciones de utilidad del discurso de la conferencia de los PMA los pocos estudiantes que se pronuncian apuntan que las dificultades para seguir al orador (v. 7.3.1.1) les han impedido sacar partido del ejercicio.

### *7.3.1.3. Gráfica del interés personal*

En este caso observamos un arco aún mayor que en la utilidad entre la valoración mínima (2,94), correspondiente al primer ejercicio evaluado, un discurso de la cinta *Coup d'envoi* que ya en el curso precedente había obtenido la valoración más baja en este apartado, y la máxima (4,73), que recae de nuevo en el discurso de Ziegler (v. 7.3.1.2). La valoración media se sitúa en 3,88, 14 centésimas por debajo de la del curso anterior y 0,05 por encima de la de 2000-01. De nuevo observamos una diferencia, algo mayor que en el caso de la utilidad, entre el valor medio para IC (3,71) y el de IS (4,04).

---

<sup>17</sup> La media de los 3 es de 4,16, lo que los sitúa 2 décimas por encima de la media del curso 02-03.

La mayor distancia entre los valores máximo y mínimo de esta curva hace que en esta ocasión tengamos más ejercicios situados al margen del umbral que hemos establecido como referencia en los casos anteriores. Por lo demás se observa que las curvas de interés y utilidad evolucionan de forma parecida en la mayoría de los ejercicios y llegan a superponerse en algún caso, aunque presentan dos puntos de separación especialmente llamativos: el del discurso de la cinta *Coup d'envoi* ya mencionado en este mismo subepígrafe (8 décimas menos en interés que en utilidad) y el de Bianca Jagger (7 décimas más en interés que en utilidad) que comentamos más abajo.

Por encima del umbral, además del ejercicio ya citado de Ziegler, tenemos otro del FSM, sobre la problemática del acceso al agua en distintas zonas del mundo. En este discurso es interesante destacar que, pese a que el sonido tenía deficiencias, ya que se tuvo que grabar a partir de un receptor por ondas de interpretación simultánea conectado a la cámara y la señal presentaba ocasionalmente ruidos e interferencias, la valoración de la dificultad no fue muy alta (3,09; casi 4 décimas por debajo de la media de IS en el curso) y los dos estudiantes que comentaron este aspecto, lejos de mostrar irritación o desmotivación por los problemas de sonido (compensados por el ritmo de elocución y el carácter comunicativo del orador), indicaron que este obstáculo les parecía útil para familiarizarse con situaciones que se pueden dar en la vida profesional. Por otro lado en este discurso podría haber un cierto “efecto rebote” en relación con el anterior (conferencia de los PMA), realizado en la misma clase, y que obtiene la valoración más baja de la utilidad en el curso y la segunda más baja en interés. El hecho de que el primer discurso fuera leído y de carácter más institucional<sup>18</sup>, con el lenguaje algo abstracto y encorsetado que caracteriza este tipo de discursos, y el segundo espontáneo, más directo y con un contenido más concreto puede explicar parte de este contraste entre dos discursos por lo demás de temática de fondo no muy alejada (el desarrollo y el subdesarrollo) y velocidad similar. El tercer discurso que supera el umbral, aunque rozándolo (4,38), es el de Bianca Jagger, miembro de Amnistía Internacional, en el congreso contra la pena de muerte. En este caso es llamativo que una de las valoraciones de interés más altas del curso coincida con una relativamente baja puntuación en utilidad (3,67), probablemente relacionada, como en el discurso de la conferencia de los PMA (v. 7.3.1.2), con la alta dificultad del discurso, en este caso debida según los estudiantes a la velocidad de elocución (141,76 p/m).

---

<sup>18</sup> Se trata del discurso de un Primer Ministro europeo.

Por debajo del umbral tenemos, además del citado discurso de la conferencia de los PMA, con una valoración de interés (3,18) similar a la de la utilidad, los dos ejercicios de consecutiva con vídeos de la cinta *Coup d'envoi*, ambos con valoraciones de interés inferiores a las de la utilidad. De hecho, la media de interés de los tres vídeos del SCIC evaluados (3,39) es inferior en casi 5 décimas a la del conjunto del curso. La de la utilidad (3,84), aunque a menor distancia, tampoco alcanza la media del conjunto.

### *7.3.2. Cuestionarios de valoración global al final del curso*

Como ha quedado expuesto (v. 5.5.3), al final del curso 2002-03 se pasó a los estudiantes un cuestionario que representaba una nueva versión, corregida y aumentada, del realizado el curso anterior (v. Anexo IV). En esta ocasión cumplieron el cuestionario 16 estudiantes, cifra algo superior a la media de respuestas obtenidas en las fichas de ejercicios individuales (13,8).

#### *7.3.2.1. Factores que inciden en la dificultad*

En esta ocasión, sólo uno de los cuatro posibles factores de aumento de la dificultad derivados del uso de grabaciones audiovisuales, la calidad del sonido, es señalado por una mayoría de los estudiantes, aunque con un porcentaje menos abrumador que en el curso anterior: 68,8%. En cambio, la vocalización, que había obtenido un porcentaje de algo más del 80% cae ahora a algo menos del 20%. Entre los factores que siguen siendo señalados por una minoría de estudiantes, crece en cambio el porcentaje de la velocidad (43,8%), tal vez por el mayor uso de discursos rápidos en la fase final del aprendizaje en relación con el curso anterior, donde las interrupciones prolongadas de la actividad académica (v. 7.2.1) nos habían empujado a ser más prudentes al respecto en esa fase. En contraste, el acento es mencionado esta vez sólo por el 6,3% de los estudiantes. En el apartado "otros" un estudiante señala la ausencia de pausas entre ideas con la siguiente explicación: "si no las hay es muy difícil para recuperar el hilo". El nuevo apartado "ninguno" es señalado por dos estudiantes (12,5%).

En cuanto a los factores que reducen la dificultad, son ahora dos los señalados por una mayoría de estudiantes y ambos en tendencia creciente respecto al curso anterior: la posibilidad de ver al orador (75%) y la de trabajar con discursos espontáneos (56,35%). Mantienen valores inferiores al 50% de los estudiantes la posibilidad de ver el espacio

físico de la comunicación (31,3%) y la de ver al público y sus reacciones (6,3%), ambas con tendencia decreciente.

Globalmente, estos datos parecen mostrar una reducción de la sensación de que el vídeo viene asociado a una mayor dificultad ya que de hecho, y a diferencia del curso precedente, los factores que reducirían la dificultad derivados del uso de grabaciones audiovisuales pesan más en términos porcentuales en conjunto que los que la aumentarían.

#### 7.3.2.2. Factores que inciden en la utilidad

En este curso los cinco factores propuestos son señalados por más del 50% de los estudiantes, aunque la tendencia respecto al curso anterior es variable según los factores. En este caso la autenticidad de las situaciones comunicativas es señalada por el 100% de los estudiantes y le siguen, con el 75%, la diversidad de ritmos de elocución y la posibilidad de corregir discursos espontáneos. Obtienen porcentajes menores la diversidad de acentos (62,5%) y la posibilidad de conocer espacios donde se desarrolla la comunicación (56,3%).

En cuanto a los factores que reducirían la utilidad, tampoco en este curso ninguno de los propuestos supera el 50%, aunque por mayor margen ya que ninguno supera tampoco el 20%. Así, los más mencionados (por 3 de los 16 estudiantes) son la limitación de tipos de discursos y el hecho de no ver a un orador en directo, seguidos de la limitación de contextos institucionales (12,5%). En cambio, los que señalan la nueva casilla “ninguno” son el 62,5%. Frente a la situación del curso anterior, en que tres factores superaban el tercio de estudiantes, parece que en este curso las reticencias sobre la utilidad del nuevo soporte se han reducido considerablemente, lo que sería indicativo de que se habría logrado la mayor diversidad buscada.

#### 7.3.2.3. Factores que inciden en el interés

En este apartado también los cinco posibles factores que aumentarían el interés son señalados por una mayoría de los estudiantes, si bien sólo uno de ellos, la posibilidad de ver y oír a auténticos oradores, supera los 4/5 de los estudiantes (81,3%), seguido por los contextos institucionales que se conocen a través de ellos (62,5%). Los otros tres factores se quedan en el 56,3%. Un estudiante señala la casilla “ninguno”.

En cuanto a los factores que reducen el interés, de nuevo son todos minoritarios en la percepción de los estudiantes y sólo uno, la limitación de tipos de discursos, alcanza el 25%. Otras limitaciones, de situaciones comunicativas y de contextos institucionales, así como el hecho de no interpretar a un orador en directo son señaladas sólo por 2 de los 16 estudiantes. Se observa una drástica reducción del dato más sorprendente e inquietante en el cuestionario del curso anterior, que puede obedecer a dos tipos de factores: la reintroducción de discursos en directo con las exposiciones orales de los estudiantes<sup>19</sup> y el hecho de que el sonido dejara de ser un problema importante no sólo en la realización de ejercicios, sino también en la marcha normal de la clase. Por otro lado, señalaremos que la limitación de perfiles de oradores no es indicada por ninguno de los estudiantes como factor de reducción del interés. En definitiva, en este curso se observa tal vez menos entusiasmo en algunos aspectos, pero también menor rechazo en otros en relación con el nuevo soporte.

#### *7.3.2.4. Valoraciones por tipos de ejercicios*

La nueva pregunta 8, que sustituía a una pregunta abierta del cuestionario del curso precedente que, como hemos indicado (v. 7.2.2.4), había arrojado escasa información, pretendía obtener una valoración global de los estudiantes, desde la perspectiva que ofrece el final de la formación, de la aportación al conjunto del proceso de aprendizaje de distintos tipos de ejercicios catalogados según modalidad (IC, IS, traducción a vista), modo de presentación (en vídeo o en directo) y origen del material (UE, FSM, SCIC, conferencias locales). En total se presentaban 16 categorías de ejercicios que reflejaban, esta vez sí, todas las realizadas durante el curso. La valoración debía realizarse de nuevo con una escala de 1 a 5 (v. gráfico 24).

Examinando las medias de las respuestas podemos destacar los siguientes datos:

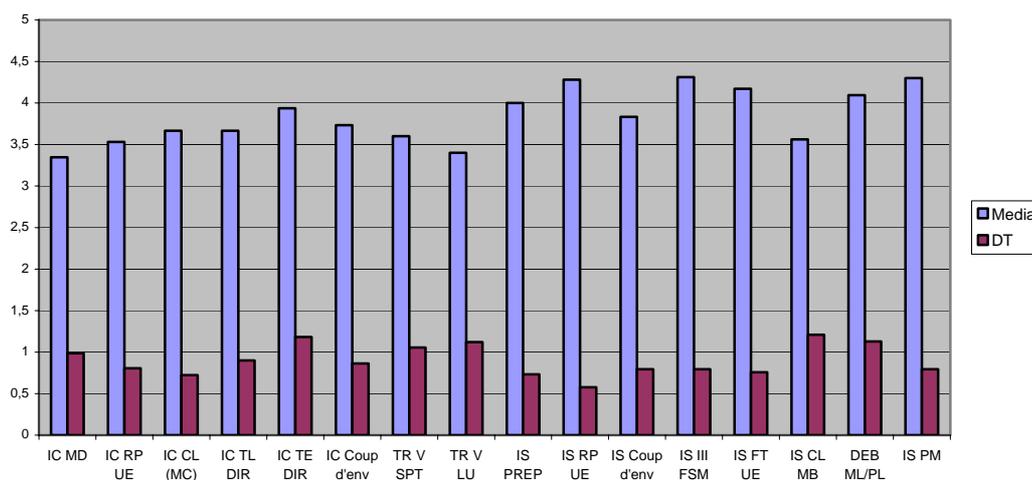
- a) Las 16 categorías propuestas superan el “aprobado” que estaría situado en el 3 de la escala.
- b) Una vez concluida la formación, los estudiantes valoran más en promedio la aportación de los ejercicios de simultánea (4,07 en conjunto) que los de

---

<sup>19</sup> El profesor sólo intervino ocasionalmente como orador presentando algunos discursos para consecutiva al principio del curso y en ningún caso en la fase de aprendizaje de la simultánea. En esta ocasión no se contó con otros oradores invitados.

consecutiva (3,64)<sup>20</sup> o los de traducción a vista (3,5). La valoración media de los 16 tipos de ejercicios propuestos es de 3,84. Esta diferencia de apreciación entre la consecutiva y la simultánea es mayor que la observada en las fichas de ejercicios individuales a través de parámetros como el interés o la utilidad. Con todo, frente al inconveniente de la asimetría en cuanto a distancia temporal y la dependencia de la memoria entre unos ejercicios y otros, esta valoración presenta la ventaja de hacerse con una perspectiva global y de ser más representativa del conjunto de los ejercicios realizados. No obstante, las dudas que suscitan los valores obtenidos sugieren la conveniencia de desglosar la recogida de datos mediante cuestionarios al final de cada fase de aprendizaje (consecutiva y simultánea).

**Gráfico 24: Aportación por tipos de ejercicios 02-03**



- c) Respecto a los ejercicios de consecutiva, ninguno de los tipos propuestos alcanza el 4 y el que más se acerca a él (3,94) es uno que se realizó sólo al principio del curso y en ejercicios de tipo introductorio (discursos espontáneos improvisados por los estudiantes a partir de preguntas relacionadas con temas de nuestro tiempo y algún discurso oralizado por el profesor). Dada la escasa muestra de este tipo de ejercicios cabe dudar de que los estudiantes lo

<sup>20</sup> La consecutiva deja de practicarse en las clases de la asignatura de referencia en el mes de febrero y el cuestionario se pasó en junio.

- identificaran con precisión. De hecho esta categoría presenta la desviación típica más alta de todas: 1,18.
- d) Entre los restantes tipos de ejercicios de consecutiva las diferencias son pequeñas (3,35-3,73). Llama la atención que el valor más alto en este caso corresponda a los ejercicios de *Coup d'envoi* que en las fichas de evaluación realizadas inmediatamente después de los ejercicios en el aula obtenían las valoraciones de interés más bajas (v. 7.3.1.3). En un lugar intermedio se encuentran los ejercicios de IC con grabaciones de conferencias locales interpretadas de este modo (3,67) y las ruedas de prensa de la UE (3,53). La valoración más baja es la de las exposiciones orales de los estudiantes a partir de los artículos de *Le Monde Diplomatique*, aunque también con una alta desviación típica (0,99).
- e) Entre los ejercicios de simultánea, las medias más altas en cuanto a aportación percibida corresponden a los foros sociales (4,31), el congreso contra la pena de muerte (4,3), las ruedas de prensa de la UE (4,28) y los foros temáticos de la UE (4,17). No llegan a 4 los discursos de *Coup d'envoi* (3,83), en este caso, ni la conferencia de Maggie Barankitse (3,56) que se había grabado ese mismo año con interpretación en consecutiva, pero que dada la fase del curso en que se grabó no se pudo incorporar a la docencia en esa modalidad de interpretación. En una zona intermedia quedan los ejercicios preparatorios de introducción a la simultánea (4).

Respecto a las preguntas abiertas 9 y 10, que intentan detectar carencias en la tipología de ejercicios percibidas por los estudiantes en el primer caso y, como contrapartida, un posible cansancio respecto a otros tipos de ejercicios, hay que indicar que las respuestas, que no cuentan con opciones predeterminadas, muestran una gran dispersión. De hecho entre los 16 estudiantes, muy activos a la hora de formular sugerencias, lo que es de agradecer, ya que sólo uno deja en blanco la pregunta 9, surgen en total 22 sugerencias diferentes de tipos de ejercicios que hubieran querido realizar con más frecuencia en clase, abarcando prácticamente toda la tipología de ejercicios realizados (traducción a vista, consecutivas, ruedas de prensa en IS, discursos de foros sociales), además de otros que revelan carencias reales de la formación (más prácticas locales, que chocan con las limitaciones de un mercado local escaso y la política del centro de no incurrir en

competencia desleal con los profesionales locales<sup>21</sup>) o del material didáctico (más congresos especializados y más material del mercado local). Finalmente, hay otras sugerencias que entran en contradicción con el objetivo de una formación realista y con control de riesgos, como la de incorporar más discursos improvisados sobre temas variados y simulaciones de congresos y ruedas de prensa.

Si bien la mayoría de las sugerencias son interesantes y han servido de estímulo para seguir diversificando y mejorando la selección del material y la organización de la formación en general, sólo dos de estas sugerencias son mencionadas por más de un estudiante y sólo en un caso tres de ellos coinciden en la misma (más ejercicios preparatorios para la simultánea, curiosamente los más cuestionados en la literatura), lo que de nuevo complica la tarea de detectar tendencias mayoritarias. Esta dispersión en las respuestas muestra los límites del cuestionario como medio de indagación de las percepciones de los estudiantes y dio pie a la introducción, en cursos posteriores, de la técnica del grupo de discusión (v. 7.5.2).

Por lo que se refiere a los ejercicios que se habrían realizado con excesiva frecuencia en opinión de los estudiantes (pregunta 10), también aquí se observa dispersión y sólo los ejercicios con material de la UE, mencionados por dos estudiantes, además de otra mención expresa a una comisaria de la UE a la que recurrimos con asiduidad para las consecutivas<sup>22</sup> ponen de relieve cierto cansancio, al menos en algún sector del alumnado, respecto a los ejercicios de este contexto institucional, que se corresponde por cierto con la preocupación por nuestra parte de aumentar el material de otros contextos en un esfuerzo que se ha intensificado en cursos posteriores. 6 estudiantes no responden o escriben “ninguno” como respuesta a esta pregunta.

#### 7.3.2.5. Valoraciones globales del material audiovisual

En esta ocasión el uso de discursos y conferencias grabadas en vídeo resulta globalmente positivo para la totalidad de los estudiantes encuestados. Se había añadido respecto al curso anterior una invitación a razonar la respuesta, cosa que hicieron 14 de

---

<sup>21</sup> No obstante, los estudiantes de la FTI pueden realizar prácticas de cabina muda en el palacio de congresos de Granada durante el segundo cuatrimestre del curso en que se especializan en interpretación según un convenio firmado con esta institución, posibilidad no siempre aprovechada plenamente por los estudiantes.

<sup>22</sup> Nos referimos a la comisaria Viviane Reding (v. 6.4), aunque el estudiante en cuestión aclara que no por ello quiere decir que no le gustaran sus discursos.

los 16 estudiantes que cumplimentaron el cuestionario. Entre los argumentos más reiterados por los estudiantes observamos la mayor cercanía a lo que les espera en la realidad profesional (10 estudiantes), la diversidad de situaciones, oradores, modos de presentación de discursos y/o temas (6 estudiantes) o las posibilidades para el autoaprendizaje (2 estudiantes). Otros argumentos, no reiterados, señalan la modernización de la asignatura o el hecho de que el trabajo con vídeos constituye una preparación para un futuro profesional en el que la videoconferencia tendrá una presencia creciente. Citaremos tres comentarios de estudiantes por su interés cualitativo: “Es el mejor modo de ponerse en una situación profesional. El ver al orador lo cambia todo”; “Ya que no podemos estar presentes en debates reales, el vídeo es una forma bastante útil de acercarnos a la realidad”; “Hace que la clase sea más dinámica, que tomemos el ejercicio del aula como una simulación de una interpretación profesional”. Pese a la unanimidad en la valoración positiva, no podemos dejar de mencionar que dos estudiantes matizan su valoración con alusiones al sonido, no siempre tan limpio como sería deseable (v. 5.3.2).

La pregunta 17 se interesa por la influencia del tema en la motivación y las respuestas nos dicen que influye mucho para el 37,5% de los estudiantes y bastante para el 56,3%. Sólo uno de ellos afirma que el tema del discurso no influye nada en su motivación. Entre las justificaciones de las respuestas encontramos el hecho de que la empatía con el orador y sus ideas, o el interés por el tema hacen que el estudiante se ponga más fácilmente en la piel de quien pronuncia el discurso original o que aumente la concentración. Algunos estudiantes (dos de ellos) observan que esta influencia tiene algo de limitación y llegan a pedir que se les exponga a más discursos que les generen antipatía o con los que puedan disentir para poner a prueba su profesionalidad (v. también 7.4.2.3). Otros asocian interés y conocimiento del tema y consideran que lo más importante es llegar a cabina con los suficientes conocimientos previos sobre él, bien porque al ser de su interés les resulta conocido o por haberlo preparado bien con antelación.

#### *7.3.2.6. Aportación al autoaprendizaje*

Además de la pregunta sobre la aportación al autoaprendizaje en general que ya existía en el cuestionario del curso precedente (preg. 11), en esta ocasión se añadieron cuatro

más para indagar en la frecuencia de uso del material y en la disponibilidad entre los estudiantes de medios informáticos en sus domicilios que lo facilitasen.

Las respuestas a la pregunta 11 revelan una creciente percepción de la utilidad del material audiovisual en esta vertiente de la formación, que no debe sorprender dado que el paso del VHS al soporte informático, con una creciente disponibilidad de material a lo largo del curso, permite que los alumnos ya no sólo puedan practicar en el laboratorio, sino también en sus hogares. En este caso son un 68,75% de los estudiantes los que consideran que los discursos y conferencias grabados en vídeo ayudan mucho al autoaprendizaje y el restante 31,25% considera que ayudan bastante (nadie señala las opciones “poco” o “nada” en esta ocasión). 12 estudiantes razonan esta respuesta, con argumentos que se centran, en el caso de los más reiterados, en la posibilidad de grabar el material y usarlo en el domicilio (5 estudiantes), la posibilidad de trabajar todos en las prácticas en grupo sin que nadie tenga que “sacrificarse” para hacer de orador (3 estudiantes), la de trabajar reiteradamente con un mismo material (3 estudiantes)<sup>23</sup> o la diversidad del material (3 estudiantes). También hay matizaciones aquí, como la de quien echa de menos a alguien con experiencia que le corrija o la del estudiante que se queja de la falta de un ordenador eficaz en casa para las prácticas individuales.

Las valoraciones positivas en cuanto al autoaprendizaje contrastan aún, no obstante, con la frecuencia declarada de uso del material. Un 43,8% de los estudiantes dicen usar el material con bastante frecuencia, un 50% dicen usarlo a veces y un 12,5% no haberlo usado casi nunca. Esta vez son sólo 9 estudiantes los que razonan su respuesta, en su mayoría de entre los que declaran usar el material a veces o casi nunca. Las razones son variopintas y van desde la falta de tiempo (3 estudiantes) hasta la falta de conocimiento técnico para su manejo, pasando por la falta de ordenador en casa unida a la coincidencia del horario de prácticas con el de otras asignaturas (todas ellas mencionadas por un solo estudiante en cada caso). Otros estudiantes precisan su respuesta afirmando haberlo usado más en casa que en el laboratorio, o utilizarlo sobre todo para repetir aquellos ejercicios que mayor dificultad les han planteado. La única respuesta con comentarios añadidos entre los que dicen haber usado el material con bastante frecuencia para el autoaprendizaje es la de un estudiante que afirma practicar al menos un día a la semana con material utilizado en clase con mucha anterioridad.

---

<sup>23</sup> Un estudiante sin embargo aclara que no es partidario de trabajar muchas veces con el mismo discurso.

En cuanto a la disponibilidad de ordenador con el que poder utilizar el material, el 81,3% disponen de él en su domicilio en Granada y el mismo porcentaje (aunque no necesariamente los mismos estudiantes) disponen de él en su domicilio familiar. De hecho, sólo un estudiante de los 16 declara no disponer de ordenador en ninguno de los dos domicilios. Aunque la proporción de estudiantes que disponen de medios informáticos es más alta de lo que esperábamos, es nuestra opinión que una sola persona que no disponga de medios privados adecuados ya justifica que la facultad ofrezca medios públicos para quien quiera usarlos. Además, las respuestas a este cuestionario desvelan dos tendencias en el autoaprendizaje, una más individual y otra más proclive al trabajo en grupo, lo que constituye una razón añadida para que se ofrezcan con este fin los medios de que el laboratorio dispone.

Una última pregunta se refería a la intención de utilizar el material después de la formación, a lo que más del 90% contesta que ha grabado o piensa grabar material con ese fin, lo que presagia un potencial de este recurso para la formación continua.

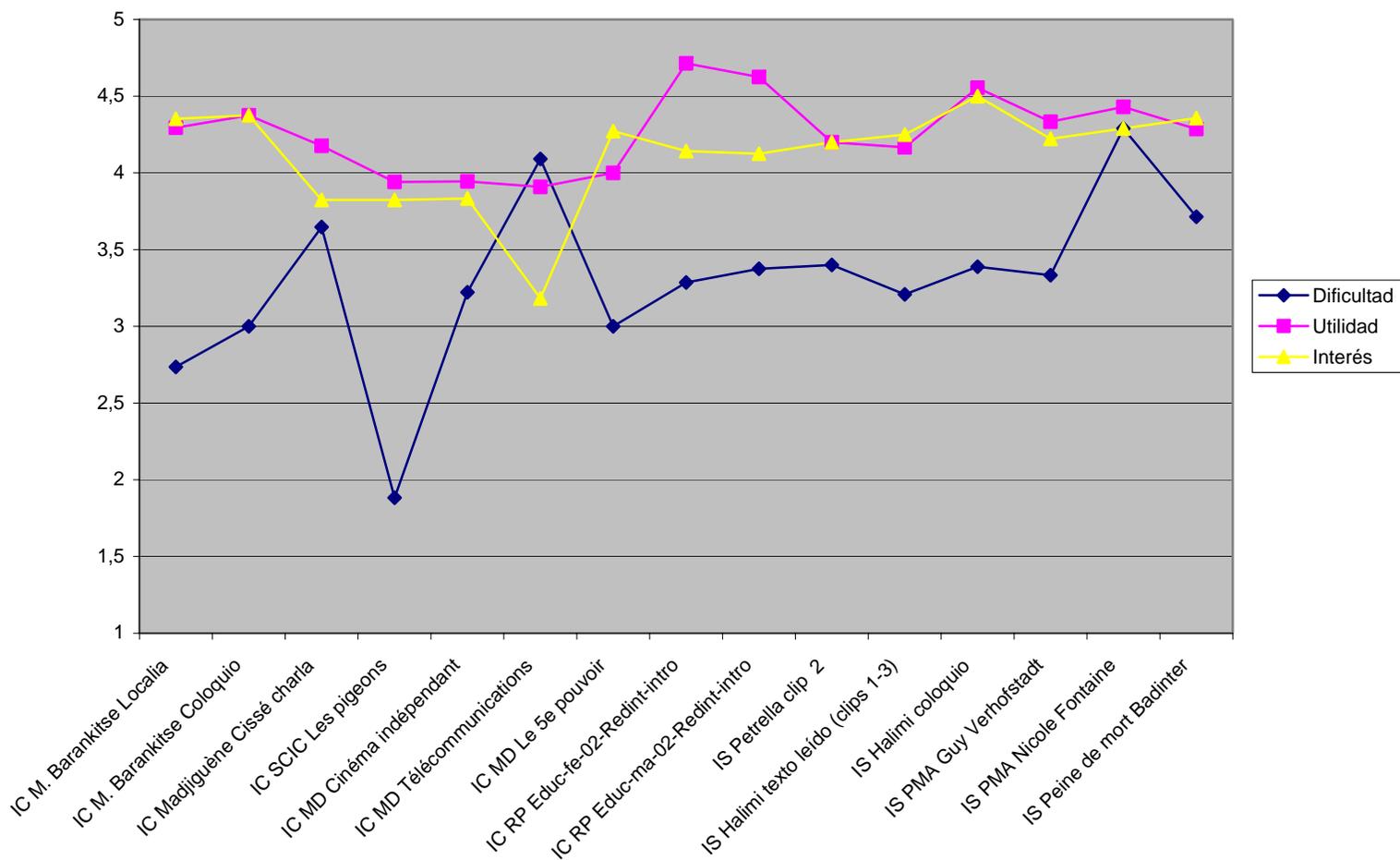
#### **7.4. Valoraciones del curso 2003-04**

Si el curso 2002-03 nos había permitido observar un principio de mejoría en el principal reto observado en el curso precedente, el sonido, y una menor “nostalgia del directo”, al menos en cuanto a la percepción del interés de los ejercicios en relación con el soporte utilizado, para el curso 2003-04 quedaba pendiente el reto de introducir una mayor proporción de situaciones comunicativas interlingües locales que llevara a un mejor equilibrio entre las tres fuentes de material. El hecho de que el proyecto de innovación docente contara durante este curso con un becario de apoyo técnico iba a constituir un paso decisivo en este sentido, ya que con su ayuda pudimos grabar conferencias, simposios y seminarios locales interpretados por el profesor y/o los estudiantes en prácticas, además de mejorar la calidad de grabación de las exposiciones orales de los estudiantes en el primer trimestre del curso, sustituyendo la habitual grabación con la cámara fija del laboratorio de interpretación que ofrece un plano general muy abierto y no facilita la captación del lenguaje no verbal del orador, por el equipo móvil habitualmente utilizado para las conferencias que se graban dentro y fuera de la facultad. Asimismo, se grabaron durante este curso varios seminarios del II FSE celebrado en París en noviembre de 2003. Gracias a la colaboración de voluntarios de la asociación local Ecos y al apoyo de la red Babels pudieron realizarse estas grabaciones con dos equipos de grabación completos (cámaras, micros, auriculares, trípodes y cables), aunque las dificultades para obtener condiciones propicias para la grabación del sonido obligaron a desechar parte de ellas. Con todo, el material conseguido en este foro fue especialmente útil para nuestra asignatura, ya que la lengua del país anfitrión fue especialmente utilizada tanto por los ponentes como por el público (v. 6.5.2). Parte de lo grabado se usó como material didáctico ya en el segundo trimestre del curso y fundamentalmente en las fases intermedia y avanzada de formación en IS.

##### *7.4.1. Fichas de valoración de ejercicios individuales*

En el gráfico 25 se observan las percepciones de los 15 ejercicios en que se distribuyeron las 15 fichas de evaluación, 9 sobre ejercicios de IC y 6 de IS.

**Gráfico 25: Percepción de ejercicios 2003-04**



En este curso procuramos ser más selectivos en el uso de las fichas-cuestionario y centrarnos sobre todo en el material nuevo y en aquel sobre el que, por cambios de ubicación o de planteamiento didáctico, nos interesaba especialmente sondear la opinión de los estudiantes.

La media de respuestas obtenidas fue de 12,47 con un máximo de 17 y un mínimo de 7.

#### *7.4.1.1. Gráfica de la dificultad*

Aunque en este caso las medias del conjunto del curso son menos relevantes por el tamaño más reducido de la muestra y por la asimetría entre el número de ejercicios evaluados en IC y en IS, indicaremos que la media de la dificultad por curso es en este caso de 3,3 con diferencias de nuevo entre los ejercicios de consecutiva (3,14) y simultánea (3,56).

Entre los ejercicios de consecutiva, sólo dos destacan por sus valores alejados de la media de los restantes. El primer caso ya ha sido comentado en relación con los cursos anteriores (discurso del SCIC sobre las palomas) y su baja percepción de dificultad, incluso inferior a la de cursos precedentes, se debe al hecho de que, por su duración, esta vez se pospuso su uso en el curso y se realizó después de dos conferencias completas grabadas en vídeo, la de Maggie Barankitse y la de Madjiguène Cissé, en las que las oradoras dividían su discurso en fragmentos habitualmente inferiores a los dos minutos (v. 6.7.5.1). En cualquier caso, un ejercicio aislado de nivel de dificultad inferior a los que lo preceden en el aula no viene mal como estímulo a la autoconfianza de los estudiantes. El caso contrario lo encontramos con un ejercicio a partir de una de las exposiciones orales de los estudiantes, concretamente sobre la privatización de las telecomunicaciones, demasiado denso por la abundancia de nombres propios a los que se suman algunos términos económicos y técnicos y una argumentación compleja. Una novedad en esta gráfica es que por vez primera sometemos a valoración los discursos de la comisaria Reding, algunos de los cuales habían sido utilizados en exámenes de cursos anteriores. Las medias numéricas obtenidas (3,29 en un caso y 3,37 en otro) permiten observar que también los estudiantes los perciben como discursos de dificultad intermedia.

Los seis ejercicios de simultánea evaluados muestran una línea más horizontal con valores comprendidos entre 3,2 y 3,7 salvo en un caso, el de un discurso de la conferencia de los PMA, pero en este caso no el ya comentado de Verhofstad (v. 7.3.1.1), esta vez valorado con 3,33 tal vez por realizarse un mes después que en el curso precedente, o tal vez porque en esta ocasión sí lo prepararon más adecuadamente (varios estudiantes aluden a lo que les ha ayudado la preparación para reducir la dificultad en este caso), sino el de la entonces presidenta del Parlamento Europeo Nicole Fontaine (4,29), también leído y con un registro elevado. Los dos ejercicios se realizaron en la misma clase y algunos estudiantes los compararon en la justificación de sus valoraciones numéricas. De los ocho estudiantes que evalúan este ejercicio, tres achacaron la dificultad a la retórica compleja de la oradora, otros tres a la velocidad<sup>24</sup> y dos más reconocieron no haberlo preparado o incluso (en un caso) no disponer del texto en cabina. La velocidad de la oradora es en este caso de 137,58 p/m y, aunque objetivamente está en la franja de velocidad más habitual (v. 6.9.6), no ha de sorprender que parezca rápido en este caso por las dificultades del texto, que no siempre son calibradas con precisión y por tanto resueltas y anotadas adecuadamente en la preparación de los estudiantes. Por lo demás, la gráfica demuestra que dos nuevas conferencias locales grabadas durante este curso, la del economista Ricardo Petrella<sup>25</sup> y la del redactor de *Le Monde Diplomatique* Serge Halimi<sup>26</sup>, presentan un nivel de dificultad adecuado para la fase inicial (Petrella) e intermedia-avanzada (Halimi) del aprendizaje de la simultánea. Pese a que la velocidad de elocución de Halimi varía notablemente entre la conferencia inicial (123,96 p/m) y las 4 respuestas proporcionadas por el mismo orador durante el coloquio posterior (159,14 p/m<sup>27</sup>, con una duración media de 5'36''), la percepción de la dificultad no difiere sustancialmente en ambos casos (3,2 y 3,39 respectivamente), lo que indicaría que el conocimiento del tema adquirido en la preparación e interpretación de la conferencia inicial y el carácter

---

<sup>24</sup> No obstante la velocidad de elocución de ambos discursos (Verhofstad y Fontaine) es similar: 134,09 y 137,58 p/m respectivamente.

<sup>25</sup> Ricardo Petrella, profesor de la Universidad Católica de Lovaina (Bélgica), ofreció en diciembre de 2003 una conferencia en francés con ligero acento italiano de carácter más bien divulgativo por el público al que se dirigía (no integrado por especialistas en Economía). Presentó su conferencia de forma espontánea y a una velocidad de elocución baja (123,08 p/m), aunque ésta fue en aumento conforme se adentraba en ella (v. 6.7.6.1). El tema era la relación entre la economía y la guerra (v. DVD anexo).

<sup>26</sup> En este caso se trata de una conferencia con texto leído y denso pero que buena parte de los estudiantes ya conocían por haberlo interpretado en directo en prácticas acompañados por el profesor. El resto del grupo también la había preparado a conciencia porque se les insistió especialmente en las dificultades que comportaba (v. DVD anexo).

<sup>27</sup> En los cuatro casos la velocidad de elocución supera las 150 p/m con valores situados entre las 154 y las 168 p/m.

espontáneo de las respuestas compensarían suficientemente el aumento de la velocidad en este caso.

#### 7.4.1.2. *Gráfica de la utilidad*

El primer dato llamativo, aun con las mismas cautelas señaladas en el subepígrafe anterior en relación con los valores medios, es que en este curso se alcanzan las medias más altas tanto en utilidad (4,26) como en interés (4,12). Por otro lado, los valores extremos presentan en este caso una distancia menor que en los dos cursos precedentes, situándose entre un mínimo de 3,91 y un máximo de 4,71. Sólo en el punto más alto de la gráfica de utilidad se roza, aunque sin superarlo, el teórico umbral que habíamos situado en la media  $\pm 0,5$ . La diferencia entre el valor medio de IC y el de IS es de poco más de una décima.

La separación entre las curvas de utilidad e interés alcanza su grado máximo en el caso del ejercicio que presentaba el pico máximo de dificultad en la fase de consecutiva (v. 7.4.1.1), correspondiente a una de las exposiciones orales de los estudiantes. Otros dos puntos donde ambas curvas se separan de forma notable, en esta ocasión no por la caída del interés, sino por los muy altos valores de la utilidad, son los discursos introductorios de las ruedas de prensa de la comisaria Reding, que marcaban el paso de las exposiciones de discursos orales por los estudiantes a las grabaciones de situaciones reales de la UE.

#### 7.4.1.3. *Gráfica del interés personal*

Como hemos indicado en el epígrafe anterior, la media de las percepciones del interés queda algo por debajo de la de la utilidad, aunque presenta el valor más alto de los cuatro cursos considerados (4,12). En este caso, la distancia entre valores extremos (3,18-4,5) es mayor que en la gráfica de la utilidad, aunque menor que en los cursos precedentes. En el gráfico 25 se observa que la curva presenta un trazado tendente a la horizontal y cercano casi siempre al 4 sobre 5 (interés alto), salvo una caída significativa en la exposición oral sobre telecomunicaciones (v. 7.4.1.2) que sólo es justificada por dos estudiantes que vinculan su escaso interés al tema tratado. En cuanto a los valores máximos, en consecutiva corresponden a la grabación de dos situaciones

reales de IC y bilateral<sup>28</sup> que permitían además observar el trabajo de los intérpretes. No obstante, los estudiantes destacaron sobre todo aquí lo que habían aprendido con el tema sobre una realidad que conocían poco y los valores y emociones que transmitía la oradora. En simultánea, aunque los seis ejercicios valorados superan el 4,2 y las variaciones no son muy importantes, el valor más alto lo encontramos en el coloquio posterior a la conferencia de Serge Halimi. El contraste entre un trabajo arduo y exigente de preparación, primero, y de simultánea con texto después, y una situación de lenguaje más espontáneo posterior puede explicar la diferencia entre la valoración del interés de ambos tipos de ejercicios por los estudiantes (4,25 y 4,5 respectivamente), que en este caso sigue una tendencia paralela a la de la gráfica de la utilidad. Las justificaciones de los estudiantes apuntan en este caso al interés por el tema (la manipulación de los medios de comunicación) y a la identificación con el punto de vista del orador.

#### *7.4.2. Cuestionarios de valoración global al final del curso*

Como indicamos en 5.5.3, en este curso se mantiene el cuestionario global que se había corregido y ampliado en el curso precedente y simplemente se añade una nueva pregunta sobre el autoaprendizaje para conocer las preferencias por su vertiente individual o colectiva y las razones para optar por una u otra (pregunta 13), de modo que el cuestionario pasa a constar de 19 preguntas en total. En esta ocasión se obtienen un total de 13 respuestas, que representan una cifra similar a la media de fichas-cuestionario recogidas durante el curso (12,47).

##### *7.4.2.1. Factores que inciden en la dificultad*

En la respuesta a la primera pregunta del cuestionario se da la curiosa situación de que se invierten los resultados obtenidos el curso anterior, ya que el sonido, factor que hasta ahora había parecido marcar la mayor diferencia en cuanto a la dificultad con la presentación de discursos en directo, aparece por primera vez con un porcentaje de respuestas minoritario (46,2%), que marca una continuidad en la línea descendente de este factor desde el 90,9% del curso 2001-02. El resto de factores superan, en cambio, el 50%. En orden decreciente, los estudiantes señalan la velocidad (84,6%), el acento

---

<sup>28</sup> Se trata del coloquio y la entrevista en una TV local con Maggie Barankitse, galardonada con el premio Juan María Bandrés de la Comisión Española de Ayuda al Refugiado –CEAR- por su trabajo con los niños refugiados de Burundi.

(76,9%) y la vocalización (53,8%) como factores que hacen aumentar la dificultad de los ejercicios al presentarse en soporte vídeo. Un estudiante señala la casilla “otros” e indica la densidad del discurso como factor que añade dificultad en el material audiovisual y no hay estudiantes que señalen, esta vez, la casilla “ninguno”. Resulta difícil encontrar una explicación para estos resultados, más allá del hecho de que al dejar de ser un problema el sonido (o reducirse su influencia) los demás factores que hacen de los vídeos un material con fuentes de dificultad no controlables o manipulables resultan más perceptibles. Otra posibilidad es que el material utilizado en las últimas clases que preceden la distribución del cuestionario, que incluía discursos del Congreso contra la Pena de Muerte que en cursos anteriores no se habían utilizado y que en varios casos presentaban altos ritmos de elocución y acentos no nativos fuertes, hubieran podido influir en las respuestas.

En contraste llamativo con el dato anterior, en esta ocasión y también por vez primera tres factores de los que podrían reducir la dificultad derivados del uso del vídeo alcanzan resultados superiores al 50%: el hecho de que el orador presente su propio discurso (61,5%), la posibilidad de trabajar con discursos espontáneos (53,8%) y la posibilidad de ver el espacio físico donde se desarrolla la comunicación (53,8%). La posibilidad de ver al público y sus reacciones, aunque minoritaria, alcanza un 30,8%, porcentaje superior al de cursos anteriores. Un estudiante indica, tras marcar la casilla otros, “permite ponerse más en situación (en general)”. En conjunto, pese a que los porcentajes de los factores vinculados al soporte que reducen la dificultad suman una cifra superior a la de los dos cursos precedentes, en esta ocasión tienen un peso inferior al de los que aumentan la dificultad (207,6 frente a 269,2).

#### 7.4.2.2. *Factores que inciden en la utilidad*

En este curso cuatro de los cinco factores propuestos como posibles inductores de un aumento de la utilidad vinculado al soporte vídeo obtienen resultados que rozan, o alcanzan, la unanimidad: la posibilidad de corregir discursos espontáneos (100%); la autenticidad de situaciones comunicativas, la diversidad de ritmos de elocución y la diversidad de acentos (en los tres casos con un 92,3%). Como en cursos precedentes, el factor menos señalado es el referido a la posibilidad de conocer espacios en los que se desarrolla la comunicación (53,8%). Dos estudiantes señalan la casilla “otros” e indican

la “diversidad de temas” y “la posibilidad de hacer prácticas de forma individual, de repetirlas tantas veces como sea necesario y de poder usar el material en casa”.

Entre los factores que podrían reducir la utilidad la única casilla señalada por la mayoría de los estudiantes es la de la opción “ninguno” (61,5%), con un porcentaje similar, aunque un punto inferior, al alcanzado en el cuestionario del curso precedente. El resto de opciones se sitúan por debajo del 25%, aunque en algunos casos con porcentajes superiores a los del curso 2002-03. Los factores más señalados son ahora la limitación de contextos institucionales y la de tipos de discursos, en ambos casos con un 23,1%. Las limitaciones de perfiles de oradores y de situaciones comunicativas se sitúan ahora en un 15,4% y, en una línea de descenso que sí mantiene continuidad a lo largo de los tres cursos, el hecho de no interpretar a un orador en directo es señalado sólo por un estudiante (7,7%).

#### *7.4.2.3. Factores que inciden en el interés*

También en este caso todos los factores propuestos superan el 50% y en su mayoría con porcentajes superiores a los del curso precedente. Así, el hecho de poder ver y oír a auténticos oradores en los vídeos aumenta el interés para el 100% de los estudiantes y los temas tratados y los contextos institucionales que se conocen a través de las grabaciones lo aumentan para el 84,6%. El 69,2% señalan también la variedad de oradores y el 53,8% la de situaciones comunicativas. Estos dos últimos datos muestran que hay aún un potencial de mejora, especialmente en el último factor citado, en el que no se percibe progresión en los tres cursos estudiados.

La última impresión señalada se confirma con los datos de los posibles factores que reducen el interés, ya que la limitación de situaciones comunicativas es señalada por el 38,5% de los estudiantes y, aunque se trata aún de un porcentaje minoritario, es el más alto en este parámetro de los tres cursos estudiados, pese al esfuerzo realizado en el curso 2003-04 con la incorporación al aula de grabaciones de conferencias locales. Los demás parámetros permanecen debajo del 50%, pero también observamos un aumento respecto al curso precedente en la limitación de contextos institucionales (30,8%). Con porcentajes menores y más estabilizados tenemos la limitación de tipos de discursos (23,1%) y la de perfiles de oradores (15,4%). El factor que más nos había preocupado en el primer curso de aplicación de este cuestionario, el hecho de no interpretar a un

orador en directo (v.7.2.2.3), mantiene un bajo porcentaje (15,4%), aunque ligeramente superior al del curso precedente (12,5%). Un 38,5% de los estudiantes señalan en esta ocasión la casilla “ninguno”, 11,5 puntos menos que en el curso precedente. Dos estudiantes marcan la casilla otros. En un caso se trata de señalar que el/la estudiante ha coincidido “normalmente” con las opiniones de los oradores y que nunca ha interpretado a nadie “desde la otra perspectiva”. En una línea parecida otro estudiante señala la “limitación de la tendencia ideológica de los discursos” y en otra respuesta del mismo cuestionario (pregunta 18) aclara su postura: “aún no he interpretado ningún discurso con el que esté totalmente en desacuerdo y me parecería interesante hacerlo para desarrollar técnica de empatía forzada”<sup>29</sup>.

#### 7.4.2.4. Valoraciones por tipos de ejercicios

El gráfico 26 muestra las valoraciones medias y desviación típica de la percepción de la aportación al conjunto de la formación de diecisiete ejercicios o tipos de ejercicios realizados durante el curso 2003-04 (pregunta 8).

En el caso de las conferencias largas utilizadas en la fase de aprendizaje de la IS, dado que ocuparon varias clases en cada caso y que presentan rasgos distintivos entre sí, decidimos proponerlas a valoración individualizada, mientras que otros ejercicios más homogéneos dentro de su categoría aparecen agrupados.

Por fases de aprendizaje, vemos de nuevo una diferencia entre el promedio de los ejercicios de IC (3,77) y los de IS (4,21), con un margen entre ambos superior al del curso precedente, pese al ligero aumento de la valoración media de los ejercicios de IC en este caso. En el apartado de consecutiva, respecto al curso 02-03 observamos un aumento de 2 décimas en la valoración de las exposiciones orales de los estudiantes, que quedan ahora en 3,58, aunque esta vez con una desviación típica muy superior<sup>30</sup>. Observamos un aumento más pronunciado (5 décimas) en la valoración de las ruedas de prensa de la UE hasta superar el 4 (4,08). No varían en cambio, prácticamente, las de la cinta *Coup d'envoi* (3,77) y desaparecen en este caso las consecutivas a partir de

---

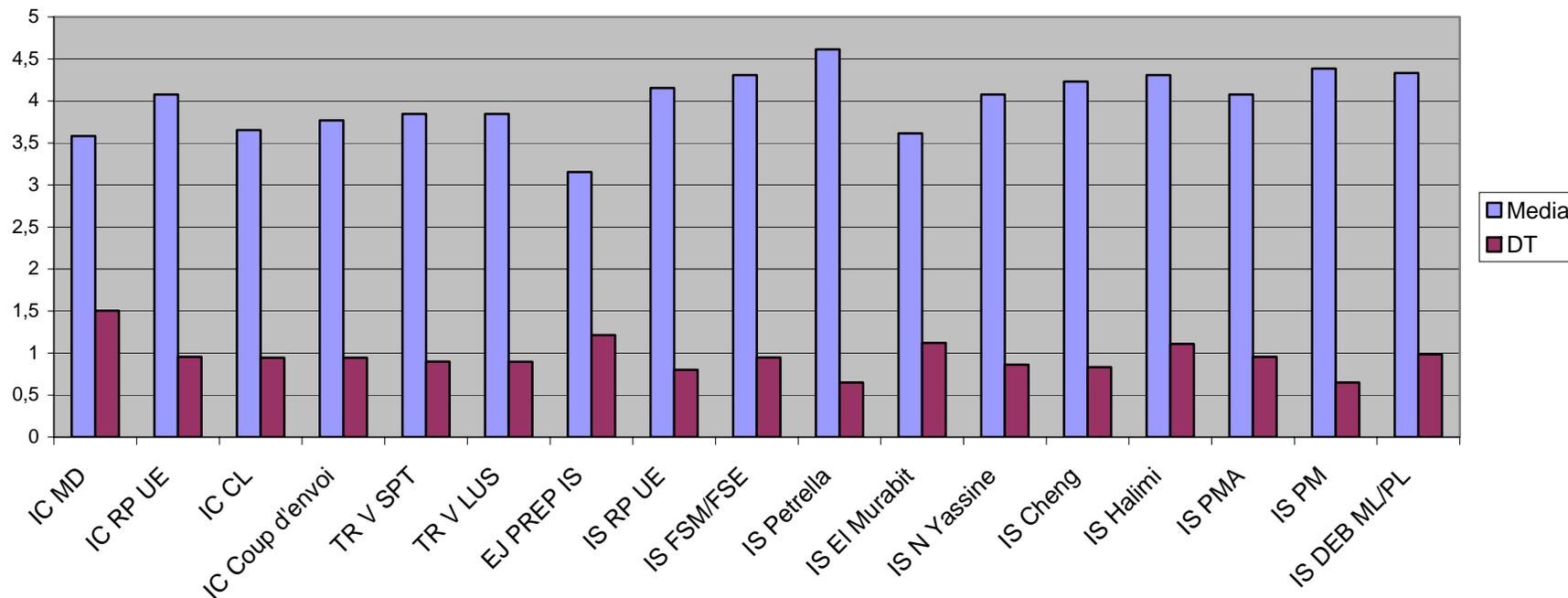
<sup>29</sup> Sería objeto de un estudio interesante indagar en por qué se llega a considerar que Jacques Chirac y Ricardo Petrella o Nicole Fontaine y Serge Halimi, por ejemplo, comparten la misma perspectiva ideológica.

<sup>30</sup> De hecho es la mayor de las 17 consideradas con 1,51.

*La incorporación de la realidad profesional a la formación de intérpretes de conferencias mediante las nuevas tecnologías y la investigación-acción. Jesús de Manuel Jerez.*

discursos en directo ya que las únicas que se realizaron ese curso fueron las de las exposiciones orales ya citadas.

**Gráfico 26: Valoraciones por tipos de ejercicios 2003-04**



Los ejercicios de traducción a vista superan en este curso las valoraciones del curso precedente, sin presentar diferencias entre los que se hacen a partir de transcripciones de discursos espontáneos y los que tienen como origen discursos redactados para ser leídos (3,85).

En cuanto a la fase de simultánea, todos los valores medios superan el 4 salvo una conferencia local sobre la relación entre ciencia e Islam grabada en 2002, que se queda en 3,62, aunque con una de las desviaciones típicas más altas (1,21). Los ejercicios o categorías que más parecen aportar a los estudiantes son la conferencia de Ricardo Petrella (4,62), los discursos del congreso contra la pena de muerte<sup>31</sup> (4,38), los debates multilingües y prácticas locales (4,33), el material grabado en los foros sociales (4,31) y la conferencia de Serge Halimi (4,31), este último con una valoración casi idéntica a la del curso anterior. Les siguen la conferencia local de la sinóloga Anne Cheng (4,23), pese a haberse grabado con interpretación en consecutiva<sup>32</sup>, las ruedas de prensa de la UE (4,15) y, con una valoración compartida de 4,08, la conferencia de Nadia Yassine, también grabada durante ese mismo curso, y la conferencia de los PMA del año 2001 que ya había sido utilizada y analizada en cursos precedentes y que constituye otro buen ejemplo de material que parece resistir bien el paso del tiempo.

En esta versión de cuestionario se había añadido un epígrafe al final de esta pregunta invitando a los estudiantes a comentar sus valoraciones numéricas en conjunto, posibilidad de la que hicieron uso 6 de los 13 estudiantes para indicar, dos de ellos, que la puntuación atribuida a los tipos ejercicios dependía más de la implicación personal con cada uno de ellos que del “ejercicio en sí”; en otros casos, que lo que más habían valorado es lo que les había “aportado algo nuevo” o que las exposiciones orales les han parecido “menos útiles por tratarse sobre todo de discursos no suficientemente interiorizados por los oradores”. A otro estudiante le habría gustado hacer “más simultáneas especializadas sobre Medicina o temas técnicos”.

---

<sup>31</sup> El hecho de que esta alta valoración se corresponda con grabaciones que habían cumplido ya tres años de antigüedad invita a reflexionar sobre la caducidad de la pertinencia y el atractivo del material grabado.

<sup>32</sup> Al igual que ocurrió con la grabación de Maggie Barankitse en el curso anterior, al grabarse esta conferencia cuando ya había finalizado la formación en consecutiva (finales de febrero de 2004), se utilizó para ejercicios de simultánea dado el previsible interés que podía despertar y que corrobora esta valoración de los estudiantes. Ambas conferencias se utilizaron en la formación en consecutiva ya en el curso siguiente.

En lo que se refiere a las preguntas 9 y 10, orientadas a detectar ejercicios realizados con insuficiente o excesiva frecuencia, respectivamente, según los estudiantes, señalaremos que de nuevo la participación de los estudiantes a la hora de formular sugerencias es muy activa (11 de 13 escriben algo aquí). Se repite además la dispersión en las propuestas (pregunta 9), que van desde más conferencias largas para adquirir “fondo” en cabina hasta alguna conferencia “realmente especializada para la que se necesitara un mayor trabajo de documentación previa”<sup>33</sup>, pasando por “temas más divertidos”, más conferencias sobre Francia o Bélgica, más ejercicios con nombres propios y cifras, más prácticas locales o más tiempo en cabina (y menos dedicado a la corrección de cintas en el aula<sup>34</sup>).

En cuanto a lo que podríamos llamar “cansancio” de determinados tipos de ejercicios que pretende detectar la pregunta 10, en este caso son 9 los estudiantes que señalan algún ejercicio o tarea de los que se habría “abusado”, también con alta dispersión en las respuestas, si bien hay dos fuentes de material, la UE y los foros sociales, que acabaron generando rechazo en dos estudiantes en cada caso<sup>35</sup>. Estas últimas respuestas podrían explicar los porcentajes, algo más altos en este curso, de estudiantes que consideraban que la limitación de contextos institucionales, situaciones comunicativas y tipos de discursos presentes en las grabaciones en vídeo reducían el interés de los ejercicios.

Aunque no era el objeto de la pregunta, también aparece en estas respuestas en dos ocasiones una tarea, la corrección de cintas en el aula, que habría ocupado demasiado tiempo. Dado que este es uno de los dilemas y temores que nos acompañan siempre en nuestra práctica docente, es objeto de una pregunta que figura en el cuestionario desde

---

<sup>33</sup> Esta sugerencia nos indica que no hemos logrado hacer ver a todos los estudiantes que los congresos más especializados en los mercados locales se realizan con mayor frecuencia en la combinación inglés-lengua nativa, mientras que en francés, al menos en el mercado local andaluz, los temas y los niveles de especialización más habituales suelen ser otros. A este respecto es interesante el ya citado trabajo de Sánchez Balsalobre (2005), que incluso detecta otros temas más frecuentes en la combinación inglés-español que los científico-técnicos o económico-jurídicos. Tampoco habríamos insistido tal vez lo suficiente en que la necesidad de un trabajo de documentación no va necesariamente ligada al nivel de especialización de los discursos, sino que puede estar igualmente vinculado, aunque a menudo se le dé menor importancia, a la necesidad de familiarizarse con culturas o visiones del mundo alejadas de la “nuestra” o la dominante y que por lo demás están presentes en grabaciones de conferencias que hemos utilizado en el aula y que abordan temas como el confucianismo, el Islam o los conflictos interétnicos en el África Subsahariana.

<sup>34</sup> Aquí tal vez chocamos una vez más con inercias que tienden a una mayor valoración de la propia práctica que de la reflexión sobre la práctica y del aprendizaje apoyado en los errores y aciertos de los compañeros (aunque otros estudiantes tienen una visión diferente como se observa en la nota 33).

<sup>35</sup> Un estudiante en cambio indica en la pregunta 19 (comentarios generales): “personalmente he visto muy interesante introducirnos a través de situaciones reales de trabajo en la temática de la solidaridad y otro mundo posible”.

su primera versión (curso 2001-02), aunque no nos hemos extendido hasta este punto sobre ella por estar relacionada más con estrategias del profesor sobre la dinámica de la clase, derivadas en gran medida del nivel observado en los estudiantes y los tipos de carencias más habituales en cada curso, que con la introducción del vídeo digital y la tipología de materiales que lo acompañan. Si la traemos aquí ahora es porque, más allá de la apreciación sobre la estrategia de un profesor concreto con un grupo y en un contexto socio-educativo particulares, la reflexión con carácter general sobre la proporción de tiempo dedicada a la práctica y la ocupada por el análisis de sus resultados en el aula reviste, a nuestro juicio, carácter universal.

En la pregunta se trataba de sopesar las ventajas e inconvenientes del tiempo dedicado por el profesor a las correcciones y comentarios que, en todo caso, se ha justificado ante los estudiantes haciendo explícito siempre su fundamento: la clase es el mejor espacio para reflexionar sobre la práctica y aprender de ella mediante la discusión con los compañeros y el profesor, además de ser el único contexto donde pueden superarse las limitaciones del autoaprendizaje: falta de conciencia de los propios errores y lagunas y de orientación para superarlos por parte de alguien con experiencia. Para mejorar reflejos o adquirir fondo en cabina al margen de la reflexión sobre los resultados, en cambio, parece más adecuado el tiempo de autoaprendizaje en el que cada estudiante dedicará a ello más o menos tiempo según las necesidades que tenga en otras tareas igualmente esenciales para el aprendizaje. El soporte audiovisual digitalizado ofrece en ese sentido una cantidad creciente de material y una mayor autonomía de uso, como ha quedado expuesto.

No obstante, para dar una idea de en qué medida la visión a que nos hemos referido es compartida por los estudiantes, diremos que desde el primer curso de aplicación del cuestionario han sido mayoría los estudiantes que han considerado que la corrección de los ejercicios con el texto de la transcripción proyectado “ayuda a identificar mejor las fuentes de dificultad de los discursos”, con porcentajes que oscilan entre el 62,5% en el curso 2002-03 y el 84,6% en el curso 2003-04; que ayuda a “corregir mejor los ejercicios” (entre el 56,3% en 02-03 y el 76,9% en 03-04); y que “ayuda a aprender por la discusión con los compañeros y el profesor” (entre el 50% en 2002-03 y el 84,6% en 2003-04). Con todo, en los tres cursos se ha detectado un alto porcentaje de estudiantes, aunque nunca superior al 50%, que considera que la corrección “ocupa demasiado

tiempo de clase”, con un 45,45% en 2001-02 y un 37,5% en 2002-03 como valores extremos. Frente a estos datos, los porcentajes de quienes consideran que sería mejor realizar esa tarea en tiempo de prácticas oscilan entre el 6,3% del curso 02-03 y el 18,18% de 01-02. Estas cifras, sin dejar de ser preocupantes por el riesgo de desmotivación, y por tanto de distracción en el aula durante la tarea señalada, al menos por parte de un sector importante del grupo, muestran una escasa disposición o preferencia por hacer fuera del aula lo que se rechaza, en algunos casos, en ella, lo que confirmaría la impresión de que la corrección, en muchas ocasiones, o se hace en el aula o no se hace, con lo que ello implica de no superación de las lagunas y errores<sup>36</sup>.

#### 7.4.2.5. Valoraciones globales del material audiovisual

Todos los estudiantes vuelven a considerar al final del curso 2003-04 “globalmente positivo” el uso de discursos y conferencias grabados en vídeo para ejercicios de interpretación. 9 estudiantes de los 13 razonan su respuesta y la diversidad y el realismo del material son los argumentos más reiterados, por cuatro estudiantes en ambos casos. Otros estudiantes valoran la flexibilidad y autonomía en el autoaprendizaje que permite, la abundancia del material, el hecho de contar con las transcripciones para la autocorrección y la evolución en el grado de dificultad que favorece el progreso en la adquisición de la técnica. Por ilustrar estas valoraciones con algunos de los comentarios de los estudiantes, uno/a indica que [el material en vídeo] “ofrece un abanico de posibilidades impresionante y además permite el trabajo individual o en grupo. Muy positivo”. Otro señala “El vídeo nos introduce mejor en el contexto, aunque personalmente prefiero concentrarme en el audio. Considero muy bueno el trabajo de transcripción para corregir errores y perfeccionar la técnica”. Uno más señala “por la variedad de oradores, registros, contextos situacionales... aparte de la comodidad a la hora de practicar”. Otro estudiante indica “Es importante acostumbrarte a diferentes acentos, velocidades, puntos de vista” y un último encuestado señala “hay una evolución en el grado de dificultad que permite ir progresando en la técnica de interpretación a lo largo del curso”.

---

<sup>36</sup> Un estudiante hace explícito, en cambio, su apoyo al tiempo dedicado a la corrección con estas palabras incluidas en su comentario general (pregunta 19): “aunque dediquemos mucho tiempo a las correcciones, es tiempo aprovechado porque se aprende mucho de los errores propios o ajenos”. En esta misma pregunta otro estudiante apunta una posible explicación del cansancio que puede provocar el tiempo de dedicado a esta tarea: “A veces en las correcciones se produce cierta dispersión (no es fácil que a todos interese lo mismo).”

Otro aspecto de valoración global que nos interesa, la influencia del tema en la motivación, presenta resultados no muy alejados de los del curso precedente, aunque se intercambian los porcentajes correspondientes a las opciones mucho (46,2% en este caso) y bastante (38,5%). Nadie opta por “nada” en este curso y dos estudiantes (15,4%) señalan la casilla “poco”. Los cinco estudiantes que comentan sus respuestas afirman que se implican más cuando el tema es de su interés, aunque en general lo perciben, al igual que ocurría en el cuestionario del curso precedente, como una limitación que deben superar. Así, un/a estudiante (la misma persona que pedía más discursos sobre Francia o Bélgica) indica “Sé que me tengo que adaptar a las situaciones, pero hay veces que el tema me resulta demasiado alejado de mis intereses”, actitud que coincide con la de otro estudiante que había expresado su rechazo por los discursos de los foros sociales o conferencias como la de Maggie Barankitse<sup>37</sup>. Otro estudiante indica “si el tema te interesa y lo conoces te implicas mucho más en la interpretación” y, en sentido contrario a los comentarios anteriores, añadiremos las valoraciones ya mencionadas de una estudiante, en respuesta a esta pregunta, que afirmaba no haber interpretado a ningún orador con el que estuviera “totalmente en desacuerdo” y echaba de menos ejercicios que le hubieran ayudado a desarrollar la “empatía forzada” (v. 7.4.2.3)

Para concluir las valoraciones generales diremos que 8 estudiantes responden a la pregunta 19 que cierra el cuestionario (“Comentarios generales”). Por limitarnos a los objetivos de esta investigación y para no reiterar argumentos, señalaremos que en general lo hacen con valoraciones positivas, aunque también con algunas sugerencias de mejora. Únicamente añadiremos que algún estudiante se refiere a que se trata de “una técnica de aprendizaje que motiva mucho”; otros (dos) dicen haber aprendido también vocabulario y mejorado su comprensión oral y escrita; otro/a afirma que la temática social abordada con frecuencia en los discursos “es muy interesante, aunque no sé si útil”; uno más afirma no haber contestado a las preguntas 9 y 10 por considerar que la tipología de ejercicios había sido “muy equilibrada” y otra considera que el enfoque de la asignatura “favorece las buenas relaciones con el resto del grupo, fomenta el trabajo y el compañerismo”. Por último citaremos el comentario de un/una estudiante: “he sentido lo que un intérprete siente”.

---

<sup>37</sup> No obstante, estas impresiones no parecen ser mayoritarias a la luz de los datos del gráfico 25 (v. 7.4.2.5) ni de la ficha de evaluación de la conferencia de Maggie Barankitse (v. 7.4.1.3).

#### 7.4.2.6. Aportación al autoaprendizaje

La línea creciente en la percepción de la utilidad del material considerado en relación con el apoyo al autoaprendizaje se confirma en este cuestionario, ya que el 100% señala la casilla que indica que ayuda “mucho”, frente al 68,75% en el curso 02-03 y 63,6% en el 01-02<sup>38</sup>. Esta tendencia se confirmaría con la frecuencia declarada de uso del material en prácticas fuera de clase, dado que en este curso son mayoría (53,8%) los que dicen utilizarlo con mucha frecuencia (nadie había marcado esta casilla en 02-03) y el resto de los que contestan (38,5%) declara un uso bastante frecuente (43,8% en 02-03). Un estudiante no marca ninguna casilla, pero escribe “con la frecuencia exigida”. La adquisición de un nuevo ordenador en el laboratorio con grabadora de DVD, con la capacidad de grabar 7 veces más material por disco que en un CD-ROM, y la cantidad creciente de material disponible para los estudiantes y de medios informáticos para su uso personal pueden explicar estas respuestas. De hecho, aunque todavía quedan estudiantes que no cuentan con ordenador adecuado para el uso del material en su domicilio en Granada (2 de los 13 encuestados), son ya el 100% los que dicen contar con él en su domicilio familiar (aunque alguno precisa que su domicilio familiar está lejos y no va a él con frecuencia). Por lo demás, sólo uno de los encuestados dice que no sabe si va a utilizar el material después de terminar la formación, mientras el resto afirma su intención de hacerlo.

Por último, esta versión del cuestionario incorporaba una nueva pregunta sobre el lugar de uso del material audiovisual en el autoaprendizaje y los resultados muestran una importante mayoría que opta por el propio domicilio (69,2%), frente a un 30,8% que practica en el laboratorio de interpretación de la FTI. A la pregunta del porqué de su respuesta, entre los que practican en casa encontramos argumentos como el mejor aprovechamiento del tiempo (tres estudiantes), las limitaciones de horario o impuestas por otras ocupaciones (dos estudiantes), y la posibilidad de adaptar las prácticas al ritmo de aprendizaje y/o las necesidades específicas de cada uno (dos estudiantes), además de respuestas menos recurrentes como la comodidad doméstica. Dos estudiantes matizan su respuesta afirmando que en la fase de consecutiva practicaban más en grupo en el laboratorio y uno de ellos afirma que “debería haber ido más a las de simultánea”. Entre los cuatro estudiantes que justifican su opción por el laboratorio los argumentos

---

<sup>38</sup> En el curso 02-03 nadie señaló la casilla “poco” (18,18% en el 01-02).

expuestos se relacionan con el ambiente más propicio generado por el grupo, la posibilidad de consultar dudas con los compañeros, la ausencia de ruido (sufrido o generado por el estudiante a sus compañeros de piso), el aprendizaje más enriquecedor en grupo, la falta de medios técnicos en casa (grabadora), la mayor facilidad para el trabajo generada por la cabina (en relación con el ordenador), la posibilidad de trabajar “con mis amigos” y el mayor nivel de concentración alcanzado. Como puede observarse, no faltan razones ni cuantitativas ni cualitativas para sustentar, de nuevo, la necesidad de permitir las dos modalidades de autoaprendizaje.

### **7.5. Valoraciones del curso 2004-05**

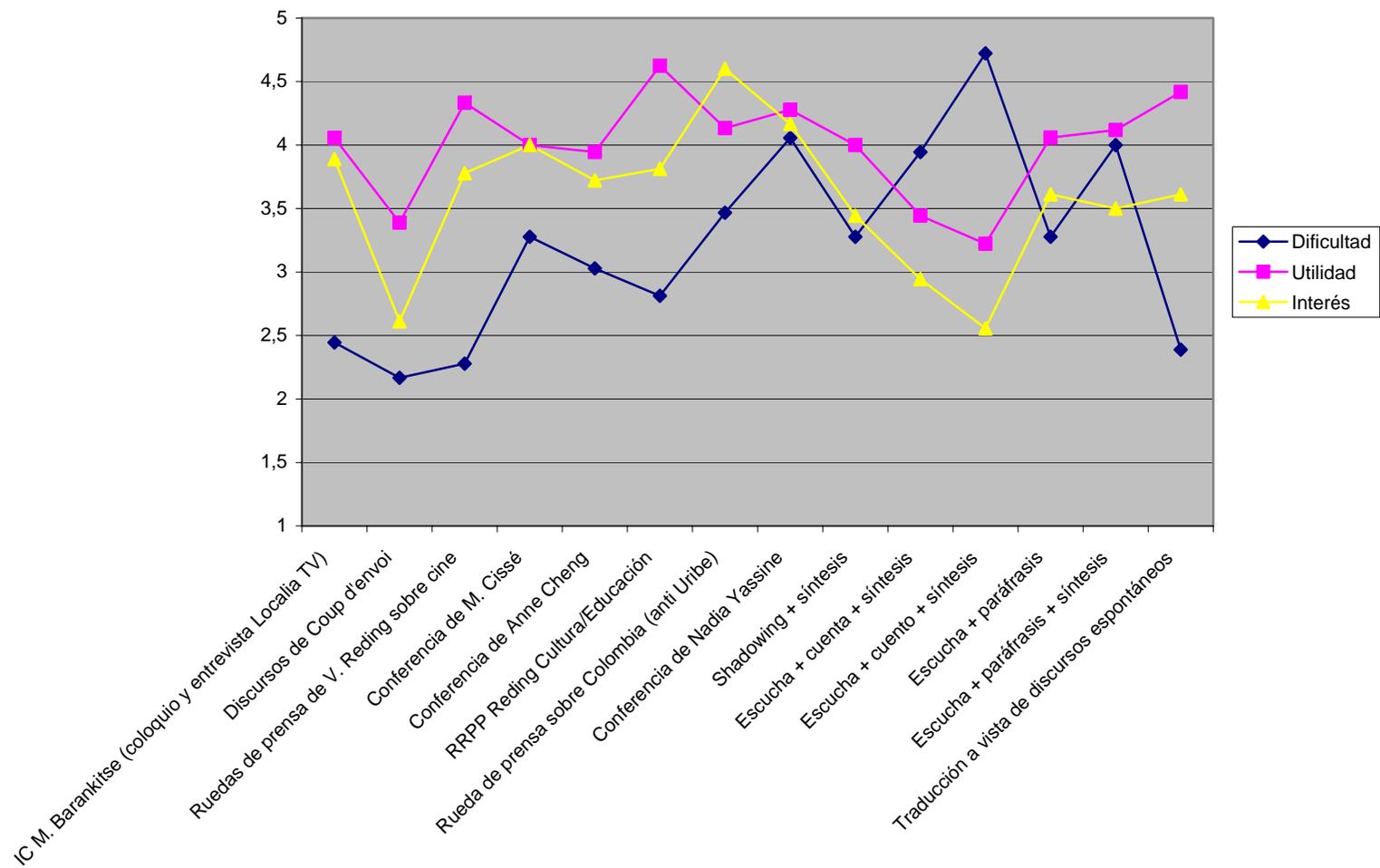
El hecho de que el curso 2004-05 coincidiera con la fase final de la redacción de este trabajo ha hecho que los datos de investigación-acción que aparecen en él se limiten al primer cuatrimestre del curso. Además, por la misma razón se prescinde en esta ocasión de las fichas de valoración de ejercicios individuales que, por otra parte, se modificaron durante el curso 04-05 en cuanto al diseño como resultado de un trabajo de reflexión y elaboración colectiva del conjunto de los miembros del nuevo proyecto de innovación docente, que además de profesores de tres combinaciones lingüísticas cuenta en esta nueva etapa con la incorporación de doctorandos procedentes de la especialidad de interpretación en la FTI y por tanto conocedores del material didáctico que estamos considerando (v. 5.5.4).

Como indicamos en el capítulo dedicado a la metodología, en este curso se introdujo un cuestionario al final del periodo de formación en consecutiva para evitar los riesgos de una información excesivamente dependiente de la memoria a largo plazo de los estudiantes en relación con esta fase de aprendizaje. Los datos recogidos en este cuestionario sirvieron de base para el guión del grupo de discusión que se realizó poco después, permitiendo así un giro metodológico hacia técnicas más cualitativas de investigación (v. también 5.5.4).

#### *7.5.1. Cuestionario cuatrimestral*

Los resultados de los 18 cuestionarios recogidos en esta ocasión se observan en el gráfico 27 con un formato semejante a los de las fichas de evaluación de ejercicios de cursos precedentes, aunque en este caso insistimos en que las valoraciones no se realizan individualmente e inmediatamente después de los ejercicios, sino al final de la fase de formación en IC (enero de 2005), aunque también se incluyen valoraciones de los ejercicios preparatorios para la IS. Estos dos factores explican la forma anómala que presentan las curvas en relación con las de los cursos precedentes.

**Gráfico 27: Valoraciones por tipos de ejercicios. Primer cuatrimestre 2004-05**



Como novedad respecto a cursos anteriores diremos que las dos conferencias interpretadas total o parcialmente en consecutiva que se habían grabado en el curso 2003-04 se reubican ahora en la fase de consecutiva, configurando un total de cuatro conferencias de larga duración que se añaden a la entrevista de TV de Maggie Barankitse, también con grabación del trabajo de la intérprete. Esta acumulación de grabaciones de situaciones reales de consecutiva permite basar en ellas una parte ya muy importante (superior al 40%) de la formación en esta modalidad de interpretación. Además, se trata de situaciones que comportan diferentes niveles de dificultad y favorecen una adecuada progresión.

Esta mayor disponibilidad de material auténtico (y difícil de obtener localmente por otra parte), junto a las valoraciones no del todo positivas de la aportación de las exposiciones orales de los estudiantes en cursos precedentes (v. 7.3.2.4 y 7.4.2.4) y a los inconvenientes objetivos que presenta la oralización de discursos breves a partir de artículos extensos, densos y habitualmente de alto registro (*Le Monde Diplomatique*), hicieron que en este curso se prescindiera de este modo de presentación de discursos, pese a las ventajas que aún consideramos que entraña: familiarización de los estudiantes con temas relevantes del mundo actual, con un grado de profundidad no frecuente en los medios audiovisuales ni en la prensa escrita convencional, elevación de sus conocimientos lingüísticos mediante el contacto con registros elevados que posteriormente encontrarán en discursos con los que habrán de trabajar, aprendizaje de técnicas de expresión oral en público, sistematización de la toma de notas en la fase de elaboración del soporte para la presentación del discurso, apertura de los estudiantes a visiones de los problemas del mundo actual poco presentes en los medios de comunicación de masas, etc.

No obstante lo anterior, se pusieron a disposición de los estudiantes para autoaprendizaje las grabaciones y transcripciones de las exposiciones orales del curso anterior.

#### 7.5.1.1. *Gráfica de la dificultad*

Si nos centramos en primer lugar en los ejercicios de interpretación consecutiva, ordenados en la gráfica cronológicamente, veremos que los tres primeros tipos se sitúan en valores comprendidos entre 2,17 y 2,44 sin diferencias significativas entre ellos. Los

discursos de *Coup d'envoi*, situados a continuación de la conferencia de Maggie Barankitse por su duración superior a la de los fragmentos en que la primera divide su conferencia, parecen bien ubicados desde el punto de vista de la dificultad, al igual que la rueda de prensa sobre cine de la comisaria Reding realizada a continuación. En cambio, tanto la conferencia de Anne Cheng, que se usaba por primera vez en consecutiva, como las ruedas de prensa de Viviane Reding sobre educación, pospuestas en función de la duración (superior a cinco minutos) de sus discursos introductorios y del carácter más abstracto de la temática, podrían a la luz de estas percepciones haberse realizado antes que la conferencia de Madjiguène Cissé. Los dos últimos ejercicios de consecutiva, en contraste, sí parecen tener su ubicación adecuada en la fase final de la formación. Se trata de materiales con alta velocidad de elocución y de temáticas lejanas para los estudiantes (derechos humanos en Colombia, islamismo y mujer).

Por lo demás, en relación con los ejercicios ya valorados en cursos anteriores se observa una percepción de la dificultad menor, probablemente por efecto del tiempo transcurrido desde la realización de los ejercicios y la visión de conjunto adquirida, y que oscila entre las 2 décimas de la rueda de prensa de Reding sobre cine (2,28 en 04-05 y 2,47 en 02-03) y las 5 décimas de la misma Reding en las ruedas de prensa de educación (2,81 en 04-05 y 3,32 en 03-04), pasando por las 4 décimas de Madjiguène Cissé (3,28 en 04-05; 3,65 en 03-04) o Maggie Barankitse (2,44 en 04-05 y 2,86 en 03-04). La media de los ejercicios de consecutiva (2,94) se sitúa unas 2 décimas por debajo de las de los cursos 02-03 y 03-04, aunque esta comparación no puede obviar que la forma de obtención de los datos es muy diferente en esta última ocasión.

Mención especial merecen los ejercicios preparatorios para la interpretación simultánea, fundamentalmente de disociación de tareas, que no se habían sometido a valoración en las fichas de ejercicios individuales de cursos precedentes. Observamos grandes oscilaciones en la percepción de la dificultad que han de hacernos reflexionar sobre la adecuada progresión entre ellos, aspecto que no debe ser relegado por el hecho de considerarlos sobre todo un entrenamiento mental, una especie de gimnasia en la que la motivación o la dificultad serían menos relevantes dado su carácter instrumental y preparatorio y su duración limitada en el aprendizaje. En la gráfica se aprecia una gran diferencia entre la percepción de la dificultad de los ejercicios de *shadowing* seguida de síntesis o paráfrasis sin síntesis (3,28), en los que el contenido del texto meta guarda

relación semántica con el del texto origen, y los de escucha con cuenta hacia delante y hacia atrás más síntesis (3,94), paráfrasis más síntesis (4) y, sobre todo, escucha de un discurso con producción de un cuento infantil seguido de síntesis (4,72). Los ejercicios de traducción a vista a partir de transcripciones de discursos espontáneos, intercalados a lo largo del cuatrimestre, presentan en cambio una percepción de dificultad (2,39) similar a la de las consecutivas más fáciles para los estudiantes.

#### 7.5.1.2. Gráfica de la utilidad

La primera observación es que todos los ejercicios o tipos de ejercicios salvo tres se sitúan por encima del 4 en esta curva o lo rozan (conferencia sobre Confucio de Anne Cheng, con 3,94). De los tres que quedan claramente por debajo de este valor, uno es de consecutiva y corresponde a los discursos de la cinta *Coup d'envoi* del SCIC (3,39) y los otros son los ejercicios preparatorios para simultánea en los que la tarea competitiva con la escucha del discurso original se aleja más de éste y, por ende, de lo que el intérprete haría realmente. Concretamente la escucha + cuenta + síntesis obtiene una valoración de 3,44 y la escucha más cuento infantil + síntesis se queda en 3,22. Los otros ejercicios que implican paráfrasis, shadowing y traducción a vista quedan por encima de 4, siendo éste último el considerado más útil (4,42).

De entre los ejercicios de consecutiva, los considerados más útiles son las ruedas de prensa de la comisaria Reding (4,65 para las posteriores a los consejos de ministros de cultura, juventud y educación, 4,33 para las de cine correspondientes a los programas Cinedays 2002 y 2003 y la presentación de la película sobre el programa Erasmus *Una casa de locos*), seguidas de una conferencia local interpretada en consecutiva (conferencia de Nadia Yasín sobre mujer e islamismo en la Fundación euroárabe), con 4,28. Las otras conferencias locales interpretadas en consecutiva (M. Barankitse y M. Cissé) obtienen una media de 4,06 y 4 respectivamente. Puede que estas diferencias en la percepción de la utilidad vengan dadas por la mayor cercanía al examen, en términos de duración y autonomía de los discursos, de las ruedas de prensa de Reding, pese a que éstas se interpretan realmente en simultánea. Los fragmentos de la conferencia de Nadia Yasín también son de duración más cercana (v. 6.7.5.1) a los 5-7 minutos del examen, lo que también podría explicar su alta valoración de utilidad.

#### *7.5.1.3. Gráfica del interés*

El primer hecho destacable en esta curva es que permanece en todos sus puntos, salvo en uno, por debajo de la de la utilidad. La excepción corresponde al ejercicio considerado más interesante, la rueda de prensa sobre derechos humanos en Colombia, cuya valoración de interés (4,6) supera en casi 5 décimas a la de la utilidad (4,13). Por lo demás, las valoraciones más bajas las tenemos, sin sorpresa, en los ejercicios preparatorios de la simultánea (con valores situados entre 2,5 y 3,61) y los ejercicios de consecutiva de la cinta *Coup d'envoi* (2,61). El resto de los ejercicios de consecutiva se sitúan entre los 3,72 de la conferencia sobre Confucio y el máximo citado de la rueda de prensa sobre Colombia. Alcanzan o superan el 4 también la conferencia de Nadia Yasín (4,17) y la de Madjiguène Cissé sobre los sin papeles en Francia (4)<sup>39</sup>, valor ligeramente superior a los 3,89 del coloquio y la entrevista con Maggie Barankitse. Si contrastamos los datos señalados sobre utilidad con los de interés vemos que, al menos en este curso, resultan más útiles los materiales de la UE y más interesantes, en cambio, los relacionados con temáticas sociales o con realidades y enfoques menos conocidos para los estudiantes y aparentemente alejados de una visión occidentalocéntrica del mundo.

#### *7.5.1.4. Incidencia del soporte audiovisual en los tres factores (preguntas abiertas)*

El cuestionario cuyas respuestas estamos analizando incluía una pregunta abierta (v. anexo VI) sobre la incidencia, tanto positiva como negativa, del uso del material digitalizado en los tres factores considerados (dificultad, utilidad, interés). Hemos categorizado las respuestas y las hemos desglosado en los tres factores con los resultados que se exponen a continuación.

En lo que se refiere a la incidencia en la dificultad, tres estudiantes hacen referencia a la gradación adecuada como factor que reduce la dificultad introducida por el realismo de las situaciones. Así, un estudiante afirma que “es positivo que vaya creciendo gradualmente”; otro, que “la dificultad permite ir aumentándola progresivamente y esto nos permite ir tomando confianza a la hora de interpretar” y uno más que “la criba anterior rebaja la dificultad”. Dos estudiantes hacen referencia a los acentos y otros dos a la velocidad de los oradores como factores que aumentan la dificultad y uno relaciona la dificultad con el hecho de que “el orador no se adapta al nivel de las clases”, aunque a

---

<sup>39</sup> De nuevo llama la atención la alta valoración de interés en relación con una conferencia que tenía ya más de 5 años de antigüedad en el momento de su uso en el aula.

continuación añade: “Por la misma razón, el interés y la utilidad son mayores porque supone un acercamiento enorme a la realidad”. Encontramos también afirmaciones matizadas sobre el aumento de la dificultad, con o sin especificación de los factores que inciden en ella, con expresiones como: “En cuanto a la dificultad puede que aumente”; “Quizás en ocasiones la dificultad sea elevada” o “En cierto modo puede incidir en hacer la interpretación más difícil, al menos al principio”. Por último, un estudiante, que hace referencia al realismo de las situaciones como factor que aumenta el interés y la utilidad, añade a continuación: “La dificultad es algo inevitable”. En general las referencias a la dificultad son cuantitativamente menores que las relacionadas con el interés y la utilidad y, en este caso, no incluyen ninguna referencia a factores que habíamos preestablecido en los cuestionarios de fin de curso como la vocalización de los oradores o la calidad del sonido.

En cuanto a los factores que inciden en la utilidad, predominan claramente las alusiones al realismo que introduce (15 de los 18 estudiantes lo señalan en sus respuestas abiertas), seguido a distancia por la variedad de acentos (5 referencias). En otros factores se observa una gran dispersión en la que encontramos aspectos como la variedad temática (dos referencias); la potenciación del autoaprendizaje o el aprendizaje permanente; el contacto con la profesión; el conocimiento de las dificultades técnicas que pueden surgir en el trabajo del intérprete; el conocimiento de la interacción entre los ponentes y cómo ésta afecta al intérprete; el descubrimiento de que “hay más que técnica en el aprendizaje”; la disponibilidad de herramientas para mejorar la técnica; el hecho de que “mantiene alto el nivel de la clase”; la diversidad de idiolectos; el potencial para la autocorrección; el aumento de la concentración; la diversidad de oradores y la actualidad de los temas.

Entre los factores que aumentan el interés, los más citados coinciden con los que aumentan la utilidad: el realismo de las situaciones (8 referencias) y la diversidad de acentos (3 menciones). El resto de factores, citados en conjunto en menor número en relación explícita con el interés que en el caso de la utilidad, incluyen, con dos menciones, la variedad temática, la diversidad de oradores y el conocimiento de las situaciones en que se desarrolla la comunicación, que según un estudiante “hace que te metas más en el papel” y, con una referencia, el interés y la heterogeneidad de los temas; la variedad de velocidades de elocución; la variedad de situaciones y la

actualidad de los temas. Por último, un estudiante indica que el interés depende del tema y otro, anticipándose a la pregunta siguiente, señala que el material “motiva mucho sobre todo porque imita la situación real y da la sensación de que la comunicación que se está llevando a cabo es una situación real entre dos partes que no se entienden”.

#### *7.5.1.5. Incidencia del tipo de material utilizado en la motivación*

La última pregunta, la nº 5 en el cuestionario, indagaba más genéricamente en la incidencia global del tipo de material utilizado en la motivación de los estudiantes. Una vez clasificadas las respuestas abiertas en categorías, las reacciones más frecuentes guardan de nuevo relación con el realismo y la desmitificación de la profesión con comentarios como “me motiva más porque me pongo en situación e intento imaginar que soy yo quien interpreta al orador”; “Acercarse a la realidad es positivo para saber si quieres seguir adelante con la interpretación o no”; “... hace sentir que, si alguna vez salimos al mercado laboral, la cosa no va a ser tan cruda como a veces se pinta o como nos podemos imaginar”; “puedo darme cuenta de que soy capaz de interpretar situaciones y discursos que los profesionales interpretan en diferentes ámbitos”; “Vas viendo tu evolución en un contexto quasi real, no te engaña nadie”, entre otros.

Otros comentarios inciden en la motivación que aporta la autonomía en el autoaprendizaje (3 menciones), con comentarios como “a la hora de hacer prácticas, te puedes valer por ti sólo”; con dos referencias el hecho de contar con material para prácticas; la variedad de temas; diversidad de acentos y velocidades de elocución y, con una mención en cada caso la diversidad de oradores; la diversidad de sociedades que se muestran en los discursos; la variedad en la vocalización; la adaptación al nivel del estudiante; el interés de algunos temas; su actualidad; el aprendizaje del manejo de medios informáticos; la familiarización con los temas que se tratan en las grabaciones y la gradación adecuada de la dificultad.

Dos estudiantes indican también factores que reducen la motivación, aunque con comentarios matizados como “En algunos momentos puedes sentirte desmotivado por creer que no vas a conseguirlo nunca, pero ese desafío también te motiva a la larga” o “muchas veces desmotiva la velocidad o la densidad de ciertos discursos, pero creo que tiene que ser así también”.

### 7.5.2. *Grupo de discusión*

El análisis de los cuestionarios que acabamos de comentar sirvió (v. 5.5.4), para configurar el guión del grupo de discusión, en el que se quiso profundizar en aspectos no suficientemente aclarados en éstos y, sobre todo, obtener información sobre otros aspectos del aprendizaje relacionados con el soporte elegido para la presentación de los textos e hipertextos en el aula.

Así, por ejemplo, se abordaban temas como la conveniencia o no de trabajar con vídeos desde el principio de la formación o de hacer extensivo el método al conjunto de asignaturas; la utilidad de ofrecer referencias de interpretaciones reales en las situaciones grabadas y su incidencia en la motivación; la conveniencia de repetir ejercicios y, en su caso, si es preferible hacerlo inmediatamente o dejando pasar un tiempo suficiente para olvidar buena parte de su contenido y dificultades; las aportaciones del material más allá del aprendizaje técnico; las preferencias por el aprendizaje individual (en casa) o en grupo (en el laboratorio); las posibles dificultades derivadas de la exposición a diferentes visiones del mundo en las situaciones comunicativas y, por último, si la variedad temática era suficiente y en qué medida incidían los temas en la motivación.

#### 7.5.2.1. *Valoraciones globales*

Las valoraciones globales respecto de la enseñanza/aprendizaje basada en material digitalizado confirman los datos obtenidos en cuestionarios precedentes y se expresan, fundamentalmente al principio de la discusión, a través de comentarios que no reiteraremos por ser coincidentes con los expuestos en relación con las respuestas abiertas (v. 7.5.1.4 y 7.5.1.5) del cuestionario. Sólo añadiremos que los comentarios que apuntan a una mayor dificultad derivada del realismo de las grabaciones lo hacen para indicar que lo consideran preferible a una lectura controlada por los estudiantes (en prácticas) o el profesor en el aula, en la que el conocimiento de los segmentos del discurso que concentran un mayor número de dificultades lleva al orador a manipular el ritmo de lectura o las pausas para facilitar la tarea de los estudiantes.

### *7.5.2.2. Repetición de los ejercicios*

La discusión pone de relieve los pros y los contras de repetir en prácticas ejercicios previamente realizados en clase. Entre las ventajas señaladas por los estudiantes, destacaremos la mayor activación de las respuestas a lagunas léxicas que se habían presentado en la primera ocasión en que se realizaron los ejercicios, lo que facilitaría la reacción cuando volvieran a surgir en otros contextos, y el afianzamiento en la progresión que favorece la repetición de ejercicios. Entre los inconvenientes, la falta de realismo o la falsa sensación de progreso que procura la repetición, que puede derivar hacia una mayor desmotivación al hacer frente a un ejercicio nuevo y experimentar, ante los errores cometidos, una sensación opuesta de estancamiento o, incluso, retroceso.

La discusión se prolonga en este punto con opiniones encontradas entre los estudiantes. Como ilustración ofrecemos algunas de signo opuesto. Entre las favorables: “a lo mejor te ponen una conferencia una vez, ¿no? y hay una expresión que tú no conoces y la sacas y la apuntas, pero... pero realmente no la tienes todavía suficientemente activada como para que te vaya a salir a ti normalmente. Entonces si la repites, ya cuando escuches esa expresión en el mismo contexto, te va a salir automáticamente y yo creo que eso facilita que cuando la escuches en otro contexto, como que la tienes más... la tienes más... no sé, más cercana, la has activado ya y creo que es positivo, no sé” o “creo que también es interesante el hecho de que al poder repetir, también puedes ver más o menos tu evolución. En un discurso que en principio te resultó de una cierta dificultad, al haber hecho la progresión y más velocidad de palabra, luego te ves y sirve también para afianzar en... por ejemplo, en el proceso de aprendizaje”. Entre las escépticas o contrarias, en cambio: “no sé si también puede ser una pequeña desventaja, porque al hacer los mismos textos, ya la segunda vez que lo hagas, ya tienes... se te queda algo de la primera y entonces te resulta más fácil. Que eso yo no sé si eso es bueno o si es malo porque eso en la realidad no nos va a pasar, que alguien nos vuelva a repetir el discurso para que podamos volver a interpretarlo” o “como ejercicio está bien, claro que sí, porque te fijas mejor en las expresiones nuevas, las palabras, la forma de expresarse de cada orador... pero me parece que no aprendemos en el sentido de que yo no me he olvidado de lo que he aprendido ... que no hace falta apuntarme las cosas, sabes? Y eso no sé si es positivo o negativo, pero no... no es real”. Este contraste de opiniones parece aconsejar dejar la repetición de ejercicios a la libre decisión de cada

estudiante en su tiempo de autoaprendizaje y según su ritmo y necesidades, más que reiterar un ejercicio en la misma clase.

#### 7.5.2.3. Incidencia del tema en la motivación

Al abordar este punto el grupo indica que interés y conocimiento van unidos y parecen retroalimentarse. Además, lo más importante para el resultado final sería lo que se conoce del tema con anterioridad. En ese sentido, el hecho de que se aborde un tema del interés del estudiante hace que tenga un conocimiento sobre él superior o que, en caso de no resultarle conocido, aproveche más la fase de preparación temática/terminológica. Esto último queda de manifiesto cuando la moderadora pregunta “¿entonces en temas del Magreb, de Colombia, del África subsahariana, todos estabais más puestos y por eso os ha interesado más?” y un estudiante responde “no, para nada, [...] No es tanto el interés, que a lo mejor a mí no me lo había planteado. Después me he puesto a prepararme la conferencia o lo que sea y ya me ha interesado más”.

En relación con las instituciones europeas, sobre las que un estudiante había afirmado que se habían utilizado en exceso como fuente de material ya que no todos pensaban trabajar en ellas, la moderadora pregunta: “¿Si conocierais mejor las instituciones os resultaría más fácil o más interesante?” y una estudiante responde “bueno, yo creo que con las instituciones, realmente quizás no sea un problema de desconocimiento, puesto que realmente hasta ahora no hemos visto terminología muy..., no sé, muy elaborada, pero quizás lo que pase es que la expresión que tienen los oradores es muchísimo más complicada que la que puede tener cualquier otra persona [...]. No porque no lo conozcamos, porque yo creo que ya sabemos todos lo que es el Consejo, lo que es la Comisión, lo que es el Parlamento, pero nos interesa menos, son textos menos asequibles y quizá el problema sea ése.”. En otros momentos de la discusión varios estudiantes afirman que les interesan más los temas sociales tratados en conferencias como las de Maggie Barankitse o Madjiguène Cissé y otros echan de menos una formación en interpretación para negociaciones comerciales que, como algunos estudiantes replican en la discusión, se saldría del ámbito de la interpretación de conferencias en el que nos situamos.

#### *7.5.2.4. Extensión del método a otras asignaturas*

A la pregunta de la moderadora de si les gustaría trabajar con el método audiovisual en todas las asignaturas (en algunas ya se hace en parte) la respuesta inicial es un sí generalizado. No obstante, la discusión posterior pone de relieve algunas matizaciones especialmente en el caso de las asignaturas hacia la lengua B. Para algunos estudiantes, el uso generalizado del vídeo en estas asignaturas podría ser contraproducente por sus carencias de expresión en la lengua B. En este sentido, ante una pregunta, más precisa, sobre si considerarían adecuado haber comenzado desde el principio a trabajar con vídeo en todas las asignaturas o si hubiesen echado algo de menos en ese caso, un estudiante señala “a la hora de hacer la inversa tienes que andar un poco con cuidado y los textos y los discursos tendrían que estar mucho más adaptados, porque lo primero que tienes que ver es que la gente tiene problemas con la lengua”, a lo que otro añade en la misma línea que “si nos llegan a poner este material en las demás asignaturas, pues nos hubiésemos desmotivado muchísimo”. No obstante, un estudiante da réplica a este argumento sugiriendo: “yo creo que... que incluso en inversa también sería interesante porque nos acostumbramos por ejemplo a cómo habla la profesora”, a lo que suma un comentario sobre la disponibilidad de material para prácticas que los vídeos proporcionan.

Sobre este punto el debate deriva hacia la posibilidad de que al vivir en el país de su lengua A los propios estudiantes dispongan de material suficiente a su alcance para practicar sin que los profesores tengan que proporcionárselo. Algunos consideran que esa abundancia de material accesible es suficiente, pero otros señalan que cuando graban su propio material no son conscientes del nivel de dificultad, por lo que no siempre utilizarían lo más adecuado para cada fase de aprendizaje. Para otros, las grabaciones en vídeo serían menos necesarias en las asignaturas hacia la lengua B dado que los diferentes acentos que pueden encontrar en español no les plantearían dificultades de comprensión<sup>40</sup>.

---

<sup>40</sup> Quizá aquí hay cierta confusión entre acentos y variedades sociolectales, idiolectales o dialectales que se expresan a menudo a través del lenguaje oral y que, por tanto, difícilmente pueden introducirse en el aula si no es con oradores invitados que las representen o con grabaciones.

#### 7.5.2.5. *Las interpretaciones reales como referente*

Ya hemos abordado en este trabajo el debate sobre la conveniencia de exponer a los estudiantes a modelos o referentes de interpretación, tanto cuando el modelo es el profesor (v. 4.7.1) como cuando se opta por el de intérpretes profesionales (v. 4.7.3.3). Hemos expuesto ya nuestra postura de rechazo al “modelo de interpretación” por considerarlo propio de un enfoque transmisionista, aunque admitimos, y utilizamos de hecho, la posibilidad de un referente siempre que se deje claro ante los estudiantes que no se ofrece como ejemplo de interpretación perfecta ni de prestación a imitar, sino como una interpretación real, a menudo realizada en cursos precedentes por estudiantes en prácticas o licenciados recientes de su misma facultad, con sus imperfecciones y sus aciertos de los que aprender. Queríamos saber, con todo, si los estudiantes compartían nuestra visión, conscientes como somos de que, aun explicado y contextualizado, el referente puede ser un arma de doble filo en relación con la motivación del estudiante.

A este respecto la moderadora preguntó si les parecía útil el tipo de referentes de interpretación a los que habían sido expuestos en las conferencias grabadas (M. Barankitse, M. Cissé, A. Cheng, N. Yasín<sup>41</sup>) y en una entrevista de TV, o si hubiesen preferido contar más a menudo con grabaciones de intérpretes más experimentados. Un estudiante contesta “yo creo que está muy bien, muy interesante, porque tú haces una interpretación que te sale medio bien y estás viendo que un alumno que el año pasado ha aprobado la asignatura y a lo mejor lo ha hecho peor que tú y dices: “uff!, pues...”. No sé, lo ves como más cercano, como que su nivel y el tuyo tampoco se diferencian tanto”, a lo que otro añade “porque luego para hacerla perfecta tienes al profesor para corregir pormenorizadamente todos los errores que has tenido y todo lo que se puede mejorar”. Esta visión, que apunta a una mayor motivación derivada de la constatación de la imperfección ajena, es corroborada por otro estudiante. A ello se añade, en otra línea, el comentario de un estudiante que afirma: “anima ver que la gente sale y encuentra trabajo en contra de todo lo que se dice y que el mercado está saturado y que no hay

---

<sup>41</sup> Salvo esta última conferencia, cuya interpretación, realizada por el profesor, se grabó y está a disposición de los estudiantes junto con la conferencia de la que forma parte, en el resto de grabaciones los intérpretes son estudiantes en prácticas de cursos precedentes o licenciados recientes de la FTI de la UGR.

tanto trabajo y que es difícil, porque ves a la gente que sale de aquí que se pone a trabajar”<sup>42</sup>.

Un aspecto concreto relacionado con tácticas para resolver problemas de interpretación que difícilmente surgen cuando se simulan discursos aislados y con soporte escrito en clase es el que señala otro estudiante: “cuando hay dos oradores y uno interrumpe al otro, pues luego, ¿cómo transmites eso? Esos son ejemplos que aquí en clase pues es muy difícil poder verlos. Y con los vídeos vemos cómo el intérprete ha intentado solucionarlo, y lo podemos comentar, hablarlo entre nosotros, o por ejemplo, no sé, cuando agradecen al intérprete, claro, esto en clase nunca te va a pasar. Pues son situaciones que me parecen bastante interesantes”.

#### *7.5.2.6. Modalidades de autoaprendizaje*

Tal y como se había observado en el cuestionario del curso precedente (v. 7.4.2.6) hay estudiantes que optan por el trabajo colectivo en el laboratorio en tanto que otros se inclinan por el autoaprendizaje individual. De nuevo, las razones no siempre residen en la preferencia personal, sino que a veces imperan otros condicionantes (disponibilidad de tiempo para desplazarse o de recursos en el domicilio). Con todo, subsiste un sector de estudiantes que parece chocar con obstáculos técnicos. Aunque desde el principio del curso se les había advertido de que tenían que instalar un programa con los “*codecs*” del formato de vídeo elegido para la compresión, programa por lo demás de fácil instalación y disponible en la misma carpeta del ordenador en la que se encuentran los vídeos, dos de ellos afirman no ver la imagen en sus ordenadores personales por no haberlo instalado. Otro estudiante afirma no disponer de reproductor de DVD, razón por la que opta por practicar en el laboratorio, aunque sólo dice hacerlo cuando tiene un compañero con quien quedar.

Al margen de los condicionantes que acaban de exponerse, un estudiante resume en un comentario elocuente las ventajas e inconvenientes del trabajo en grupo en el fragmento de la discusión que citamos a continuación:

---

<sup>42</sup> Los estudiantes son conscientes de que dos de las intérpretes que aparecen en las grabaciones son hoy intérpretes del SCIC y otro lo es en los tribunales en Madrid. Los otros dos ejercen la profesión como autónomos en mercados locales.

“Estudiante 2: venir aquí tiene su lado bueno y su lado malo. Por un lado, tienes la seguridad de que alguien te va a escuchar, si quieres, ¿no? y te van a comentar y te puede ayudar siempre lo que te dice el compañero sobre cómo lo has hecho, pero por otro lado tienes el espíritu de grupo que, bueno, que invita al relax, a la relajación y a no hacer...”

Moderadora: a no rendir tanto

Estudiante 2: claro.”.

#### 7.5.2.7. Calidad del sonido

Habíamos observado en los cuestionarios que la calidad del sonido no era citada por ningún estudiante en las preguntas abiertas sobre cómo afectaba el soporte vídeo a la dificultad, la utilidad y el interés de los ejercicios realizados a partir de él (v. 7.5.1.1). A pregunta de la moderadora, la opinión parece unánime en cuanto a que el sonido no aumenta de forma importante la dificultad de los ejercicios, con la excepción de la grabación de Madjiguène Cissé que, como ha quedado expuesto (v. 7.3.1.1), se grabó cuando aún no se disponía de micrófonos unidireccionales, de modo que el micro incorporado en la cámara introducía ruido de fondo y reducía la nitidez de la voz de la oradora<sup>43</sup>. Con carácter general, los comentarios sobre el sonido se resumen, por parte de tres estudiantes, en términos como “tienes que estar más atento, pero eso es siempre igual. No es lo mismo que me estés hablando aquí a que yo esté viendo... no sé, la televisión, por ejemplo, o sobre todo algo grabado, con una...[cámara] ¿no? Pero que tampoco... es una dificultad... grande”; “yo creo que incluso es idílico, porque tú escuchas perfectamente el vídeo, sin embargo, a la hora de la verdad estás en cabina y si hay problemas de sonido... pues...”, o “yo casi que lo veo más cercano a la realidad, porque [...] con el método audiovisual, aunque no oigas el audio demasiado bien, siempre te puedes apoyar en lo visual y mirarle la boca al orador, y ver cómo va gesticulando y así te puede ayudar”.

---

<sup>43</sup> Pese a todo, las valoraciones de dificultad de este ejercicio, realizado en diferentes fases del aprendizaje durante varios cursos consecutivos, no habían sido especialmente altas (2,69 en 2002-03; 3,65 en 2003-04, 3,27 en 2004-05).

#### *7.5.2.8. Frecuencia de uso del material*

Los estudiantes reconocen utilizar con más frecuencia el material en prácticas cuando se acercan los exámenes<sup>44</sup> y no responden con precisión sobre la frecuencia con que lo habían usado desde el comienzo del curso. Lo que sí afirman con claridad es que cuando practican en la combinación lingüística de referencia (francés-español) siempre lo hacen con vídeos. Un estudiante añade: “si no tuviéramos este material en vídeo, seguro que practicaríamos menos”.

#### *7.5.2.9. Educación en valores, aspectos culturales y visiones del mundo*

La pregunta sobre lo que los estudiantes habían aprendido al margen de las técnicas de interpretación, fundamentalmente consecutiva hasta ese momento, dio lugar a poca discusión y se zanjó con un comentario asentido por todos: “mucho, muchísimo. Te amplía mucho los conocimientos. O sea, si tienes que traducir... que interpretar algo de Colombia, entre lo que te empapas tú con la documentación y luego en la interpretación en sí misma, pues aprendes de ese tema cosas que no sabías. Yo creo que esa es una de las cosas más positivas que tiene la interpretación, que aprendes cosas”.

Sería interesante indagar en futuras ocasiones sobre la medida en que los puntos de vista con los que los estudiantes entran en contacto en el aula cuestionan su visión del mundo, la confirman o la completan con otras perspectivas, si sus valores anteriores se ven afectados de algún modo o si, viendo a antiguos alumnos realizando interpretaciones voluntarias y a través del conocimiento de contextos comunicativos como los foros sociales, se les ha despertado algún interés por el voluntariado. Sería un modo de comprobar si el objetivo de educación en valores que hemos formulado desde el principio en este trabajo se logra de algún modo o no a través de la selección de material realizada.

Por otro lado, a pregunta de la moderadora sobre hasta qué punto la dificultad añadida que representa un acento viene del acento en sí o de barreras culturales, un estudiante afirma: “yo creo que la barrera cultural para mí es mucho más difícil que el acento, porque si no conoces el tema, no conoces términos que aparezcan en el discurso, pues yo creo que la dificultad es mucho mayor”.

---

<sup>44</sup> En el momento de realizar el grupo de discusión se acercaba la fecha de un parcial de interpretación consecutiva.

#### 7.5.2.10. Factores que inciden en la dificultad

Mostrando a los estudiantes el gráfico 27, que refleja las medias de los tres parámetros obtenidas a partir del cuestionario del final del cuatrimestre, la moderadora intentó indagar en sus aspectos más llamativos. En concreto, en relación con la gráfica de la dificultad, preguntó por las razones del salto que se observa al pasar a la conferencia de Nadia Yasín. Un estudiante lo achaca a la práctica insuficiente en la formación previa, mientras que otro replica que para llegar al nivel del citado ejercicio se supone que se cuenta con prácticas abundantes y continuadas en autoaprendizaje y no sólo con el trabajo de clase. La respuesta del primero es: “no vas a venir a prácticas todos los días si no tienes la presión del examen”. Analizando en concreto la dificultad de los dos ejercicios con valores más altos (el citado de Nadia Yasín y el de la rueda de prensa en el PE sobre Colombia), los estudiantes aluden a las palabras de origen árabe y la velocidad de la oradora<sup>45</sup> en el primer caso o al desconocimiento de los nombres propios y la falta de referentes sobre el contexto colombiano en el segundo.

Sobre los factores que condicionan la dificultad en general, un estudiante apunta a los temas con el siguiente comentario: “no es lo mismo que te hablen de las palomas y lo que comen que de la educación en Europa”.

#### 7.5.2.11. Factores que inciden en el interés

La moderadora comenta, de nuevo mostrando el gráfico, que los discursos que les han resultado más interesantes son los de Nadia Yasín, Madjiguène Cissé y Maggie Barankitse, al margen de la rueda de prensa sobre Colombia, y les pregunta si tiene que ver con su carácter menos institucional. Un estudiante responde afirmativamente y otra completa que también depende del tono en que habla el orador y su cercanía, ejemplificándola con una comparación entre la dulzura que transmite Maggie Barankitse a diferencia de la comisaria Reding.

#### 7.5.2.12. Contraste entre utilidad e interés

Al señalar la moderadora los dos puntos de la gráfica (dejando de lado los ejercicios preparatorios para la simultánea) en que el interés y la utilidad se distancian más, los estudiantes que intervienen indican que, en el caso de los ejercicios de *Coup d'envoi*, la utilidad se deriva de que se trata de discursos similares a los que usa el SCIC en su

---

<sup>45</sup> 155,27 p/m como vimos en 6.7.5.2

selección de intérpretes, lo que no implica que los temas tratados en ellos sean de su interés. Algo parecido ocurriría con las ruedas de prensa de la comisaria Reding, aunque en este caso la utilidad se deriva de la cercanía al ejercicio profesional de la interpretación en la UE en sí.

#### *7.5.2.13. Discusión sobre afirmaciones del cuestionario cuatrimestral (preguntas abiertas)*

Para concluir la discusión, la moderadora sometió a debate algunas de las afirmaciones expresadas por los estudiantes en las respuestas abiertas del cuestionario cuatrimestral que ellos mismos habían cumplimentado unos días antes (v. 7.5.1.4 y 7.5.1.5). Se trataba de contrastarlas entre el conjunto del grupo, profundizar en ellas y observar el grado de coincidencia o divergencia del grupo respecto de comentarios en algunos casos novedosos o controvertidos en relación con lo que ya sabíamos por las técnicas de obtención de información aplicadas con anterioridad.

Algunas de las citas sometidas a consideración recaban un consenso entre el grupo de discusión. Se trata de las siguientes:

- “El material contribuye a estar en contacto con la profesión”
- “Es útil que el material ofrezca una variedad de idiolectos”
- “El material es útil porque ofrece la posibilidad de corregir”
- “La variedad de ritmos contribuye al interés del material”
- “El material es útil para la formación continua”

Pese a la respuesta unánime del grupo ante estas afirmaciones, en algún caso la discusión arroja comentarios complementarios o matizaciones. En concreto, en cuanto al contacto con la profesión un estudiante acota: “sobre todo con esa parte de la profesión, ¿no? De las organizaciones o las instituciones internacionales. Que igual se echa de menos pues otro tipo de interpretación, pero vaya, con esa realidad, seguro”.<sup>46</sup> Otros estudiantes hacen hincapié a este respecto en el contacto con aspectos protocolarios de los discursos o con las situaciones comunicativas en que se realiza la interpretación. Por otra parte, para comentar la posibilidad de corregir que permite el

---

<sup>46</sup> Es cierto que en la distribución actual del material didáctico se da una mayor concentración de grabaciones del EbS en la fase de consecutiva que en la de simultánea, dada la utilidad para esta técnica de las ruedas de prensa de la UE y la escasez de grabaciones de situaciones locales de consecutiva, pese a que estas han aumentado en los últimos años hasta representar el 42,6% del material utilizado en esta fase de enseñanza/aprendizaje en nuestra asignatura.

material las observaciones se centran en las ventajas de contar con transcripciones de las grabaciones.

Otras afirmaciones suscitan mayor contraste de opiniones, como la que se refiere a que el material utilizado “trata temas de actualidad”. Un estudiante señala que no se habían abordado temas de actualidad en ese momento como el Tsunami en el sureste asiático o la constitución europea. Para otro estudiante eso no sería una carencia, ya que en otras asignaturas sí se abordan esos temas, a lo que el anterior replica que el hecho de tratar temas de actualidad hace que los estudiantes estén “más pendientes de lo que ocurre en el mundo”. Un estudiante afirma “son temas de actualidad recurrente, que no es lo mismo que de actualidad”, mientras que para otro es importante tratar temas relacionados con la Unión Europea que, aunque se remontan más en el tiempo, se han vuelto atemporales: “las estrategias de Lisboa van a estar ahí hasta el 2010 y vamos a estar hablando de ellas, igual que se está hablando de Maastricht, que es de mil novecientos noventa y pico”. Por último, un estudiante señala la dificultad de contar con material de actualidad rabiosa dado el tiempo necesario para digitalizar, comprimir y transcribir las grabaciones y otro replica que la solución podría estar en alternar estas grabaciones con textos de Internet más recientes.

En conjunto, esta discusión pone de relieve que no hemos expuesto con suficiente claridad, o bien algunos de los estudiantes se resisten a aceptar, el concepto de “temas de nuestro tiempo” por oposición al de “temas de actualidad”. En caso de haber dado prioridad al segundo concepto, como hemos indicado (v. 4.5.1, 4.8), estaríamos condicionando la temática de los discursos abordados en clase a la agenda de los medios de comunicación, lo que además de contribuir a reforzar el pensamiento único que se nos impone, no acerca necesariamente a los estudiantes a la diversidad de temas abordados en las situaciones comunicativas reales mediadas por intérpretes. Se trata de un ejemplo más de la dificultad de revertir las inercias que a menudo han caracterizado la formación de intérpretes.

Por último, otra afirmación controvertida es la de que “el material permite aumentar la concentración al realizar los ejercicios”. Una estudiante replica que “estoy igual de concentrada si lee una profesora el texto que si me ponen un vídeo” y otro/a añade: “a veces incluso menos, porque que si estás haciendo prácticas en tu casa, sabes que si te interrumpen puedes parar el vídeo y empezar de nuevo”. Sin embargo, para otro

estudiante, el hecho de que en el vídeo los factores de dificultad no estén controlados por un orador consciente de ellos (el profesor) aumenta su tensión y, por tanto, su concentración: “tienes la posibilidad de que surja algo espontáneo o el acento incluso, que no entiendas algo [...], aumenta la concentración al ser vídeo, porque estás esperando como que... no sabes qué va a pasar. En cambio, con tu profesora, sabes que tiene un texto, que más o menos son... muy predecibles.” Otros comentarios inciden en la reactividad del profesor/orador ante la observación de las dificultades de los estudiantes, que hacen que adapte su dicción o permiten incluso interrupciones para formularle alguna pregunta, así como en la necesidad de una mayor atención visual en el caso de los vídeos. Para un estudiante, con el vídeo “te pones más en situación”, además de aumentar la autoexigencia.

### **7.6. Implicaciones didácticas de la investigación-acción realizada**

Al igual que hacíamos en el capítulo dedicado al estudio observacional de la realidad profesional, resumiremos aquí en algunos puntos las aportaciones más destacadas del proceso de investigación-acción aplicado durante los cinco cursos académicos consecutivos que hemos examinado (2000-01 a 2004-05).

1. El uso de categorías constantes desde el comienzo del proceso en espiral (dificultad, utilidad e interés) nos ha permitido incorporar progresivamente las grabaciones de la realidad profesional a la formación de intérpretes controlando los riesgos y estableciendo comparaciones entre las acciones emprendidas a lo largo de todo el proceso.
2. Los valores obtenidos en los tres parámetros muestran, desde el principio, que el aumento de la motivación (percepciones de utilidad e interés) derivado del realismo del material utilizado compensa con creces el relativo aumento de la dificultad de algunos ejercicios que las grabaciones generan.
3. Los cuestionarios globales a final de curso introducidos en el curso 2001-02 y otras técnicas de obtención de datos como el cuestionario cuatrimestral y, sobre todo, el grupo de discusión, aplicados en el curso 2004-05, nos han permitido profundizar en los factores que inciden en cada uno de los tres parámetros y emprender actuaciones para potenciar los efectos positivos y corregir los negativos de la innovación docente aplicada.
4. Estas otras técnicas de indagación también nos han servido para ir ampliando el alcance de lo investigado y abarcar, más allá del soporte utilizado, cuestiones como la temática de los contenidos y su influencia en la motivación, las prácticas de corrección de los ejercicios, la disponibilidad y el uso de recursos para el autoaprendizaje o las percepciones de la aportación relativa de distintos tipos de ejercicios a la formación.
5. A lo largo de los cursos se observa una creciente conciencia de la aportación del material audiovisual al autoaprendizaje y un mayor uso declarado de los nuevos recursos, lo que a su vez refuerza la motivación de los estudiantes.

6. La suma de la elaboración de suficiente material didáctico audiovisual para un curso completo de prácticas, en clase y fuera de ella, más la disposición de los estudiantes a utilizarlo configura un contexto idóneo para la incorporación del nuevo concepto de crédito previsto en el Espacio Europeo de Educación Superior, en el que buena parte de la definición de la unidad de enseñanza-aprendizaje recae en el trabajo del estudiantado fuera de clase (v. 2.2.1).
7. El uso de un metalenguaje relacionado con la evaluación de las dificultades de los distintos ejercicios y los factores que inciden en la motivación que se percibe en las respuestas abiertas de los cuestionarios y en el grupo de discusión (v. 7.5.2) indica que los estudiantes, a través de las fichas de evaluación y los mismos cuestionarios, han incorporado la reflexión a su proceso de aprendizaje, lo que supone en avance hacia el concepto de profesional reflexivo definido por Schön (1992, v. 2.3.7, 3.4.4 y 3.4.5).
8. Las respuestas de los estudiantes ponen de manifiesto que no sólo perciben que el material audiovisual real introducido de forma gradual refuerza sus destrezas específicas (técnica de interpretación consecutiva y simultánea), sino también otras genéricas como el trabajo en grupo o transversales como el conocimiento del mundo.
9. Las valoraciones de los estudiantes también revelan puntos débiles que constituyen retos para el futuro, como el mejor desarrollo y explicación del método con todas sus implicaciones, la mayor retroalimentación respecto al trabajo en prácticas entre estudiantes y con el profesor y la necesidad de diversificar aún más el material incorporando nuevas conferencias interpretadas en consecutiva y grabaciones de congresos especializados, todo ello sin descuidar la necesaria calidad del sonido de las grabaciones empleadas.

## ***8. Implicaciones prácticas de la investigación desarrollada***

La investigación que hemos descrito hasta aquí, desarrollada a lo largo de los cinco últimos años (2000-2005) ha tenido resultados concretos en varias líneas: elaboración de materiales didácticos digitalizados, inicio de la virtualización parcial de la enseñanza de la interpretación, puesta en marcha de un proceso de investigación-acción con un número creciente de participantes, colaboración de algunos de sus miembros en proyectos de voluntariado en interpretación a escala internacional y apertura de nuevas líneas de investigación relacionadas con las nuevas tecnologías y con la sociología de la profesión de intérprete desde un punto de vista crítico. A continuación reflejamos los resultados y proyectos de algunas de estas líneas.

### *8.1. Los DVD didácticos en francés, español e inglés de la Universidad de Granada*

Como resultado del trabajo de investigación que hemos venido describiendo, el proyecto de innovación docente “Elaboración de material didáctico multimedia para las clases de interpretación” (2002-2004) presentó en diciembre de 2004 tres DVD con material didáctico para las asignaturas de la especialidad de interpretación de conferencias a partir del francés, el español y el inglés (v. DVD en francés adjunto). El material está orientado a un uso en las asignaturas anuales de 4º curso del plan de estudios de la FTI de la Universidad de Granada en la que se desarrolló, pero entendemos que, al menos parte de él, puede ser de utilidad en otros contextos educativos y de hecho ya se ha utilizado en universidades como Heriot-Watt (Reino Unido) y en un curso de experto de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo (UIMP) impartido en Santander durante el verano de 2005. Parte del material está además a disposición de otras universidades como la de Salamanca y la Autónoma de Madrid.

#### *8.1.1. Estructura*

Los tres DVD tienen una misma estructura y distribución de contenidos. Contienen tres carpetas dedicadas a las sucesivas fases de la enseñanza-aprendizaje de la interpretación (consecutiva, simultánea inicial e intermedia, simultánea avanzada) y una más con textos complementarios sobre los temas de los que versan los materiales audiovisuales (documentos obtenidos de Internet y discursos paralelos). Las carpetas de consecutiva representan aproximadamente un tercio del total del contenido (entre 1,3 y 1,5 Gb),

mientras que las carpetas de simultánea inicial e intermedia tienen un contenido más reducido (entre 1 y 1,1 Gb) que las de simultánea avanzada (1,7-1,8 Gb) debido a que se parte del principio de que los primeros ejercicios de simultánea se realizan con materiales ya utilizados en consecutiva para facilitar una transición suave entre ambas modalidades de interpretación. Además, cada DVD contiene un documento de texto con la recopilación de todas las transcripciones didácticas de los materiales grabados, que suman unas 250 páginas por idioma y siguen el orden derivado de la gradación establecida para su uso. Por último, los DVD contienen el programa gratuito que los usuarios deberán instalar en el ordenador para que su reproductor habitual de archivos audiovisuales pueda leer los *codecs* de compresión de los vídeos.

Aunque se han incluido en los tres casos materiales para todas las fases de aprendizaje, hay que precisar que cada DVD cubre aproximadamente un tercio de las necesidades totales de material para un curso académico, razón por la cual el segundo proyecto de innovación docente (v. 8.2) se plantea como objetivo llegar a 3 DVD por idioma, lo que ya se ha alcanzado en la combinación francés-español<sup>1</sup>.

Dentro de cada una de las tres carpetas por fases de aprendizaje encontramos “subcarpetas” cuyos nombres comienzan con un número que indica el orden de uso y a continuación el nombre de conferenciante o palabras clave que permiten identificar fácilmente el contenido del texto o hipertexto de que se trate. En cada una de las subcarpetas encontramos el/los archivos de vídeo para interpretar y su transcripción didáctica.

---

<sup>1</sup> En la asignatura de interpretación de conferencias francés-español se utiliza desde el curso 2004-2005 un DVD de vídeos digitalizados y transcritos por trimestre (uno para IC, otro para IS inicial-intermedia y otro para IS avanzada), acompañados cada uno de ellos de un volumen recopilatorio con las transcripciones didácticas. Este material, que contiene también documentos complementarios y paralelos como apoyo a la preparación temática y terminológica, representa un total de unas 35 horas de grabaciones cuyas transcripciones ocupan aproximadamente 750 páginas de texto. Los estudiantes disponen además de otros materiales en vídeo transcritos para prácticas en autoaprendizaje utilizados en cursos anteriores (carpeta de ruedas de prensa y debates parlamentarios de la cumbre de Niza de 2000, entre otros); una carpeta con los vídeos utilizados en exámenes de cursos precedentes y sus transcripciones y tienen acceso a los materiales de la asignatura de Interpretación de discursos de la UE aunque no estén matriculados en ella. Las explicaciones técnicas y didácticas para uso del material se incluyen en el programa de la asignatura.

### 8.1.2. Contenidos

Los tres DVD contienen materiales procedentes de las tres fuentes o macrocontextos de la realidad profesional a los que nos hemos venido refiriendo: instituciones internacionales (principalmente, pero no sólo, Unión Europea), realidad profesional local, incluyendo el voluntariado, y foros sociales europeos y mundiales. En todos los casos se trata de archivos en vídeo capturados y comprimidos con un mismo formato y grado de compresión (v. 5.3.4)<sup>2</sup>. En la gran mayoría de los casos, además, los vídeos proceden de situaciones reales de comunicación, aunque hay algunas excepciones<sup>3</sup>.

En el caso de los DVD de material en francés e inglés la práctica totalidad de las grabaciones utilizadas proceden de situaciones de comunicación interlingüe<sup>4</sup>. También en el DVD en español se ha intentado mantener la máxima proporción de este tipo de situaciones, pero dado que en nuestro contexto local no es fácil encontrar conferencias largas en español que se interpreten a otros idiomas, hemos optado por incluir dos conferencias locales no interpretadas, pero de temática internacional y protagonizadas por oradores que participan asiduamente en congresos y encuentros internacionales. Se trata de las conferencias de los economistas Arcadi Oliveres y Juan Torres que representan en conjunto algo más del 15% del contenido del DVD en español.

En la medida de lo posible, las carpetas de material siguen el principio expuesto en 4.6.2 de basar las clases en hipertextos y no en textos. Así, en casos de ruedas de prensa o mesas redondas con oradores que se expresan en diferentes idiomas, no incluimos los

---

<sup>2</sup> Para una mayor ilustración de las indicaciones que a continuación se ofrecen consúltese el DVD didáctico de francés incluido como anexo.

<sup>3</sup> Al no haber podido grabar hasta la fecha un número suficiente de conferencias reales con interpretación consecutiva, menos frecuentes en los contextos a los que recurrimos, se han grabado dos simulaciones de diálogos para interpretación bilateral en la combinación inglés-español y una en la combinación francés-español, ambas dramatizadas por el profesorado de las asignaturas en que se utilizaron. En los tres primeros casos se trata de diálogos dramatizados en clases de interpretación de conferencias de 4º curso y grabados durante las mismas clases. Los diálogos de la combinación inglés-español, “interpretados” por las profesoras Presentación Padilla y Anne Martín, presentan situaciones hipotéticas verosímiles que se asemejan a las que podrían constituir un encargo de interpretación en el mercado local. En el caso del diálogo francés-español se trata de una entrevista de prensa que publicó un diario español con la ex presidenta del Parlamento Europeo Nicole Fontaine, cuyo papel “interpreta” en esta ocasión la profesora de interpretación español-francés Elisabeth Stévaux. En ningún caso estas bilaterales dramatizadas llegan al 10% del contenido total del DVD, de modo que más del 90% (100% en el DVD en español) procede de grabaciones de acontecimientos comunicativos reales.

<sup>4</sup> En el DVD de inglés hay una pequeña excepción con un discurso de Tony Blair, emitido por televisiones internacionales pero pronunciado en una situación de comunicación monolingüe (conferencia del Partido Laborista). De su intervención se utilizan los 3 primeros minutos, dedicados a los atentados terroristas que acababan de producirse en España el 11 de marzo de 2004, para la práctica de la consecutiva.

vídeos de los discursos introductorios pronunciados en idiomas diferentes a los del DVD de que se trate, pero sí sus transcripciones que pueden consultarse en la carpeta de textos complementarios. En el caso de las conferencias locales de invitados especiales pronunciadas en francés e inglés, los DVD de estos dos idiomas contienen, en la carpeta de textos complementarios la transcripción del discurso en español de presentación del conferenciante, que a su vez figura en versión vídeo en el DVD en español, en la mayoría de los casos como material para interpretación consecutiva (la duración y dificultad se prestan a ello). Por último, en el caso de las conferencias de larga duración se ha optado por dividir los vídeos en varios clips, de entre 20 y 30 minutos, para facilitar la transcripción y la posterior organización del trabajo en clase o en autoaprendizaje.

Además, cuando en un hipertexto intervienen oradores de un mismo idioma pero que presentan niveles de dificultad dispares entre sí (p. ej. en materiales seleccionados para consecutiva inicial e intermedia) se mantiene la unidad del hipertexto mediante el recurso a otros tipos de ejercicios (p. ej. de traducción a vista o síntesis sin notas) con los fragmentos del hipertexto que acumulan fuentes de dificultad no deseadas para la fase de aprendizaje de que se trate.

Las transcripciones de los textos e hipertextos, elaboradas didácticamente según los criterios descritos en 5.3.5, incluyen, al principio de cada discurso o intervención, su duración, número de palabras y velocidad además de, en la mayor parte de los casos, la ubicación del comienzo y final (expresada en minutos y segundos) de la intervención en el archivo y el nombre del clip de vídeo al que corresponde. Aunque las transcripciones incluyen distintos grados de intervención didáctica (sombreados, notas a pie de página), el objetivo es que cada profesor en su aula y cada estudiante en su trabajo diario pueda añadir tantas notas y sombreados como considere necesarios en función de sus circunstancias. De hecho, entendemos que si un vídeo no es evaluable, ni por tanto utilizable, sin la transcripción posterior y si ésta es sólo la materia prima de la transcripción-plantilla de corrección pedagógica, ambos sólo adquieren sentido dentro de un planteamiento pedagógico (por tareas, basado en problemas o del tipo que fuere) definido por cada profesor en función de las características de su contexto educativo.

## **8.2. Los DVD temáticos y didácticos de Ecos-Babels.**

Como resultado de la colaboración entre el primer proyecto de innovación docente al que nos hemos venido refiriendo y la asociación *Ecos, traductores e intérpretes por la solidaridad*, que a su vez colabora con la red *Babels* de intérpretes voluntarios desde los meses previos a la celebración del II Foro Social Europeo en París (noviembre de 2003), voluntarios de Ecos grabaron en vídeo diversos seminarios del FSE. Estas grabaciones, sumadas a las que habíamos realizado antes de que se pusiera en marcha esta colaboración en el III FSM celebrado en Porto Alegre en enero de 2003, fueron transcritas entre el personal del proyecto de innovación docente (becario de apoyo y profesorado) y voluntarios de Ecos con la idea de que sirvieran a un doble propósito: por un lado, constituir una de las tres fuentes del material didáctico del proyecto de innovación docente para uso en la FTI; por otro, servir de base para elaborar DVD temáticos y didácticos con los que los voluntarios de Babels puedan practicar familiarizándose con los contextos, tipos de discursos y enfoques propios del acontecimiento comunicativo en el que van a colaborar.

El resultado son dos DVD temáticos, uno íntegramente dedicado al III FSM de Porto Alegre (2003) con grabaciones completas de mesas redondas y seminarios en las cuatro lenguas entonces oficiales<sup>5</sup> y otro que combina grabaciones del II FSE de París (2003) con conferencias locales de temática similar a la de los foros (dos sobre Palestina y Afganistán –ambas en inglés–, y otras dos sobre la relación economía-consumo-guerra, una en francés y otra en español). Este último DVD se completa con dos ruedas de prensa del canal EbS que, por la temática y el enfoque, tienen mucho que ver con los debates habituales en los foros: la de portavoces de la plataforma gallega *Nunca Mais* (en español) y una a cargo de eurodiputados de diferentes grupos y representantes de la sociedad civil colombiana (en español, francés e inglés) para protestar por la visita del presidente Álvaro Uribe al Parlamento Europeo.

---

<sup>5</sup> Todos los vídeos en español, francés e inglés están transcritos, no así en portugués.

Con los contenidos de estos dos DVD se confeccionó un tercero denominado “3 niveles x 3 idiomas” que contenía discursos en las tres lenguas agrupados en 3 niveles de dificultad que habrían de servir de base para la denominada “preparación situacional”<sup>6</sup>, unos talleres en los que los voluntarios de Babels ponían a prueba sus conocimientos de interpretación con material real para decidir si mantenían o no su intención de colaborar en el III Foro Social Europeo (Londres, 2004). En este proceso, en el que miembros de Ecos participaron desde su concepción en Bruselas hasta su aplicación en Londres, los voluntarios realizaron ejercicios de interpretación con los vídeos digitalizados y grabaron sus interpretaciones con un programa de grabación de voz de software libre en el mismo ordenador. Después, escuchaban sus interpretaciones comparándolas con las transcripciones disponibles en las carpetas de los vídeos correspondientes. De este modo Babels, que carece de medios humanos para someter a pruebas de interpretación a cientos de voluntarios y hacerlas corregir por expertos, ofrecía un medio que permitía que los voluntarios honestos (nos consta que son la gran mayoría) sin capacidad para interpretar pudieran autodescartarse y que los “talentos naturales” o intérpretes “oxidados” pero aún con dotes pudieran confirmar primero sus aptitudes y practicar después con los otros dos DVD mencionados en las fechas previas al foro. Por haber participado en este proceso podemos decir que esta idea funcionó con razonable éxito allí donde pudo aplicarse con los medios adecuados<sup>7</sup> y que, al menos con los voluntarios residentes en Inglaterra, se evitó de este modo el problema de los intérpretes no capacitados que en el anterior FSE de París (que reunió a 1000 voluntarios) descubrían sus limitaciones cuando ya era demasiado tarde.

Ya en la fase de preparación del III FSE de Londres (2004) y en los meses posteriores se hicieron copias de estos DVD para las coordinadoras nacionales de Babels en distintos países y nos consta que en varios países de América del Sur se pusieron en marcha experiencias de preparación situacional parecidas de cara al V FSM de Porto Alegre celebrado en enero de 2005. En el momento de redactar estas líneas, Babels sigue distribuyendo los vídeos contenidos en estas grabaciones a las coordinadoras nacionales y está buscando el mejor modo de hacerlos accesibles a través de la red. Para

---

<sup>6</sup> Véase <http://www.babels.org/wiki/wikka.php?wakka=BrusselsReportQuality>. En esta página puede consultarse el informe del grupo de trabajo de Babels sobre calidad en el que tomó cuerpo este proyecto como resultado de la reunión internacional de Babels celebrada en Bruselas en julio de 2004.

<sup>7</sup> En la sede de Babels para el FSE de Londres, en concreto, se contó con una sala de ordenadores con auriculares herméticos y los programas informáticos necesarios, de fácil acceso y manejo por lo demás.

facilitar el trabajo autónomo en diferentes países editamos una guía técnico-didáctica disponible en Internet en varias lenguas<sup>8</sup>, con instrucciones sobre cómo usar los vídeos, requisitos informáticos e instrucciones pedagógicas para el autoaprendizaje (criterios de transcripción didáctica seguidos y guía para la autocorrección de los ejercicios). En el año transcurrido desde entonces voluntarios de distintos países han ofrecido su colaboración para nuevas transcripciones de vídeos.

Hemos de aclarar que la denominada “preparación situacional” en ningún modo pretende ser un sustitutivo de una formación reglada en interpretación, sino simplemente mejorar la calidad de la comunicación interlingüe en los foros sociales.

---

<sup>8</sup> Véase <http://www.babels.org/a120.html>

### **8.3. El nuevo proyecto de innovación docente “Virtualización de material didáctico multimedia procedente de la realidad profesional para la formación de intérpretes”**

Durante el primer periodo de innovación docente, “Elaboración de material didáctico multimedia para las clases de interpretación” (2002-2004) *Marius* ha servido fundamentalmente para la selección del material didáctico por parte del profesorado y para las recomendaciones didácticas que éste proporciona a los estudiantes tanto en las clases presenciales como en su tiempo de prácticas. El objetivo del nuevo proyecto de innovación docente (2005-2006), en marcha en el momento de redactar estas líneas, es hacer más accesible la base de datos al profesorado y, con un enfoque distinto, al estudiantado. Así, en la interfaz para el profesorado será posible introducir nuevos datos sobre grabaciones con una nueva estructura y presentación que facilitarán el manejo. Al mismo tiempo, para los materiales que los profesores decidan poner a disposición de los estudiantes va a desarrollarse una presentación tipo formulario simplificado que facilitará el acceso autónomo a la información sobre el material por parte de los estudiantes y la recopilación de materiales para confeccionar CD o DVD a la carta.

La base de datos está además en fase de migración a un programa de software libre, más acorde con los valores que inspiran el proyecto. Este nuevo proyecto de innovación docente permitirá asimismo completar los estudios de corpus en marcha con nuevas grabaciones y transcripciones y equilibrar la cantidad y variedad de datos actualmente disponibles en los tres idiomas principales, español, francés e inglés, además de acumular un número que esperamos sea significativo de grabaciones en alemán.

Por otra parte, los DVD presentados en 2004 como resultado del proyecto de innovación anterior, se hallan durante el nuevo proyecto en fase piloto con vistas a revisar o confirmar, a partir del uso en el aula y de las percepciones recabadas de los estudiantes mediante las fichas de evaluación de ejercicios (v. 5.5.4), la gradación de la dificultad preestablecida según los datos inscritos en *Marius*.

El nuevo proyecto nos ha permitido contar con una becaria de colaboración durante seis meses, lo que ha facilitado la realización de nuevas grabaciones y transcripciones indispensables para la consecución de los objetivos planteados. Pese a las dificultades encontradas hasta el momento, el grupo no renuncia a establecer proyectos de colaboración entre universidades que optimicen el uso de los recursos generados y contribuyan a su mayor diversificación. Hasta ahora, el principal obstáculo con el que se choca es el esfuerzo necesario, principalmente en términos de recursos humanos ya que los técnicos son asequibles y de fácil manejo, para la realización del material.

Por último, añadiremos que la incorporación al grupo de licenciados de la FTI procedentes de la especialidad de interpretación que han iniciado estudios de doctorado contribuirá a abrir nuevas líneas de investigación que constituyen derivaciones del trabajo realizado hasta el momento: el uso del material audiovisual procedente de situaciones reales en el autoaprendizaje y en otras combinaciones lingüísticas y contextos (Marisa González); las grabaciones de situaciones de comunicación interlingüe en los medios de comunicación (Pedro Jesús Castillo); el diseño de una herramienta de software libre para la enseñanza y el autoaprendizaje de la enseñanza de la interpretación (María Brander); las narrativas de colectivos de intérpretes de conferencias en su mediación de discursos dominantes y resistentes (Julie Boéri), que constituyen otras tantas líneas de tesis doctorales en marcha, sin olvidarnos del “Desván del aprendiz intérprete”, una página web desarrollada por Sofía García en su proyecto fin de carrera, muy relacionado con su pertenencia al grupo de innovación docente (García Beyaert, 2005) y con el proyecto de una página web que hemos comentado en este apartado.

## ***9. Conclusiones***

Los resultados de la investigación expuestos en los capítulos 6 y 7 nos permiten esbozar un inicio de respuesta a las tres preguntas fundamentales planteadas en la Introducción (v. 1.3), con todas las cautelas y salvedades allí expuestas. Queremos insistir aquí en que nuestras conclusiones no pretenden tener una validez universal, ya que surgen de una investigación centrada por ahora, en su parte pedagógica, en una universidad<sup>1</sup> y aplicada de forma exhaustiva en una combinación lingüística (francés-español)<sup>2</sup>. Por otro lado, en consonancia con los principios de la investigación en la acción que hemos seguido, tampoco caben replicaciones miméticas del método de indagación aplicado, sino que éste debería adaptarse en cualquier caso a las circunstancias de cada contexto en el que pudiera aplicarse.

En cuanto a la primera pregunta “¿cómo es la realidad profesional de los intérpretes de conferencias?”, entendida ésta como la caracterización de la información procesada por los intérpretes en su trabajo (*input*), el método seguido nos ha permitido, pese a la gran cantidad de tiempo invertido en grabaciones, digitalizaciones, transcripciones y tratamiento de datos, acercarnos sólo a un pequeño segmento de esta realidad. Impedimentos relacionados con la confidencialidad y con los derechos de autor hacen además difícil que algún día pueda contarse con un panorama realmente completo. No obstante, los datos tratados en *Marius* arrojan ya una considerable diversidad en cuanto a acentos, vocalización, ritmos de elocución o modos de exposición y pueden pretender una relativa representatividad en los cuatro corpus de los que se cuenta con mayor abundancia de datos (Parlamento Europeo, ruedas de prensa de la UE, foros sociales y conferencias locales).

Tal vez el aspecto en el que se pueden realizar afirmaciones más respaldadas con datos es el de la velocidad de elocución, en el que se observan escasas diferencias en los valores medios entre los corpus estudiados, con la excepción del Parlamento Europeo, y tampoco se observan variaciones sustanciales por lenguas entre las dos de nuestra combinación lingüística (francés y español). Estos valores nos indican que si por velocidad normal entendemos la más frecuente, ésta se situaría entre las 130 y las 150

---

<sup>1</sup> No obstante, la profesora María Brander de la Iglesia está investigando con este material también en la universidad de Heriot-Watt en Edimburgo desde el curso 2004-05.

<sup>2</sup> El material digitalizado relacionado con esta investigación se usa en distintos grados en todas las combinaciones lingüísticas en las que se imparte interpretación en la Universidad de Granada y en algunas, como inglés-español, y español-alemán, se está investigando ya con el cuestionario mencionado en 5.5.4 desde el curso 2004-05.

palabras por minuto y, entendiéndola como la velocidad media de un amplio corpus, podríamos situarla en torno a las 140 p/m si hablamos de medias por intervención y de unas 135 p/m si calculamos el promedio por tiempo acumulado (suma del número de palabras de todas las intervenciones en un idioma dividida por la suma de todas las duraciones). En ambos casos no se observan diferencias significativas entre español y francés.

Por lo demás, la amplia horquilla de velocidades encontradas (entre 70 y 220 p/m) y la relativa abundancia de discursos que se sitúan en la franja de las 100-130 p/m, franja que hemos podido comprobar que resulta idónea para el aprendizaje, favorece el uso en fases iniciales del aprendizaje de discursos “naturalmente” pausados, evitando así la manipulación del factor velocidad en la lectura de discursos con los riesgos de entonación artificial que éste comporta (v. 1.1.1). No obstante, el dato más llamativo en cuanto a velocidad, por contraintuitivo, es el que desmiente la vinculación entre el carácter leído de un discurso y su (alta) velocidad de elocución.

En cuanto al uso en el aula, pese a que la variedad temática, contextual y situacional de las grabaciones ya obtenidas y utilizadas en nuestras asignaturas tampoco parece desdeñable y, en general, es valorada positivamente por los usuarios del material, algunas de sus percepciones parecen indicar que aún es preciso un mayor esfuerzo de diversificación en estos tres ámbitos.

La segunda pregunta, relativa a los medios tecnológicos disponibles para lograr un acercamiento de la realidad profesional a la formación de intérpretes arroja una respuesta cada vez más esperanzadora. Las universidades públicas no sólo cuentan, mediante inversiones en infraestructuras cada vez más económicas y eficaces, con emisiones profesionales gratuitas procedentes de medios públicos de difusión (principalmente EbS, pero también televisiones nacionales con emisiones digitales vía satélite), sino que también pueden utilizar recursos propios igualmente económicos y eficaces para salir al encuentro de otras parcelas de la realidad profesional (cámaras de vídeo digitales con sus accesorios, dispositivos y programas de captura y compresión, bases de datos, Internet). En este sentido el software libre supone una gran oportunidad por su escaso coste (no se han de pagar licencias, pero sí es preciso un soporte técnico al menos al principio) y por la posibilidad de adaptar los programas informáticos a la evolución de las necesidades específicas de los usuarios en un contexto concreto.

En cuanto a la tercera pregunta, “¿cómo y cuándo introducir en la formación de intérpretes el material obtenido por estos medios preservando y, si es posible, reforzando la motivación de los estudiantes?” el material acumulado en más de cinco años de trabajo, primero individual y posteriormente colectivo, nos permite pensar que, frente a las percepciones de autores como Seleskovitch y Lederer (2002: 75), podemos basar la práctica totalidad del material didáctico de un curso de especialización en interpretación de conferencias como el de la Universidad de Granada (4º año de la licenciatura) en grabaciones de situaciones reales. La diversidad de niveles de dificultad de estas grabaciones, introducida por factores como el ritmo de elocución, los acentos, el modo de exposición, el nivel de abstracción o la densidad sintáctica o terminológica, entre otros, permite contar con materiales aptos para el trabajo en el aula desde los niveles intermedios de la formación en consecutiva (en los que se inicia la especialidad de interpretación de conferencias en la Universidad de Granada previo paso por las asignaturas troncales de introducción a la interpretación de la actual licenciatura) hasta el nivel avanzado en simultánea. Esta diversidad permite a la vez establecer una gradación progresiva que evite saltos bruscos de un paso a otro del aprendizaje, al menos en la combinación francés-español en la que el material con que contamos es más abundante y, por tanto, variado.

Tanto los datos objetivos sobre los discursos, obtenidos por el profesorado a partir de las grabaciones y transcripciones, como las percepciones de los estudiantes recogidas mediante diversas técnicas (cuestionarios de respuesta inmediata tras la realización de ejercicios, cuestionarios globales al final de un curso o de la formación en una modalidad de interpretación, grupos de discusión) indican que las posibles dificultades añadidas por el hecho de utilizar grabaciones audiovisuales procedentes de la realidad profesional, no siempre obtenidas con medios profesionales, no son un obstáculo insalvable para la realización de los ejercicios ni suponen una merma importante en la motivación del estudiante en el proceso de aprendizaje, si bien algunos datos revelan la necesidad de un esfuerzo continuo por mantener una alta calidad de sonido.

Por el contrario, factores como la conciencia entre los estudiantes de la mayor diversidad y realismo logrados por estos medios se han revelado como elementos que aumentan la motivación de los estudiantes, según las percepciones sobre la utilidad y el interés de los materiales utilizados recabadas durante cinco cursos consecutivos (entre

2000-01 y 2004-05). Estas percepciones muestran también que los estudiantes valoran muy positivamente la mayor autonomía en el autoaprendizaje y las posibilidades de formación y perfeccionamiento a lo largo de la vida que estos medios procuran. En cambio, el hecho de no interpretar a un orador en directo, señalado por profesores de interpretación en el pasado como un inconveniente de las grabaciones audiovisuales (v. 4.6.1) sólo parece haber mermado de algún modo la motivación de los estudiantes en los comienzos de la aplicación de este método de enseñanza (curso 2001-02), tal vez debido a problemas técnicos pasajeros en la transición del vídeo analógico al digital (v. 7.2.2.3).

No obstante las cautelas a las que nos hemos referido en relación con la relevancia de nuestras conclusiones fuera del contexto educativo del que proceden, creemos que hay dos factores que invitan a pensar que las perspectivas en este sentido pueden ser halagüeñas. Por un lado, nuestro contexto socio-educativo no es necesariamente el más favorable en el contexto europeo para la formación de intérpretes, en función del déficit histórico de la enseñanza de lenguas en España. Por otro, en nuestra facultad aún subsiste un desequilibrio entre los niveles de comprensión de la lengua extranjera con el que llegan a la especialidad de interpretación los estudiantes de lengua B y los de C que comparten, no obstante, grupo en las clases de interpretación de conferencias (v. 5.5.1).

Todo ello nos hace pensar que si las grabaciones de la realidad profesional no han planteado fuentes excesivas de dificultad en nuestro contexto educativo, aún menos las plantearían en países que parten teóricamente de una mejor situación en los citados aspectos.

Por otra parte, más allá de las valoraciones globalmente positivas sobre la introducción de la realidad profesional en el aula a través de las nuevas tecnologías y las carencias o limitaciones que se han puesto de relieve y que han llevado a constantes acciones de mejora en el proceso formativo, la investigación-acción desarrollada entre los cursos 2000-01 y 2004-05 se ha revelado como un instrumento potenciador de la reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje de la interpretación entre los sectores implicados (profesorado y estudiantes). Los procedimientos cuantitativos y cualitativos de recogida de datos, así, no sólo han aportado continuamente información valiosa para evaluar las decisiones tomadas y corregirlas sobre la marcha en los casos necesarios, sino que creemos que han contribuido a que, mediante la reflexión generada, los participantes en

la enseñanza mejorasen sus autoentendimientos (v. 1.4.1 y 3.4.1.2) y tradujeran esta mejora en comportamientos prácticos más favorables a la consecución de los fines educativos de la investigación en una interacción constante entre reflexión y acción.

Por último, pero no menos importante, en cuanto a los objetivos relacionados con la formación de intérpretes para la sociedad y la educación transversal para la ciudadanía (v. 1.5.1, 1.5.2, 2.3), el material de los foros sociales propicia el contacto de los estudiantes con visiones del mundo, culturales, sociales y políticas, a menudo ocultas por los medios de información y socialización dominantes. Además, favorece una visión crítica de los materiales grabados en las instituciones en que se expresan quienes ejercen esa dominación y de paso permite también una perspectiva crítica respecto al modo en que la profesión de intérprete de conferencias se ha articulado, especialmente a través de las instituciones que pretenden representarla, al servicio de los intereses de los globalizadores. Sin que pueda establecerse una clara relación causa-efecto (tampoco era ése nuestro objetivo), lo cierto es que algunos de los estudiantes de interpretación, ya diplomados, que aprendieron a interpretar en parte con este tipo de discursos y enfoques son ahora miembros activos o al menos han colaborado ocasionalmente con asociaciones y redes de voluntariado como Ecos y Babels al servicio de la altermundialización y de otro mundo posible.

El voluntariado en sentido amplio es doblemente revelador. Por un lado respecto al hecho de que las necesidades sociales de intérpretes, por una u otra razón, no están siendo atendidas actualmente por la profesión organizada. Por otro, nos enfrenta a la contradictoria constatación de que intérpretes cualificados, con formación universitaria, no encuentran otras vías donde aplicar sus conocimientos que el voluntariado a distintas escalas. Esta contradicción entre sociedad y mercado, entre formación y profesión debería ser motivo de reflexión, a nuestro entender, entre los profesionales, organizados o no, profesores y estudiantes de interpretación.

## BIBLIOGRAFÍA

ABÉLARD (DEL BUONO, L., C. GAUBERT, F. LEBARON, F. NEYRAT, F. PAVIS, M. RAMAMBASON, C. SOULIÉ, S. TISSOT) (2004): “Recettes pour une université plus mercantile”. En *Le Monde Diplomatique*, mayo 2004, p. 10.

AIIC (1965): *Colloque sur l'enseignement de l'interprétation*. París : AIIC.

— (1977): “Colloque sur la pédagogie de l'interprétation de conférences”. En AIIC (1979).

— (1979): *Enseignement de l'interprétation : Dix ans de colloques*. Ginebra : AIIC.

— (1991): *Conseils aux Etudiants souhaitant devenir interprètes de conférences*. Ginebra : AIIC.

— (1998): “Code for the use of new technologies in Conference Interpretation”. En *Bulletin* vol. XXV, n° 4.

ALEXIEVA, B. (1985): “Semantic analysis of the text in simultaneous interpreting”. En Bühler, H. (1985) *Kongreßakte. X. Weltkongreß der FTI*. Viena: Braumüller, pp. 195-198.

— (1994): “Types of texts and intertextuality in simultaneous interpreting”. En Snell-Hornby, M., F. Pöchhacker, K. Kaindl (eds.), *Translation Studies: An Interdiscipline*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, pp. 179-187.

— (1997/2002): “A typology of interpreter-mediated events”. En *The Translator: Studies in Intercultural Communication* 3 (2), pp. 153-174 y Pöchhacker, F y M. Shlesinger (eds.) (2002), pp. 218-233.

ALTMAN, J. (1989): “The Role of Tutor Demonstration in Teaching Interpretation”. En Gran, L. y J. Dodds (eds.), pp. 237-240.

ÁLVAREZ POLO, J. (1997) “Peculiaridades y limitaciones de los materiales audiovisuales como recurso didáctico en la enseñanza de la interpretación”. En Vega,

*La incorporación de la realidad profesional a la formación de intérpretes de conferencias mediante las nuevas tecnologías y la investigación-acción.* Jesús de Manuel Jerez.

M. A. y R. Martín-Gaitero (eds.) *La palabra vertida. Investigaciones en torno a la traducción.* Madrid: Editorial Complutense, Ediciones del Orto, pp. 507-512.

ANDERSON, L. (1979): *Simultaneous interpretation: contextual and translation aspects.* Tesis de MA inédita. Montreal: Concordia University.

ARDITO, G. (1999): "The Systematic Use of Impromptu Speeches in Training Interpreting Students". En *The Interpreters' Newsletter*, 9, pp. 177-188.

ARY, D. et al. (1972): *Introduction to research in Education.* Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.

BAIGORRI JALÓN, J., I. ALONSO ARAGUÁS, M. PASCUAL OLAGUÍBEL (2004): *Materiales para interpretación consecutiva y simultánea (alemán, francés e inglés).* Ediciones Universidad de Salamanca. CD-ROM.

BAKER, M. "Message to Colleagues in Translation Studies". En <http://monabaker.com/messagetotscolleagues.htm>. [consulta: 12/01/06].

BARIK, H. (1969): *A Study of Simultaneous Interpretation.* Tesis doctoral. Chapel Hill: University of North Carolina.

— (1971): "A description of various types of omissions, additions and errors of translation encountered in simultaneous interpretation". En *Meta*, vol. 16, nº 4, pp. 199-210.

— (1972): "Interpreters Talk a Lot, Amongst Other Things". En *Babel*, 18:1, pp. 3-10.

BECK, U. (2000): *¿Qué es la globalización?* Barcelona: Paidós.

BERNSTEIN, R. J. (1979): *The Restructuring of Social and Political Theory.* Londres: Basil Blackwell.

BLAKE, N. (1992): "Modernity and the problem of cultural pluralism". En *Journal of Philosophy of Education*, 29, pp. 3-50.

—— (1995): “Ideal speech conditions, modern discourse and education”. En *Journal of Philosophy of Education*, 29, pp. 355-368.

BLAKE, N. y J. MASSCHELEIN (2003): “Critical Theory and Critical Pedagogy”. En Blake, N., P. Smeyers, R. Smith y P. Standish (eds.) *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education*. Oxford: Blackwell.

BLASCO MAYOR, M. J. (2005): “El reto de formar intérpretes en el siglo XXI”. En *Translation Journal*, 9: 1. En <http://accurapid.com/journal/31interprete2.htm> [consulta: 12/01/06].

BLUM, F. H. (1959): *Learning about Learning from Action Research*. Washington, D.C.: National Education Association of the United States: Association for Supervision and Curriculum Development.

BOÉRI, J., M. BRANDER DE LA IGLESIA, y J. DE MANUEL JEREZ, (2005): “Translation and interpreting beyond the market: an approach to social commitment in practice and training”. Comunicación presentada al congreso *Breaking Down the Barriers: A Team Effort*, 19-21 de marzo de 2005, Heriot-Watt University. Edimburgo.

BOLAÑOS MEDINA, A. (2000): “Las unidades de traducción técnica en red: una experiencia formativa”. En Valero, C. e I. Cruz (eds.), *Actas de los IV Encuentros Alcalaínos de Traducción y Nuevas Tecnologías*. Alcalá: Universidad de Alcalá, pp. 153-162.

—— (2002): *Diseño y aplicación de un modelo didáctico innovador para la traducción de géneros digitales*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

BORG, W. R. (1963): *Educational Research: An Introduction*. Londres: Longman.

BORJA, A., S. GAMERO y J. C. RUIZ (1999): “The Translation Laboratory as a Learning Centre”. En *Translatio XVIII*.

BOURDIEU, P. (2002) ‘Pour un savoir engagé’. En *Le Monde Diplomatique*, Febrero de 2002.

BOWEN, D. y M. BOWEN (eds.) (1990): *Interpreting – Yesterday, Today and Tomorrow*. Binghamton. Nueva York: SUNY.

BOWEN, M. (1995): “Interpreters and the Making of History”. En Delisle, J. y J. Woodsworth (eds.), *Translators through History*. Ámsterdam y Philadelphia: John Benjamins, pp. 245-277.

BRANDER DE LA IGLESIA, María (2005): *La didáctica de la interpretación: aplicación de medios audiovisuales en el aula*. Proyecto de investigación para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados (DEA) inédito. Universidad de Granada.

BRISLIN, R.W. (Ed.) (1976): *Translation*. Nueva York: Gardner Press.

BROS-BRAN, E. (1975): “Critical Comments on H. C. Barik’s Article ‘Interpreters Talk a Lot, Amongst Other Things’”. En *Babel*, 21:2, pp. 93-94.

BUCK, V. (2002): “One world, one language?” En *Communicate!*. Abril-mayo 2002. Publicación electrónica. En <http://www.aiic.net/ViewPage.cfm/article520> . [Consulta: 12/01/06]

BUENDÍA, L. (1998): “El método experimental: diseños de investigación”. En Colás Bravo, P. y L. Buendía, pp. 109-153.

BUENDÍA, L. y M. CARMONA (1984): *La investigación educativa*. Granada: L. Urbano.

CAMINADE, M. y A. PYM (1998): “Translator-Training Institutions”. En Baker, M. (ed.) *Routledge Encyclopaedia of Translation Studies*. Londres y Nueva York: Routledge, pp. 163-165.

CARABELLI, A. (1996-1997): “IRIS Interpreters’ Resource Information System. Una banca dati interattiva per la formazione di interpreti e traduttori”. En Tesi di Laurea in Interpretazione, SSLMIT-Università di Trieste.

—— (1999): “Multimedia technologies for the use of interpreters and translators”. En *The Interpreters' Newsletter* 9, pp. 149-155.

— (2003): “A brief overview of IRIS – The Interpreter’s Research Information System”. En De Manuel Jerez, J. (coord.), pp. 113-139.

CARACUEL, J.C. (1990): *Aplicaciones del Análisis Funcional del Comportamiento a la instrucción superior*. Madrid: Consejo de Universidades. Secretaría General, p. 134.

CARR, W. y S. KEMMIS (1988): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca. [Traducido del original inglés (1986) *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. Brighton: Falmer Press].

CARR, W. (ed.) (2005): *The RoutledgeFalmer Reader in Philosophy of Education*. Londres y Nueva York: Routledge.

CASTELLS, M. (2000): *La era de la información*, vol. I. *La sociedad red*. Madrid: Alianza.

CHERNOV, G. (1979): “Semantic aspects of psycholinguistics research in simultaneous interpretation”. En *Language and Speech* 22: 3, pp. 277-295.

— (1992): “Conference interpreting in the USSR: history, theory, new frontiers”. En *Meta* 37: 1, pp. 149-162.

— (1994): “Message redundancy and message anticipation in simultaneous interpreting”. En Lambert, S. y B. Moser-Mercer (eds.), pp. 139-153.

CERVATO E. y D. de FERRA (1995): “Interpr-it: A Computerised Self-Access Course for Beginners in Interpreting”. En *Perspectives: Studies in Translatology*, n. 2, pp. 191-204.

CHESTERMAN, A. (1997): *Memes of Translation. The Spread of Ideas in Translation Theory*. Ámsterdam/Philadelphia: Benjamins.

— (2004): “Paradigm Problems?”. En Shäffner, C. (ed.), pp. 52-56.

CLAUX, R. y A. GÉLINAS (1982): *Systémique et résolution de problèmes selon la méthode des systèmes souples*. Montréal : L’Agence d’Arc Inc.

COHEN, L. y L. MANION (1990): *Métodos de investigación educativa*. Madrid: Ed. La Muralla. [Traducido del original inglés (1989) *Research Methods in Education*. Londres y Nueva York: Routledge].

COKELY, D. (1981): *Interpretation: A Sociolinguistic Model*. Burtonsville, MD: Linstok Press.

COLÁS BRAVO, M. P. (1985): “Dificultades y errores metodológicos en la investigación educativa”. En *Enseñanza* 3, pp. 165-173.

— (1986): “Corrientes metodológicas en la investigación educativa”. En *Cuestiones pedagógicas*, nº 3, pp. 193-200.

— (1990): “El análisis de datos en la investigación cualitativa”, lección impartida en los *XI Cursos de Verano. II Cursos Europeos* en San Sebastián.

— (1998): “La investigación-acción”. En Colás Bravo, M. P. y L. Buendía Eisman, pp. 291-315.

COLAS BRAVO, M. P. y L. BUENDÍA EISMAN (1998): *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar (3ª edición).

COLLADOS AÍ, A., J. DE MANUEL JEREZ, M. M. FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, C. SÁNCHEZ-ADAM, y E. STÉVAUX (1998): “La interpretación de conferencias en el ámbito biosanitario: análisis de la situación desde la Universidad de Granada”. En Félix Hernández, L. y E. Ortega Arjonilla (cords.): *Traducción e Interpretación en el Ámbito Biosanitario*. Granada: Comares, pp. 299-323.

COLLADOS AÍ, A. y M. M. FERNÁNDEZ SÁNCHEZ (eds.) (2001): *Manual de interpretación bilateral*. Granada: Comares.

COLLADOS, A, M. M. FERNÁNDEZ y D. GILE (eds.) (2003): *La evaluación de la calidad en interpretación: investigación*. Granada: Comares.

COLLADOS, A., M. M. FERNÁNDEZ, M. PRADAS, C. SÁNCHEZ-ADAM y E. STÉVAUX (eds.) (2003): *La evaluación de la calidad en interpretación: docencia y profesión*. Granada: Comares.

COLLADOS AÍS, A. y J. A. SABIO PINILLA (eds.) (2003): *Avances en la investigación sobre interpretación*. Granada: Comares.

COLLADOS AÍS, A., J. BOURNE, M. M. FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, J. GUATELLI, E. KRÜGER, M. PRADAS MACÍAS, C. SÁNCHEZ ADAM, y E. STÉVAUX, (2003): “Autoaprendizaje en interpretación bilateral: situaciones prototípicas”. En Muñoz Martín, R. (ed.) *AIETI. Actas del I Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación*. Granada, AIETI, Vol. II, pp. 205-213. CD-ROM.

CORPAS, G. (2001): “Gloria Corpas Pastor”. *Info-net-translations*, 3, 33. En [http://info-net-translations.com/2001/mes9/numero\\_infonet.asp](http://info-net-translations.com/2001/mes9/numero_infonet.asp) [Consulta: 20/01/2002].

CORSELLIS, A. (1997) “Training Needs of Public Personnel Working with Interpreters”. En Carr, S. et al (eds.) *The Critical Link: Interpreters in the Community*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins, pp. 77-89.

CORTINA, A. (1997): *Ciudadanos del mundo; hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.

CRONIN, M. (2000/2002): “The Empire talks back: orality, heteronomy and the cultural turn in interpreting studies”. En Pöchhacker, F. y M. Shlesinger (eds.), pp. 387-397.

DARÒ, V. y F. FABBRO (1994): “Verbal memory during simultaneous interpretations: effects of phonological interference”. En *Applied Linguistics*, 15, pp. 365-381.

DÉJEAN LE FÉAL, K. (1992): “La formation du traducteur en l’an 2001”. En Clas, A. y H. Safar (eds.) *L’environnement traductionnel. La station de travail du traducteur de l’an 2001*. Montreal: AUPELF-URF, pp. 341-348.

— (1997): “Simultaneous Interpretation with ‘Training Wheels’”. En *Meta* 42 (2), pp. 616-621.

DE MANUEL JEREZ, E. (1996): “La evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje del dibujo. La investigación en la acción aplicada a la innovación educativa en un contexto universitario”. Trabajo de investigación presentado al programa

“Investigación sobre la enseñanza universitaria”. Sevilla: Departamento de Didáctica y Organización Escolar.

— (1998): “La innovación educativa en el Área de Expresión Gráfica Arquitectónica ante los nuevos planes de estudio”. En *Revista de Enseñanza Universitaria*. Sevilla: Instituto de Ciencias de la Educación, Num Extr.

— (1999): “Diagnóstico de la Enseñanza del Dibujo en la Escuela de Arquitectura”. En *Revista de Enseñanza Universitaria*. Sevilla: Instituto de Ciencias de la Educación, Num Extr.

— (2000a): “Experiencias de Innovación Educativa desde la reflexión-acción”. En *VIII Congreso Internacional de Expresión Gráfica Arquitectónica*. Barcelona: Ed. UPC.

— (2000b): *El dibujo en la formación de los arquitectos. Análisis del Proceso de Enseñanza-aprendizaje y sus implicaciones para la innovación educativa*. Tesis doctoral inédita. Sevilla: Universidad de Sevilla.

DE MANUEL JEREZ, E. y M. BORRALLO JIMÉNEZ (2003): “La Organización de un Aula Temática de Arquitectura Como Estrategia de Innovación Educativa: Arquitectura, Ciudad y Desarrollo”. *Proyectos de Innovación Docente en las Universidades Andaluzas : Memorias de los Proyectos, 1ª Convocatoria, Curso 2001-2002*. Córdoba: UCUA, pp. 531-542.

DE MANUEL JEREZ, J. (2002): *Hacia un método de selección de material didáctico para la formación de intérpretes utilizando las nuevas tecnologías*. Proyecto de investigación (DEA) inédito. Universidad de Granada.

— (2003a). “El canal *Ebs* en la mejora de la calidad de la formación de intérpretes: estudio de un corpus en vídeo del parlamento europeo”. En Collados, A., M. M. Fernández y D. Gile (eds.). Granada: Comares, pp. 207-218.

— (2003b): “Medios audiovisuales e informáticos en la formación de intérpretes”. En Vega Cernuda, M. A. (coord.) *Una mirada al taller de San Jerónimo*. Madrid: Instituto Universitario de Lenguas Modernas y Traductores, Universidad Complutense de Madrid, pp. 53-61.

- (coord.) (2003c): *Nuevas Tecnologías y formación de intérpretes*. Granada: Atrio.
- (2003d): “Nuevas tecnologías y selección de contenidos”, en De Manuel Jerez, J. (coord.), pp. 21-65.
- (2003e): “¿Cambian las nuevas tecnologías la formación de intérpretes?”. En Ortega Arjonilla, E. (dir.), pp. 399-414.
- (2003f): “Cómo formar intérpretes contando con los estudiantes”. En *Puentes. Hacia nuevas investigaciones en la mediación intercultural*: 3, pp. 11-18.
- DE MANUEL JEREZ, J., M. BRANDER DE LA IGLESIA, y J. LÓPEZ CORTÉS, (2004): “El compromiso social en traducción e interpretación: Una visión desde Ecos, traductores e intérpretes por la solidaridad”. En *Puentes. Hacia nuevas investigaciones en la mediación intercultural*: 4. pp. 65-72.
- DELISLE, J. (éd.) (1981) : *L'enseignement de la traduction et de l'interprétation. De la théorie à la pédagogie*. Ottawa: Editions de l'Université d'Ottawa, *Cahiers de Traductologie* 4.
- DESROCHE, H. (1981) : “La recherche coopérative comme recherche-action”, en *Actes du Colloque recherche-action*. Chicouti : UQAC, octubre, pp. 9-48.
- DE TERRA, D. y D.SAWYER (1998): “Educating Interpreters: The Role of Reflection in Training”. En *ATA Chronicle*, marzo, pp. 22-24.
- DEWEY, J. (1916): *Democracy and Education*. Londres: Macmillan.
- DILLINGER, M. (1989): *Component processes of simultaneous interpreting*. Tesis doctoral inédita. Montreal: McGill University.
- DIMITROVA, E., y K. HYLSTENSTAM (eds.): *Language Processing and Simultaneous Interpreting: Interdisciplinary perspectives*. Ámsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- DODDS, J. M. (1990): “On the Aptitude of Aptitude Testing”. En *The Interpreters' Newsletter*: 3, pp. 17-22.

DODDS, J. y D. KATAN (1997): “The Interaction Between Research and Training: Round table report”. En Gambier, Y., D. Gile y C. Taylor (eds.), pp. 89-107.

DOLLERUP, C. y A. LODEGAARD (eds.) (1992): *Teaching Translation and Interpreting: Training, Talent and Experience*. Ámsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

DOLLERUP, C. y V. APPEL (eds.) (1996): *Teaching Translation and Interpreting 3: New Horizons*. Ámsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

DRUCKER, P. F. (1996): *La sociedad postcapitalista; La gestión en un tiempo de grandes cambios*. Barcelona: EDHASA.

ELLIOTT, J. y C. ADELMAN (1976): *Innovation at the Classroom Level*. (Case study of the Ford Teaching Project). Unit 28, E 203. Milton Keynes: Open University Press.

ELLIOTT, J. y otros (1986): *Investigación-acción en el aula*. Valencia: Generalitat Valenciana. Consellería de Cultura, Educación y Ciencia.

— (1990): *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

— (1993): *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata. [Traducido del original inglés (1991) *Action Research for Educational Change*, Buckingham: Open University Press].

ESCUADERO, J. M. (1987): “La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias”. En *Revista de innovación e investigación educativa* 3, pp. 5-41.

ESTEBAN CAUSO, J. A. (2003): “La interpretación en el siglo XXI: desafíos para los profesionales y los profesores de interpretación”. En De Manuel Jerez, J. (coord), pp. 143-185.

FABBRÒ, F. y L. GRAN (1997): “Neurolinguistic Aspects of Simultaneous Interpretation”. En Gambier, Y., D. Gile y C. Taylor (eds.), pp. 9-28.

FRANCIS, M. (1989): "The teaching of Conference Interpreting: a Pragmatic's View". En Gran, L. y J. Dodds (eds.), pp. 249-252.

FRISHBERG, N. (1990): *Interpreting: An Introduction*, edn. rev. Silver Spring, MD: RID Publications.

FUKUUI, H. y T. ASANO (1961): *Eigotsûyaku no jisai* [manual de interpretación de inglés]. Tokio: Kenyusha.

FUNAYAMA, C. (1993): "On the processing units in simultaneous interpreting". En *Eibeigengobunkakenkyu (British and American Language and Culture)*. Osaka Prefecture University, 44, pp. 1-18.

GADAMER, H. G. (1991): *Verdad y método I*. Salamanca: Ed. Sígueme.

GALLARDO, N. (2000): "Enseñanza de la traducción técnica: la formación de traductores no especialistas" [en línea]. En A. Gil y L. Hickey (eds.), *Aproximaciones a la traducción*. En <http://cvc.cervantes.es/obref/aproximaciones/gallardo.htm> [Consulta: 12/01/06].

GAMBIER, Y., D. GILE Y C. TAYLOR (eds.) (1997): *Conference Interpreting: Current Trends in research. Proceedings of the International Conference on "Interpreting: what we do and how?" Turku, August 25-27, 1994*. Ámsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

GAMBIER, Y. (2004): "Translation Studies: A Succession of Paradoxes". En Schäffner, C. (ed.), pp. 62-70.

GARCÍA BEYAERT, S. (2005): *Desván del aprendiz intérprete: Desarrollo de una herramienta de apoyo para la especialidad de Interpretación de Conferencias en la FTI-UGR*. Proyecto fin de carrera inédito. Facultad de Traducción e Interpretación. Universidad de Granada.

GARCÍA-LANDA, M. (1985): "L'oralité de la traduction orale". En *Meta*, 30 (1), pp. 30-36.

GARCÍA ROCA, J. (1994): *Solidaridad y voluntariado*. Santander: Editorial Sal Térrea.

GARDNER, H. (1987): *The Mind's New Science: A History of the Cognitive Revolution*. n.p.: Harper Collins.

GARZONE, G. y M. VIEZZI, (eds.) (2002): *Interpreting in the 21st Century. Challenges and opportunities*. Ámsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

GERVER, D. (1969): "The effects of source language presentation rate on the performance of simultaneous conference interpreters". En Foulke, E. (ed.) *Proceedings of the 2<sup>nd</sup> Louisville Conference on Rate and/or Frequency Controlled Speech*. University of Louisville, pp. 162-184.

— (1974): "Simultaneous listening and speaking and retention of prose". En *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 26 (3), pp. 337-342.

— (1976): "Empirical studies of simultaneous interpretation: a review and a model". En Brislin, R. W. (ed.) *Translation, Applications and Research*. Nueva York: Gardner, pp. 165-207.

GERVER, D. y H. W. SINAIKO (eds.) (1978): *Language Interpretation and Communication. Proceedings of the NATO Symposium, Venice, Italy, September 26-October 1, 1977*. Nueva York y Londres: Plenum Press.

GIDDENS, A. (1975): *Positivism and Sociology*. Londres: Heinenmann Educational Books.

GILE, D. (1983): "Des difficultés de langue en interprétation simultanée". En *Traduire*, n° 117, pp. 2-8.

— (1987): "Les exercices d'interprétation et la dégradation du français". En *Meta* 32 : 4, pp. 420-428.

— (1989): "Les flux d'information dans les réunions interlinguistiques et l'interprétation de conférence : premières observations". En *Meta* 34 (4), pp. 649-660.

- (1990a): *Basic Concepts and Models for Conference Interpretation Training*. Monografía inédita. París: ISIT.
- (1990b): “Scientific vs. Personal Theories in the Investigation of Interpretation”. En Gran, L. y C. Taylor (eds.) *Aspects of Applied and Experimental Research on Conference Interpretation*. Udine: Campanotto Editore, pp. 28-41.
- (1991): “The processing capacity issue in conference interpretation”. En *Babel* 37:1, pp. 15-27.
- (1994a): “Methodological Aspects of Interpretation and Translation Research”. En Lambert, S. y B. Moser-Mercer (eds.), *Bridging the Gap: Empirical Research in Simultaneous Interpretation*. Ámsterdam/Philadelphia: John Benjamins, pp. 39-56.
- (1994b): “Opening up in interpretation studies”. En Snell-Hornby, M., F. Pöchhacker y K. Kaindl (eds.) *Translation Studies: an interdisciplinary*. Ámsterdam/Philadelphia: John Benjamins, pp. 149-158.
- (1995a): *Regards sur la recherche en interprétation de conférence*. Lille: Presses Universitaires.
- (1995b): *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Ámsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- (1997): “Methodology”. En Gambier, Y., D. Gile y C. Taylor (eds.), pp. 109-122.
- (1998): “Observational Studies and Experimental Studies in the Investigation of Conference Interpreting”. En *Target* 10 (1), pp. 69-93.
- (1999a): “Testing the Effort Model’s tightrope hypothesis in simultaneous interpreting – a contribution”. En *Hermes*: 23, pp. 153-172.
- (1999b): “Doorstep interdisciplinarity in CIR”. En Lugris, A. y A. Fernández Ocampo (eds.), *Anova/Anosar. Estudios de traducción e interpretación*. Universidad de Vigo: Servicio de publicaciones. I, pp. 41-52.

— (2000): “The History of Research into Conference Interpreting: A Scientometric Approach”. En *Target* 12 (2), pp. 297-321.

— (2003): “Cognitive investigation into conference interpreting: features and trends”. En Collados, A. y J. A. Sabio (eds.), pp. 1-27.

— (2004a): “Translation Research versus Interpreting Research: Kinship, Differences and Prospects for Partnership”. En Schäffner, C. (ed.), pp. 10-34.

— (2004b): “Response to the Invited Papers”. En Schäffner, C. (ed.), pp. 124-127.

GOETZ, J. y M. LECOMPTE (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

GOLDMAN EISLER, F. (1967): “Sequential temporal patterns and cognitive processes in speech”. En *Language and Speech* 10: 3, pp. 122-132.

— (1968): *Psycholinguistics: experiments in spontaneous speech*. Londres y Nueva York: Academic Press.

— (1972): “Segmentation of input in simultaneous interpretation”. En *Journal of Psycholinguistic Research*, 1, pp: 127-140.

GONZÁLEZ CAÑETE, M. L. (2005) (en prensa): “La introducción de material audiovisual en el aula de interpretación y su evaluación por parte de los estudiantes”. IX Jornadas de Fomento a la Investigación, 19-20 de mayo de 2005, Universitat Jaume I de Castellón.

GOUADEC, D. (1989): *Le traducteur, la traduction et l'entreprise*. París: Alfor.

— (1994): “L'assurance qualité en traduction –perspectives professionnelles, implications pédagogiques”. Intervención no publicada en sesión plenaria en las I Jornadas Internacionales de Traducción e Interpretación. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

— (2001): *Tradutech 1999-2000*. Bruselas: Institut Libre Marie Haps. [Documento Audiovisual].

— (2003): “Position Paper: Notes on Translator Training”. En Pym, A., C. Fallada, J. R. Biau y J. Orenstein (eds.) *Innovation and E-learning in Translator Training*. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili, pp. 11-19. También disponible en <http://www.fut.es/~apym/symp/intro.html>.

GOYETTE, G. y otros (1984): *Recherche-action et perfectionnement des enseignants. Bilan d'une expérience*. Québec: P.U.Q.

GOYETTE, G. y M. LESSARD-HERBERT (1988): *La investigación-acción. Fundamentos e instrumentación*. Barcelona: Ed. Laerts.

GRACIA, D. (1995): “El recto ejercicio profesional. ¿Cuestión personal o institucional?”. En *Quadern CAPS*, 23 (1995), pp. 95 ss.

GRAN, L. y J. DODDS (eds.) (1989): *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpretation*. Udine: Campanotto Editore.

GRAN, L. y A. CARABELLI (2001): *Using New Technologies to Train Interpreters*. Documento inédito presentado a la reunión anual SCIC-Universidades de 2001. Bruselas.

GRAN TARABOCHIA, L., A. CARABELLI, y R. MERLINI (2002): “Computer-Assisted Interpreter Training”. En Garzone, G. y M. Viezzi (eds.), pp. 277-294.

GUBA, E. e Y. LINCOLN (1982): “Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry”. En *E.C. T. J.*, v. 30, 4, pp. 233-253.

GUR-ZE'EV, I. (1999): “Towards a non-repressive critical pedagogy”. En *Educational Theory*, 49, 4, pp. 437-456.

HABERMAS, J. (1970): “Towards a theory of communicative competence”, en *Inquiry*, vol. 13, p. 372.

— (1971): *Towards a Rational Society*. Londres: Heinemann.

— (1977): *Theory and Practice*. Londres: Heinemann.

HALSEY, A.H. (ed.) (1972): *Educational Priority: Volume I: E.P.A. Problems and Policies*. Londres: HMSO.

HARRIS, B. (1990): "Norms in interpretation". En *Target* 2:1, pp. 115-119.

—— (1992): "Teaching interpreting: a Canadian experience", en Dollerup, C. y A. Loddegaard (eds.), pp. 259-270.

HATIM, B. (2001): *Teaching and Researching Translation*. Harlow (RU): Longman, Pearson Education Limited.

HATIM, B. e I. MASON, (1995): *Teoría de la Traducción. Una aproximación al discurso*. Barcelona: Ariel Lenguas Modernas. [Traducido del original inglés (1990) *Discourse and the Translator*. Londres: Longman]

—— (1997): *The Translator as Communicator*. Londres y Nueva York: Routledge.

HERBERT, J. (1952): *Le manuel de l'interprète. Comment on devient interprète de conférence*. Ginebra : Georg.

HOLZ-MÄNTTÄRI, J. (1984): *Translatorisches Handeln. Theorie und Methode*. Annales Academiae Scientiarum Fennicae B 226. Helsinki: Suomalainen Tiedeakatemia.

HUMPHREY, J. H. (2000): "Portfolios. One Answer to the Challenge of Assessment and the 'Readiness to Work' Gap". En Roy, C. B. (ed.) *Innovative practices for Teaching Sign Language Interpreters*. Washington D.C.: Gallaudet University Pres, pp. 153-175.

HUNG, E. (ed.) (2002): *Teaching Translation and Interpreting 4: Building Bridges*. Ámsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

HURTADO ALBIR, A. (dir.) (1999): *Enseñar a traducir*. Madrid: Edelsa.

HUTCHINSON, B. y P. WHITEHOUSE (1986): "Action Research, professional competence and school organization". En *British Education Research Journal*, 12, 1, pp. 85-94.

ILG, G. (1959): “L’enseignement de l’interprétation à l’Ecole d’interprètes de Genève”. En *L’interprète* 14.

ILG, G. y S. LAMBERT (1996): “Teaching Consecutive Interpreting”. En *Interpreting* 1 (1), pp. 69-99.

ISHAM, W. y H. LANE (1993): “Simultaneous interpretation and the recall of source-language sentences”. En *Language and cognitive processes* 8, pp. 241-264.

JIMÉNEZ SERRANO, O. y A. MARTIN (2003): “Videoconference interpreting, a challenge for quality”. En Collados, A., M. M. Fernández, M. Pradas, C. Sánchez Adam, y E. Stévaux, (eds.), pp. 275-284.

JIMÉNEZ SERRANO, O. (2003): “La formación de intérpretes profesionales ante las nuevas tecnologías”. En De Manuel Jerez, J. (coord.), pp. 187-201.

KALINA, S. (1998): *Strategische Prozesse beim Dolmetschen: Theoretische Grundlagen, empirische Fallstudien, didaktische Konsequenzen*. Tübingen: Günter Narr.

KAYE, A. (1989): “Computer-mediated communication and distance education”. En Mason, R. y A. Kaye (eds.) (1989) *Mindweave: Communication, Computers and Distance Education*, pp. 1-12. Oxford: Pergamon Press.

KEISER, W. (1978): “Selection and Training of Conference Interpreters”. En Gerver, D. y H. W. Sinaiko (eds.), pp. 11-24.

KELLY, D., A. MARTIN, M. L. NOBS, D. SÁNCHEZ, y C. WAY, (eds.) (2003): *La direccionalidad en traducción e interpretación. Perspectivas teóricas, profesionales, y didácticas*. Granada: Atrio.

KELLY, D. (2003): “La investigación sobre formación de traductores”, en Ortega Arjonilla, E. (dir.), pp. 585-596.

— (2005): *A Handbook for Translators Trainers*. Manchester (RU) / Northampton (EEUU): St Jerome.

*La incorporación de la realidad profesional a la formación de intérpretes de conferencias mediante las nuevas tecnologías y la investigación-acción.* Jesús de Manuel Jerez.

KEMMIS, S. y cols (1981): *The Action Research Planner*. Victoria (Australia): Deakin University.

KEMMIS, S. y otros (1982): *The Action Research Reader*. Geelong (Victoria, Australia): Deakin Universtiy Press.

KERLINGER, F. N. (1970): *Foundations of Behavioural Research*. Nueva York: Holt, Rinehart and Wiston.

KIRALY, D. (2000): *A Social Constructivist Approach to Translator Education. Empowerment from theory to practice*. Manchester: St. Jerome.

—— (2001): “Towards a constructivist approach to translator education”. En *Quaderns, revista de traducció* 6, pp. 50-53.

KIRCHHOF, H. (1972): “Das Simultandolmetschen als Gegenstand der Übersetzungswissenschaft”. En Nickel y Raasch (eds.), *IRAL Sonderband: Kongressbericht der 4. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik*. Gal: E. V.

—— (1976a): “Das Simultandolmetschen: Interdependenz der Variablen im Dolmetschprozess, Dolmetschmodelle und Dolmetschstrategien”. En Drescher, H. y S. Scheffzek (eds.) *Theorie und Praxis des Übersetzens und Dolmetschens*. Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 59-71.

—— (1976b): “Das dreigliedrige zweisprachige Kommunikationssystem Dolmetschen”. En *Le Langage et l’homme* 31, pp. 21-27.

KNIGHT, J. y H. DE WIT (recopiladores) (1997): *Internationalization of Higher Education in Asia Pacific*. Ámsterdam: Asociación Europea de Educación Internacional.

KRŪSINA, A. (1971): “Main factors determining the process and quality of simultaneous interpretation”. En *Acta Universitatis*, 17. Novembris, Pragensis: Studies on language and theory of translation II/1971.

KUHN, T. T. (1980): *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

KURZ, I. (1989): "The use of Video-Tapes in Consecutive and Simultaneous Training". En Gran, L. y J. Dodds (eds.), pp. 213-216.

—— (1992): "Shadowing Exercises in Interpreter Training". En Dollerup, C y A. Loddegaard (eds.), pp. 245-250.

—— (2002): "Interpreting Training Programmes. The Benefits of Coordination, Cooperation and Modern Technology". En Hung, E. (ed), pp. 65-72.

KURZ, I., D. CHIBA, V. MEDINSKAYA y M. PASTORE (2000): "Translators and interpreters: different learning styles?" En *Across Languages and Cultures* 1: 1, pp. 71-83.

KYMLICKA, W. y W. NORMAN (1994): "Return of the Citizen: A Survey of Recent Work on Citizenship Theory". En *Ethics* 104, pp. 352-381.

KYMLICKA, W. (1996): *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós.

LAMBERT, S. M. (1988): "Information Processing Among Conference Interpreters: A Test of the Depth of Processing Hypothesis". En *Meta* 33 (3), pp. 377-387.

LAMBERT, S. y B. MOSER-MERCER (eds.) (1994): *Bridging the gap: empirical research in simultaneous interpretation*. Ámsterdam/Philadelphia: Benjamins.

LE NY, J. F. (1978): "Psychosemantics and simultaneous interpretation". En Gerver, D. y W. Sinaiko (eds.), *Language interpretation and communication*. Nueva York: Plenum Press, pp. 289-298.

LEDERER, M. (1981): *La traduction simultanée*. París : Minard Lettres modernes.

LETRAC (Language Engineering for Translator Curricula) (1998). En <http://iaisun.iai.uni-sb.de/LETRAC/> [Consulta: 10/01/1999].

LEWIN, K. (1946): "Action research and minority problems". En *Journal of Social Issues*, 2, pp. 34-36.

— (1952): “Group decisions and social change”. En SWATSON, G. E., T. M. NEWCOMB, y F. E. HARTLEY (recopiladores) *Readings in Social Psychology*. Nueva York: Holt.

LINELL, P. (1997): “Interpreting as Communication”. En Gambier, Y. et al. (eds.), pp. 49-67.

LIU, M. (2001): *Expertise in simultaneous interpreting: a working-memory analysis*. Tesis doctoral inédita. University of Texas at Austin.

LOMMEL, A. (1998): “LISA Educational Initiative Task Force”. En *Understanding and Managing the Language Business Conference*. Kent State University. En <http://appling.kent.edu/Kent-LBLB/Friday/04-LEIT/index.htm>. [Consulta: 12/01/1999]

LOVELL, K. y K. S. LAWSON (1970): *Understanding Research in Education*. Londres: University of London Press.

MACKINTOSH, J. (1983): *Relay interpretation: an exploratory study*. Tesis de MA inédita, University of London.

— (1995): “A Review of Conference Interpretation: Practice and Training”. En *Target* 7 (1), pp. 119-133.

— (1999): “Interpreters Are Made Not Born”. En *Interpreting: International Journal of Research and Practice in Interpreting* 4 (1), pp. 67-80.

MANICAS, P. T. y P. F. SECORD (1983): “Implications for psychology of the new philosophy of science”. En *American psychologist* 38, pp. 399-413.

MARTIN, A. y M. ABRIL (2003): “Teaching Interpreting: Some Considerations on Assessment”. En Collados, A., M. M. Fernández, M. Pradas, C. Sánchez y E. Stévaux (eds), pp. 197-207.

MASON R. y A. KAYE (1989): *Mindweave: Communication, Computers and Distance Education*. Oxford: Pergamon Press.

MAYORAL, R. (1999): “Notas sobre la formación de traductores e intérpretes”. En *Innovation in Translator and Interpreter Training*.

En <http://tinet.fut.es/~apym/symp/mayoral2.html>. [Consulta: 20/10/2001].

— (2002): “Nuevas perspectivas para la traducción audiovisual”. En *Sendebarr* 13, pp. 123-140.

MCINTYRE, A. (1981): *After Virtue: A Study of Moral Theory*. Londres: Duckworth.

MCDONOUGH, J. y S. MCDONOUGH (1997): *Research Methods for English Language Teachers*. Londres: Arnold.

MIZUNO, A. (1993): “Doojitsuuyaku no dootaimoderu ni mukete” (“Hacia un modelo dinámico de interpretación simultánea”). En *Conference proceedings of the 4th international Japanese/English translation conference, 14-17 July, University of Auckland*. Brisbane (Australia), pp. 421-447.

MORIN, E. (1999): *La tête bien faite. Repenser la réforme-Réformer la pensée*. Mayenne: Editions du Seuil.

MORIN, E., R. MOTTA y E. R. CIURANA, (2003), *Eduquer pour l'ère planétaire*. Paris: Editions Balland.

MOSER, B. (1976): *Simultaneous interpretation: linguistic, psycholinguistic, and human information processing aspects*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Innsbruck.

— (1978): “Simultaneous Interpretation: a Hypothetical Model and a Practical Application”. En Gerver, D. y H. W. Sinaiko (eds.), pp. 353-368.

MOSER-MERCER, B. (1994a): “Aptitude Testing for Conference Interpreting: Why, When and How?” En Lambert, S. y B. Moser-Mercer (eds.), pp. 57-68.

— (1994b): “Paradigms gained or the art of productive disagreement”. En Lambert, S. y B. Moser-Mercer (eds.), pp. 17-23.

— (2000): “The rocky Road to Expertise in Interpreting: Eliciting Knowledge from Learners”. En Kadric, M., K. Kaindl y F. Pöchhacker (eds.) (2000) *Translations-*

*La incorporación de la realidad profesional a la formación de intérpretes de conferencias mediante las nuevas tecnologías y la investigación-acción. Jesús de Manuel Jerez.*

*wissenschaft. Festschrift für Mary Snell-Hornby zum 60. Geburtstag.* Tübingen: Stauffenburg, pp. 339-352.

MOSER-MERCER, B., U. H. FRAUENFELDER, B. CASADO, A. KÜNZLI (2000): “Searching to define Expertise in Interpreting”. En Dimitrova, E. y K. Hyltenstam (eds.), pp. 107-131.

MOSER-MERCER, B. y R. SETTON (2000): “The Geneva (ETI) Perspective on Interpretation Research”. En *Conference Interpretation and Translation 2*, pp. 49-56.

MOULY, G. J. (1978): *Educational Research: the Art and Science of Investigation*. Boston: Allyn and Bacon.

MOUZOURAKIS, P. (2000): “Interpretations booths for the Third Millennium”. En *Communicate!*, marzo-abril, 2000. (<http://www.aiic.net/ViewPage.cfm/page131.htm>). [Consulta: enero de 2006].

NAFÁ WAASAF, M. L. (2003): “La competencia retórica en las clases de interpretación de lenguas: una propuesta didáctica en discursos políticos parlamentarios”. En *The Consortium for Training Translation Teachers. Project Papers*. En <http://isg.urv.es/cttt/research.html>. [Consulta: 7/11/2005].

— (2005): *Análisis acústico-discursivo de la entonación en la interpretación simultánea inglés británico-español peninsular. Aplicaciones a la didáctica y la investigación en la interpretación de lenguas*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada. [CD-ROM]

NAMY, C. (1978): “Reflections on the Training of Simultaneous Interpreters: A Metalinguistic Approach”. En Gerver, D. y W. Sinaiko (eds.), pp. 25-33.

NATIONAL EDUCATION ASSOCIATION OF THE UNITED STATES (1959): *Learning about Learning from Action Research*. Washington, D.C.: Association for the Supervision and Curriculum Development

NEUNZIG, W. (1999): *Sobre la investigación empírica en traductología – cuestiones epistémicas y metodológicas*. Trabajo de investigación inédito. Departament de Traducció i d'Interpretació de la Universitat Autònoma de Barcelona.

NIXON, J. (ed.) (1981): *A Teacher's Guide to Action Research*. Londres: Grant McIntyre.

NORD, C. (1991a): *Text Analysis in Translation. Theory, Methodology and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*. Ámsterdam: Rodopi [Traducción al inglés del original en alemán (1988) *Textanalyse und Übersetzen*. Heidelberg: Groos].

— (1991b): “Scopos, loyalty and translational conventions”. En *Target* 3: 1, pp. 91-109.

OLÉRON, P. y H. NANPON (1965): “Recherches sur la traduction simultanée”. En *Journal de la Psychologie Normale et Pathologique* 62 : 1, pp. 73-94.

OROZCO, M. (2004): “The clue to common Research in Translation and Interpreting: Methodology”. En Schäffner, C. (ed.), pp. 98-103.

ORTEGA ARJONILLA, E. (1996): *Apuntes para una teoría hermenéutica de la traducción*. Málaga: Universidad de Málaga.

— (dir.) (2003): *Panorama actual de la investigación en Interpretación* (vol. I). Granada: Atrio.

PADILLA, P., y MARTIN, A. (1992): *Similarities between interpreting and translation: Implications for teaching*. En Dollerup C. y A. Lindegaard (Eds.). Ámsterdam/Philadelphia: Benjamins, pp. 195-204.

PADILLA, P., M. T. BAJO, J. CAÑAS y F. PADILLA (1995): “Cognitive processes of memory in simultaneous interpretation”. En Tormola, J. (ed.), *Topics in interpreting research*. University of Turku. Centre for Translation and Interpreting, pp. 61-71.

PANETH, E. (1957/2002): *An Investigation into Conference Interpreting (with Special Reference to the Training of Interpreters)*. Tesina de MA inédita. Universidad de Londres. Extracto en Pöchhacker, F. y M. Shlesinger (eds.) (2002), pp. 31-40.

PÉREZ SERRANO, G. (1990): *Investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.

PETRELLA, R. (2003): “L’éradication de la pauvreté en tant que condition indispensable pour une politique de refus définitif de la guerre”, transcripción de la conferencia pronunciada en el curso “Paz y ética Mundial” del Centro Mediterráneo de la UGR. En DVD *Material didáctico multimedia para interpretación de conferencias. Francés*. Universidad de Granada, 2004.

PINTER (Kurz), I. (1969): *Der Einfluss der Übung und Konzentration auf simultanes Sprechen und Hören*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Viena.

PÖCHHACKER, F. (1992): “The role of theory in Simultaneous Interpreting”. En Dollerup, C. y A. Loddegaard (eds.), pp. 211-220.

—— (1994): *Simultandolmetschen als komplexes Handeln*. Tübingen: Narr.

—— (1995). “Simultaneous Interpreting: A Functionalist Perspective” en *Hermes, Journal of Linguistics*, nº 14, pp. 31-53.

—— (1998): “Unity in diversity: The case of Interpreting Studies”. En Bowker, L. et al. (ed.), *Unity in diversity? Current Trends in Translation Studies*. Manchester: St Jerome, pp. 169-186.

—— (1999): “Teaching practices in simultaneous interpreting”. En *The Interpreters' Newsletter*: 9, pp. 157-176 .

—— (2003): “El enfoque funcional de la interpretación simultánea”. En Collados, A. y J. A. Sabio Pinilla (eds.) *Avances en la investigación sobre interpretación*. Granada: Comares, pp. 105-122.

—— (2004a): *Introducing Interpreting Studies*. Londres y Nueva York: Routledge.

—— (2004b): “I in TS: On Partnership in Translation Studies”. En Schäffner, C. (ed.), pp. 104-115.

PÖCHHACKER, F. y M. SHLESINGER (eds.) (2002): *The Interpreting Studies Reader*. Londres y Nueva York: Routledge.

POSTEGUILLO, S. (2001): *El idioma del siglo XXI: aspectos traductológicos, discursivos, sociolingüísticos y lexicográficos del inglés de Internet*. Curso de Extensión Universitaria de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

REISS, K. (1971): *Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik. Kategorien und Kriterien für eine sachgerechte Beurteilung von Übersetzungen* (Hueber Hochschulreihe 12). Munich: Hueber.

RICCARDI, A. (1996): “Language-specific Strategies in Simultaneous Interpreting”. En Dollerup, C. y V. Appel (eds.) (1996), pp. 213-22.

RICOEUR, P. (1986): *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*. París : Ed. du Seuil.

RISKU, H. (1998): *Translatorische Kompetenz: Kognitive Grundlagen des Übersetzens als Expertentätigkeit*. Tübingen: Stauffenberg Verlag.

ROBERTS, R. P. (ed.) (1981): *L'interprétation auprès des tribunaux. Actes du mini-colloque tenu les 10 et 11 avril 1980 à l'Université d'Ottawa*. Ottawa : Ottawa University Press.

RODRÍGUEZ MELCHOR, D. (1999) “Autenticidad de los discursos utilizados en la formación de los alumnos intérpretes”, en *El traductor profesional ante el próximo milenio. II Jornadas sobre la formación y profesión del traductor e intérprete*. Universidad Europea CEES, 17-20 de febrero de 1999. Departamento de Traducción e Interpretación. CD-ROM.

RODRÍGUEZ ROJO, M. (coord, 2002): *Didáctica general. Qué y cómo enseñar en la sociedad de la información*. Madrid: Ed. Biblioteca nueva, manuales universidad.

ROY, C. B. (2000): *Interpreting as a Discourse Process*. Oxford: Oxford University Press.

ROZAN, J. F. (1956): *La prise de notes en interprétation consécutive*. Ginebra: Georg.

RUSSO, M. C. (1995): “Self-Evaluation : The Awareness of One’s Own Difficulties as a Training Tool for Simultaneous Interpretation”. En *The Interpreters’ Newsletter* (6), pp. 75-85.

SALEVSKY, H. (1983): *Allgemeine und spezielle Probleme des Simultandolmetschens als einer spezifischen Art der Redetätigkeit*. Tesis doctoral inédita. Gesellschaftswissenschaftliche Fakultät. Humboldt Universität (Berlín).

—— (1994): “Möglichkeiten und Grenzen eines Interaktionmodells des Dolmetschens”. En Snell-Hornby, M., F. Pöchhacker y K. Kaindl (eds.) *Translation studies – an interdisciplinary*. Ámsterdam: Benjamins, pp. 159-168.

SÁNCHEZ ADAM, C. y A. COLLADOS, (1997-1998): “El análisis lingüístico de textos especializados: su utilidad didáctica para la preparación del intérprete”. En *Sendebare* 8/9, pp. 23-32.

SÁNCHEZ BALSALOBRE, L. (2005): *Aproximación a la interpretación de conferencias en Andalucía Oriental*. Proyecto fin de carrera del programa Lenguas Aplicadas Europa (LAE) inédito. Universidad de Granada.

SANDRELLI, A. (2002): “Computers in the training of interpreters: curriculum design issues”. En Garzone, G., P. Mead, y M. Viezzi, (eds.) *Perspectives on Interpreting*. Bolonia: CLUEB, pp. 189-204.

—— (2003a): “El papel de las nuevas tecnologías en la enseñanza de la interpretación simultánea: *Interpretations*” en Collados, A., M. M. Fernández, M. Pradas, C. Sánchez-Adam y E. Stévaux (coords.). Granada: Comares, pp. 211-223.

—— (2003b): “Herramientas informáticas para la formación de intérpretes: *Interpretations* y *The Black Box*”, en De Manuel Jerez, J. (coord.). Granada: Atrio, pp. 67-112.

—— (2003c). “New technologies in interpreter training: the state of the art”. En Greensmith, C. (ed.) *Proceedings of ITI/IALB Annual Conference held at the University of Hull 23-24 November 2001*. (CD-ROM).

SANZ, J. (1931): “Le travail et les aptitudes des interprètes parlementaires”. En *Annals d’Orientació professional* 4, pp. 303-318.

SAWYER, D. B. (2001): *The Integration of Curriculum and Assessment in Interpreter Education: A Case Study*. Tesis doctoral. Universidad de Maguncia. En <http://archimed.uni-mainz.de/pub/2001/0097/diss.pdf>. Consulta: [12/01/06]

— (2004): *Fundamental Aspects of Interpreter Education*. Ámsterdam/Philadelphia: Benjamins.

SCHÄFFNER, C. (ed.) (2004): *Translation Research and Interpreting Research. Traditions, Gaps and Synergies*. Clevedon/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.

SCHJOLDAGER, A. (1995/2002): “An exploratory study of translational norms in simultaneous interpreting. Methodological reflections”. En Pöchhacker, F. y M. Shlesinger (eds.), pp. 301-311.

SCHÖN, D. (1992): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós [Traducido del original inglés (1987) *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass].

SCHWAB, J. J. (1969): “The practical: a language for curriculum”. En *School Review*, vol. 78, pp. 1-24.

SCHWEDA-NICHOLSON, N. (1985): “Consecutive Interpretation Training: videotapes in the classroom”. En *Meta*, Vol. 30, nº 2, pp. 148-154.

SELESKOVITCH, D. (1965): *Colloque sur l’enseignement de l’interprétation*. París: Association Internationale des Interprètes de Conférence.

— (1968): *L’interprète dans les conférences internationales. Problèmes de langage et de communication*. París: Lettres Modernes Minard.

— (1975): *Langage, langues et mémoire : étude de la prise de notes en interprétation consécutive*. París: Lettres Modernes Minard.

—— (1976): “Interpretation, a Psychological Approach to Translating”. En Brislin, R. W. (ed.) *Translation: Applications and Research*. Nueva York: Gardner Press, pp. 92-116.

—— (1997): “Statement made at the Prix Danica Seleskovitch Award 1996”. En *AIIC Bulletin* 25: 2, pp. 27-28.

SELESKOVITCH, D. y M. LEDERER (1984): *Interpréter pour traduire*. París: Didier Érudition.

SELESKOVITCH, D. y M. LEDERER (1986): *Interpréter pour traduire*. 2<sup>a</sup> edición. París: Didier Érudition.

SELESKOVITCH, D. y M. LEDERER (1989/2002): *Pédagogie raisonnée de l'interprétation*. Collection “Traductologie”, n° 4. París: Didier Érudition.

SETTON, R. (1997): *A pragmatic theory of simultaneous interpretation*. Tesis doctoral inédita. The Chinese University of Hong Kong.

—— (1999): *Simultaneous interpretation, a cognitive-pragmatic analysis*. Ámsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

—— (2003): “Models of the interpreting process”. En Collados, A. y J. A. Sabio (eds.), pp. 29-89.

SHACKMAN, J. (1984): *The Right to be Understood: A Handbook on Working with, Employing and Training Community Interpreters*. Cambridge: National Extension College.

SHANNON, C. E. (1948): “A mathematical theory of communication”. En *Bell Systems Technology Journal* 27/3.379-4223, 27/4.623.656.

SHIPMAN, M.D. (1972): *The Limitations of Social Research*. Londres: Longman.

SHLESINGER, M. (1998): “Corpus-based Interpreting Studies as an Offshot of Corpus-based Translation Studies”. En *Meta*, Vol. 43, n° 4, pp. 473-659.

— (2000): *Allocation of working memory and other attentional resources in simultaneous interpreting*. Tesis doctoral inédita. Bar Ilan University, Israel.

— (2004): “Doorstep Inter-subdisciplinarity and Beyond”. En Schäffner, C. (ed.), pp. 116-123.

SIERRA BRAVO, R. (1994): *Técnicas de investigación social: Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.

SKINNER, B. J. (1953): *Ciencia y conducta humana*. Barcelona: Fontanella.

— (1968): *The Technology of Teaching*. Nueva York: Prentice Hall.

SNELL-HORNBY, M. (1998): “Ausbildungssituation in Europa”. En Snell-Hornby, M., H. G. Hönic, P. Kussmaul y P. A. Schmitt (eds.) *Handbuch Translation*. Tübingen: Stauffenburg, pp.31-33.

SOLTÍS, J. (1984): “On the nature of Educational Research”. En *Educational Researcher* 10, 13, pp. 5-10.

STEINER, G. (1975): *After Babel. Aspects of language and translation*. Nueva York y Londres: Oxford University Press.

STENHOUSE, L.: (1968): “The Humanities curriculum project”. En *Journal of Curriculum Studies*, vol. 1, num. 1, pp. 26-33.

— (1979): *What is action research?* [C.A.R.E., University of East Anglia, Norwich].

STENZL, C. (1989): “From theory to practice and from practice to theory”. En Gran, L. y J. Dodds (eds.), pp. 23-26.

STÉVAUX, E. y J. DE MANUEL JEREZ, (1998): “El uso de discursos del Parlamento Europeo en las clases de interpretación de especialidad”. En Félix, L. y E. ORTEGA (coords.) *II Estudios sobre Traducción e Interpretación*, Tomo II. Málaga: Centro de Ediciones de la Diputación de Málaga, pp. 823-832.

STIGLITZ, J. (2002): *El malestar en la globalización*. Madrid: Santillana. [Traducido del original inglés (2002) *Globalization and its discontents*. Nueva York: W. W. Norton

& Company].

STROLZ, B. (2003): "Quality criteria applied by AIIC for the evaluation of interpreting schools". En Collados, A., M. M. Fernández, E. M. Pradas, C. Sánchez-Adam y E. Stévaux (eds.), pp. 57-66.

THIÉRY, C. (1981): "L'enseignement de la prise de notes en interprétation consécutive : un faux problème ?". En Delisle, J. (ed.), pp. 99-112.

— (1989): "Pédagogie de l'exemple dans l'enseignement de l'interprétation simultanée et consécutive", en Gran, L. y J. Dodds (eds.), pp. 207-208.

TOURY, G. (1995): *Descriptive Translation Studies and Beyond*. Ámsterdam/Philadelphia: Benjamins.

TRAVERS, R. M. W. (1969): *An Introduction to Educational Research*. Londres: Macmillan.

TUROFF, M. (1995): "Designing a Virtual Classroom", *Proceedings of International Conference on Computer Assisted Instruction*. Hsinchu (Taiwán): National Chiao Tung University.

TYLER, R. W. (1951): "The functions of measurement in improving instruction". En Lindquist, E. F. (ed.) *Educational Measurement*. Washington, DC: American Council of Education.

UNESCO (1998): *Declaración mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción*. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. En [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm).

[Consulta: 20/07/2004]

UNESCO (2003): *Educación Superior en una Sociedad Mundializada, documento de posición*. En <http://www.unesco.org/> [Consulta: 22/07/2004]

UNIÓN EUROPEA: *Conclusiones de la Presidencia tras el Consejo Europeo celebrado en Lisboa los días 23 y 24 de marzo de 2000*.

En [http://www.europarl.eu.int/summits/lis1\\_es.htm](http://www.europarl.eu.int/summits/lis1_es.htm). [Consulta: 8/9/2004]

- VAN HOOFF, H. (1962): *Théorie et pratique de l'interprétation*. Munich: Max Hueber.
- VEGA, M. (1999): "La enseñanza de la traducción científica y técnica". En *Perspectives: Studies in Translatology*, 7 (2), pp. 241-251.
- VERMEER, H. J. (1983) : *Aufsätze zur Translationstheorie*. Heidelberg: Groos.
- VIENNE, J. (1994): "Toward a Pedagogy of Translation in Situation". En *Perspectives: Studies in Translatology*, 2 (1), pp. 51-59.
- VIEZZI, M. (2003): "Interpretation quality and political communication". En Collados, A., M. M. Fernández, M. Pradas, C. Sánchez Adam, y E. Stévaux, (eds.), pp. 285-293.
- VON WRIGHT, G. H. (1971): *Explanation and Understanding*. Londres: Routledge and Keagan Paul.
- WADENSJÖ, C. (1998): *Interpreting as Interaction*. Londres y Nueva York: Longman.
- WIRL, J. (1958): *Grundsätze zur Problematik des Dolmetchens und des Übertsetzens*. Viena: Braumüller.
- WRIGHT, S. (1999): "Strange Bedfellows No Longer. Reconciling university language studies and the interests of industry". En *Language International*, 11(2), pp. 15-17.

## **REFERENCIAS DE INTERNET**

AIIC: [www.aiic.net](http://www.aiic.net). [Consulta: 20/01/05].

Babels: <http://www.babels.org/> [Consulta: 12/01/06].

BAKER, MONA (PÁGINA PERSONAL): <http://www.monabaker.com> [Consulta: 16/01/06].

CONFERENCIA DE MINISTROS RESPONSABLES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: “Realising the European Higher Education Area”, Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education. Berlín, 19 de septiembre de 2003. En [http://www.ulpgc.es/hege/almacen/download/6425/Declaracion\\_Berlin.pdf](http://www.ulpgc.es/hege/almacen/download/6425/Declaracion_Berlin.pdf). [Consulta: 4/01/2005].

CONFERENCIA DE RECTORES DE UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS: *Sobre la duración de los estudios de grado*. Grupo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) de la CRUE. Documento de 16 de junio de 2004. En <http://www.crue.org/espaeuro/encuentros/duraciongrado.pdf>. [Consulta: 4/01/2005].

Dirección General de Interpretación de la Comisión Europea (DG SCIC): <http://europa.eu.int/comm/scic/> [Consulta: 16/01/06].

ECOS, Traductores e Intérpretes por la Solidaridad: <http://cicode-gcubo.ugr.es/ecos/>. [Consulta: 14/01/06]

EUROPE BY SATELITE (EbS): <http://europa.eu.int/comm/avservices/ebs/> [Consulta: 14/01/06]

HERIOT-WATT UNIVERSITY, LANGUAGES RESEARCH: <http://www.hw.ac.uk/langWWW/langres.htm>. [Consulta: 16/01/06].

JERGA DE LA UNIÓN EUROPEA: [http://europa.eu.int/abc/eurojargon/index\\_es.htm](http://europa.eu.int/abc/eurojargon/index_es.htm). [Consulta: 10/01/06].

MONTERREY INSTITUTE OF INTERNATIONAL STUDIES: Action Research in Interpretation Studies/Practicum. En <http://www.miis.edu/gsti-course-detail.html?s=Interpretation%20Courses>. [Consulta: 30/12/2004]

UNIVERSIDAD DE GRANADA, PROGRAMA DE DOCTORADO “TRADUCCIÓN, SOCIEDAD Y COMUNICACIÓN”:  
[http://oficinavirtual.ugr.es/apli/doctorado/cursos\\_programa](http://oficinavirtual.ugr.es/apli/doctorado/cursos_programa). [Consulta: 14/11/2004].

WEB DEL TRADUCTOR JURIDIC.

En <http://www.gitrad.uji.es/cat/recerca/active.html>. [Consulta: 5/01/05]

### **OTRAS REFERENCIAS ELECTRÓNICAS**

PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE “ELABORACIÓN DE MATERIAL DIDÁCTICO MULTIMEDIA PARA LAS CLASES DE INTERPRETACIÓN” (2004):  
*Material didáctico multimedia para interpretación de conferencias. Francés.*  
Universidad de Granada. DVD con vídeos y textos.

SCIC (Servicio Común de Interpretación y Conferencias), Comisión Europea (2001):  
*Coup d’envoi.* Vídeo VHS.

## ANEXO I

FICHA DE EVALUACIÓN DE EJERCICIOS REALIZADOS EN CLASE<sup>1</sup>.  
ASIGNATURA: INTERPRETACIÓN DE CONFERENCIA B/C-A. FRANCÉS. 4º.  
CURSO ACADÉMICO:

FECHA:

EJERCICIO:

CLAVE DE IDENTIFICACIÓN:

LENGUA B:

LENGUA C:

Valora el ejercicio que acabas de realizar según:

- a) La dificultad (valora de 1 a 5; 1= dificultad mínima; 5= dificultad máxima)
- b) La utilidad para tu formación (1= utilidad mínima; 5= utilidad máxima)
- c) Tu interés personal (1= interés mínimo; 5= interés máximo)

Razona brevemente tus respuestas a las preguntas a, b y c.

---

<sup>1</sup> Modelo utilizado sin alteraciones entre los cursos 2000-01 y 2003-2004.

## ANEXO II

### **CUESTIONARIO DE VALORACIÓN DE LOS EJERCICIOS REALIZADOS EN LA ASIGNATURA DE INTERPRETACIÓN DE CONFERENCIAS FRANCÉS-B/C-A. CURSO 2001-02**

El presente cuestionario está orientado a conocer las impresiones del estudiantado sobre distintos tipos de ejercicios realizados en clase y, en particular, sobre la introducción del vídeo y, recientemente, del soporte digital en ejercicios de interpretación consecutiva y simultánea. Tus opiniones ayudarán a optimizar el uso de estos medios en cursos posteriores.

1. Indica qué factores aumentan, en su caso, la dificultad de los ejercicios de interpretación por el hecho de proceder de grabaciones en vídeo-CD:

- La velocidad de los oradores
- El acento de los oradores
- La insuficiente calidad del sonido
- La insuficiente vocalización de los oradores
- Otros (indica cuáles)
- 
- 

2. Indica qué factores reducen, en su caso, la dificultad de los ejercicios de interpretación por el hecho de proceder de grabaciones en vídeo-CD:

- La posibilidad de trabajar con discursos espontáneos
- El hecho de ver al orador
- El hecho de poder ver al público y sus reacciones
- El hecho de poder ver el espacio físico donde se desarrolla la comunicación
- Otros (indica cuáles)
- 
- 

2. Indica qué factores aumentan, en su caso, la utilidad de los ejercicios de interpretación por el hecho de proceder de grabaciones en vídeo-CD:

- La autenticidad de las situaciones comunicativas
- La diversidad de ritmos de elocución (velocidad) de los oradores
- La diversidad de acentos nativos y no nativos
- La posibilidad de conocer espacios en que se desarrolla la comunicación
- La posibilidad de corregir, con el original transcrito, un discurso espontáneo
- Otros (indica cuáles)
- 
-

4. Indica qué factores reducen, en su caso, la utilidad de los ejercicios de interpretación por el hecho de proceder de grabaciones en vídeo-CD:

- La limitación de las situaciones comunicativas
- La limitación de contextos institucionales
- La limitación de perfiles de oradores
- La limitación de tipos de discursos
- El hecho de no interpretar a un orador en directo
- Otros (indica cuáles)
- 
- 

5. Indica qué factores aumentan, en su caso, el interés de los ejercicios de interpretación por el hecho de proceder de grabaciones en vídeo-CD:

- El hecho de poder ver y oír a auténticos oradores
- Los temas que se tratan en los discursos
- La variedad de situaciones comunicativas
- La variedad de oradores
- Los contextos institucionales que se conocen a través de ellos
- Otros (indica cuáles)
- 
- 

6. Indica qué factores reducen, en su caso, el interés de los ejercicios de interpretación por el hecho de proceder de grabaciones en vídeo

- La limitación de las situaciones comunicativas
- La limitación de contextos institucionales
- La limitación de perfiles de oradores
- La limitación de tipos de discursos
- El hecho de no interpretar a un orador en directo
- Otros (indica cuáles)
- 
- 

7. El uso de discursos y conferencias grabadas en vídeo para ejercicios de interpretación te parece:

- a) Globalmente positivo
- b) Indiferente
- c) Globalmente negativo

8. Indica qué tipos de ejercicios te han aportado más a lo largo del curso

- 
- 
- 
- 
-

9. Indica qué tipos de ejercicios hubieras querido hacer con mayor frecuencia en clase

- 
- 
- 
- 
- 

10. Indica qué tipos de ejercicios se han hecho con excesiva frecuencia en clase

- 
- 
- 
- 
- 

11. Los discursos y conferencias grabados en vídeo-CD ayudan al autoaprendizaje (prácticas individuales o en grupo)

- Mucho
- Bastante
- Poco
- Nada

12. La corrección de los ejercicios con el texto proyectado mediante el cañón te parece que:

- Ayuda a identificar mejor las fuentes de dificultad de los discursos
- Ayuda a corregir mejor los ejercicios
- Ayuda a aprender por la discusión con los compañeros y el profesor
- Ocupa demasiado tiempo de clase
- Sería preferible hacerla en tiempo de prácticas
- 
-

## **ANEXO III**

### **CUESTIONARIO SOBRE EL SONIDO DE LAS GRABACIONES EN VÍDEO-CD Y EXPERIMENTO RELACIONADO.**

1. Respecto a la calidad del sonido que llega del reproductor de vídeo, la del soporte digital (archivos de vídeo grabados en CD-ROM o en el disco duro procedentes de cintas VHS) te parece:
  - Mucho mejor
  - Algo mejor
  - Igual
  - Algo peor
  - Mucho peor
  
2. Una vez introducido el soporte digital y superados los problemas técnicos iniciales, la calidad del sonido de los archivos de vídeo reproducidos desde el ordenador te parece:
  - Más que suficiente para los ejercicios en clase
  - Suficiente para los ejercicios en clase
  - Algo insuficiente para los ejercicios en clase
  - Muy insuficiente para los ejercicios en clase
  
3. Valora de 1 a 5 la calidad del sonido de las tres grabaciones que acabas de interpretar en simultánea (1: calidad mínima; 5: máxima –equivalente a “calidad directo”–)
  - a)
  - b)
  - c)

## ANEXO IV

### CUESTIONARIO DE VALORACIÓN DE LOS EJERCICIOS REALIZADOS EN LA ASIGNATURA DE INTERPRETACIÓN DE CONFERENCIAS DE FRANCÉS B/C-A. CURSO 2002-03.

El presente cuestionario está orientado a conocer las impresiones del estudiantado sobre distintos tipos de ejercicios realizados en clase y, en particular, sobre la introducción del vídeo y, en particular, del soporte digitalizado en ejercicios de interpretación consecutiva y simultánea. Tus opiniones ayudarán a optimizar el uso de estos medios en cursos posteriores.

P1. Indica qué factores **aumentan**, en su caso, **la dificultad** de los ejercicios de interpretación por el hecho de proceder de grabaciones en vídeo digitalizado (*se admiten varias opciones; léelas todas antes de contestar*):

1. La velocidad de los oradores
2. El acento de los oradores
3. La insuficiente calidad del sonido
4. La insuficiente vocalización de los oradores
5. Otros (indica cuáles)
6. Ninguno

P2. Indica qué factores **reducen**, en su caso, **la dificultad** de los ejercicios de interpretación por el hecho de proceder de grabaciones en vídeo digitalizado (*se admiten varias opciones; léelas todas antes de contestar*):

1. La posibilidad de trabajar con discursos espontáneos
2. El hecho de que el orador presente su propio discurso
3. El hecho de poder ver al público y sus reacciones
4. El hecho de poder ver el espacio físico donde se desarrolla la comunicación
5. Otros (indica cuáles)
6. Ninguno

P3. Indica qué factores **aumentan**, en su caso, **la utilidad** de los ejercicios de interpretación por el hecho de proceder de grabaciones en vídeo digitalizado (*se admiten varias opciones; léelas todas antes de contestar*):

1. La autenticidad de las situaciones comunicativas
2. La diversidad de ritmos de elocución (velocidad) de los oradores
3. La diversidad de acentos nativos y no nativos
4. La posibilidad de conocer espacios en que se desarrolla la comunicación
5. La posibilidad de corregir, con el original transcrito, un discurso espontáneo
6. Otros (indica cuáles)
7. Ninguno

P4. Indica qué factores **reducen**, en su caso, **la utilidad** de los ejercicios de interpretación por el hecho de proceder de grabaciones en vídeo digitalizado (*se admiten varias opciones; léelas todas antes de contestar*):

1. La limitación de las situaciones comunicativas
2. La limitación de contextos institucionales
3. La limitación de perfiles de oradores
4. La limitación de tipos de discursos
5. El hecho de no interpretar a un orador en directo
6. Otros (indica cuáles)
7. Ninguno

P5. Indica qué factores **aumentan**, en su caso, **el interés** de los ejercicios de interpretación por el hecho de proceder de grabaciones en vídeo digitalizado (*se admiten varias opciones; léelas todas antes de contestar*):

1. El hecho de poder ver y oír a auténticos oradores
2. Los temas que se tratan en los discursos
3. La variedad de situaciones comunicativas
4. La variedad de oradores
5. Los contextos institucionales que se conocen a través de ellos
6. Otros (indica cuáles)
7. Ninguno

P6. Indica qué factores **reducen**, en su caso, **el interés** de los ejercicios de interpretación por el hecho de proceder de grabaciones en vídeo digitalizado (*se admiten varias opciones; léelas todas antes de contestar*):

1. La limitación de las situaciones comunicativas
2. La limitación de contextos institucionales
3. La limitación de perfiles de oradores
4. La limitación de tipos de discursos
5. El hecho de no interpretar a un orador en directo
6. Otros (indica cuáles)
7. Ninguno

P7. El uso de discursos y conferencias grabadas en vídeo para ejercicios de interpretación te parece (*indica sólo una opción*):

- a) Globalmente positivo
  - b) Indiferente
  - c) Globalmente negativo
- Razona tu respuesta

P8. Valora de 1 a 5 **la aportación** de los siguientes tipos de ejercicios **a tu formación (1 =aportación mínima; 5= aportación máxima)**

1. Interpretación consecutiva (IC) de exposiciones orales basadas en discursos de *Le Monde Diplomatique*

2. IC a partir de ruedas de prensa de la UE

3. IC (Maggie Barankitse, Majiguène Cissé)

4. IC a partir de discursos de *Coup d'envoi*

5. Traducción a vista de transcripciones de discursos espontáneos

6. Traducción a vista de discursos redactados para ser leídos

7. Ejercicios preparatorios para la interpretación simultánea (IS)

8. IS a partir de ruedas de prensa de la UE

9. IS con discursos de los foros sociales (FSM, FSE)

10. IS de Ricardo Petrella

11. IS de Moustafa El Murabit (islam y ciencia)

12. IS de Nadia Yassín y Ghislaine Bahraoui

13. IS de Anne Cheng

14. IS de Serge Halimi

15. IS de la Conferencia de los PMA (ONU)

16. IS del Congreso contra la pena de muerte

17. Debates multilingües/prácticas locales

Comentarios:

P9. Indica qué tipos de ejercicios hubieras querido hacer con mayor frecuencia en clase

- 
- 
- 
- 
-



P16. La corrección de los ejercicios con el texto proyectado mediante el cañón te parece que:

1. Ayuda a identificar mejor las fuentes de dificultad de los discursos
2. Ayuda a corregir mejor los ejercicios
3. Ayuda a aprender por la discusión con los compañeros y el profesor
4. Ocupa demasiado tiempo de clase
5. Sería preferible hacerla en tiempo de prácticas
- 6.
- 7.

P17. ¿En qué medida incide el tema del discurso en tu motivación al interpretarlo?

1. Mucho
2. Bastante
3. Poco
4. Nada

Razona tu respuesta:

P18. Comentarios generales:

## ANEXO V

### PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE: “VIRTUALIZACIÓN DE MATERIAL DIDÁCTICO MULTIMEDIA PROCEDENTE DE LA REALIDAD PROFESIONAL PARA LA FORMACIÓN DE INTÉRPRETES”

#### FICHA DE EVALUACIÓN DE EJERCICIOS REALIZADOS EN CLASE DE INTERPRETACIÓN DE CONFERENCIAS ..... - .....

#### CLAVE DE IDENTIFICACIÓN:

A continuación, te pedimos que valores el ejercicio que acabas de realizar según una serie de criterios y que razones brevemente tus respuestas. De este modo contribuyes a mejorar la selección y gradación del material didáctico de las asignaturas de interpretación y a la elaboración de material didáctico para la formación actual y futura (incluida la permanente) de intérpretes. Gracias por tu colaboración.

1. Valora de 1 a 5 la utilidad del ejercicio que acabas de realizar (1= utilidad mínima, 5= utilidad máxima)  
1      2      3      4      5
  
2. Valora de 1 a 5 el interés del ejercicio que acabas de realizar (1= interés mínimo, 5 = interés máximo)  
1      2      3      4      5
  
3. Valora de 1 a 5 la dificultad del ejercicio que acabas de realizar (1= dificultad mínima, 5= dificultad máxima)  
1      2      3      4      5

Valora ahora la dificultad según los siguientes criterios (subraya, si te parece necesario, el/los factores que aparecen entre paréntesis y que tengan especial relevancia para el ejercicio que acabas de hacer):

- a) Contenido (densidad informativa, complejidad terminológica, complejidad/desconocimiento del tema, comunicabilidad, otros, indica cuáles)  
1      2      3      4      5
  
- b) Presentación (velocidad, acento, vocalización, lenguaje no verbal, emotividad, otros, indica cuáles)  
1      2      3      4      5
  
- c) Expresión (sintaxis, registro, coherencia léxica, otros, indica cuáles)  
1      2      3      4      5

## ANEXO VI

### **CUESTIONARIO DE VALORACIÓN DE LOS EJERCICIOS REALIZADOS EN LA ASIGNATURA DE INTERPRETACIÓN DE CONFERENCIAS DE FRANCÉS B/C-A. CURSO 2004-05. Enero de 2005.**

El presente cuestionario está orientado a conocer las impresiones del estudiantado sobre distintos tipos de ejercicios realizados en clase de interpretación consecutiva y simultánea. Tus opiniones ayudarán a optimizar la selección y el uso del material didáctico en el curso presente y en cursos posteriores. Gracias por tus respuestas.

#### **1. Valora de 1 a 5 la dificultad (1= dificultad mínima; 5= dificultad máxima) de los siguientes ejercicios o tipos de ejercicios realizados durante el cuatrimestre: (lee todos los epígrafes antes de contestar)**

1. Coloquio con Maggie Barankitse (Burundi) y entrevista en Localia TV
2. Conferencia de Madjiguène Cissé (Movimiento de los Sin Papeles)
3. Discursos de *Coup d'envoi* (Les pigeons, Rodéo, Le choufleur)
4. Ruedas de prensa de V. Reding sobre cine (Cinedays, Auberge espagnole)
5. Conferencia de Anne Cheng (“Confucio y los clásicos”)
6. Ruedas de prensa de V. Reding (cultura y educación)
7. Conferencia de Nadia Yassine
8. Rueda de prensa sobre Colombia y la visita del Presidente Uribe al PE
9. *Shadowing* + síntesis
10. Escucha + cuenta adelante-atrás + síntesis
11. Escucha + cuento + síntesis
12. Escucha + paráfrasis
13. Escucha + paráfrasis + síntesis
14. Traducción a vista de transcripciones de discursos espontáneos

#### **2. Valora de 1 a 5 la utilidad (1= utilidad mínima; 5= utilidad máxima) de los siguientes ejercicios o tipos de ejercicios realizados durante el cuatrimestre:**

1. Coloquio con Maggie Barankitse (Burundi) y entrevista en Localia TV
2. Conferencia de Madjiguène Cissé (Movimiento de los Sin Papeles)
3. Discursos de *Coup d'envoi* (Les pigeons, Rodéo, Le choufleur)
4. Ruedas de prensa de V. Reding sobre cine (Cinedays, Auberge espagnole)
5. Conferencia de Anne Cheng (“Confucio y los clásicos”)
6. Ruedas de prensa de V. Reding (cultura y educación)
7. Conferencia de Nadia Yassine
8. Rueda de prensa sobre Colombia y la visita del Presidente Uribe al PE
9. *Shadowing* + síntesis
10. Escucha + cuenta adelante-atrás + síntesis

11. Escucha + cuento + síntesis
12. Escucha + paráfrasis
13. Escucha + paráfrasis + síntesis
14. Traducción a vista de transcripciones de discursos espontáneos

**3. Valora de 1 a 5 el interés (1= interés mínimo; 5= interés máximo) de los siguientes ejercicios o tipos de ejercicios realizados durante el cuatrimestre:**

1. Coloquio con Maggie Barankitse (Burundi) y entrevista en Localia TV
  2. Conferencia de Madjiguène Cissé (Movimiento de los Sin Papeles)
  3. Discursos de *Coup d'envoi* (Les pigeons, Rodéo, Le choufleur)
  4. Ruedas de prensa de V. Reding sobre cine (Cinedays, Auberge espagnole)
  5. Conferencia de Anne Cheng (“Confucio y los clásicos”)
  6. Ruedas de prensa de V. Reding (cultura y educación)
  7. Conferencia de Nadia Yassine
  8. Rueda de prensa sobre Colombia y la visita del Presidente Uribe al PE
  9. *Shadowing* + síntesis
  10. Escucha + cuenta adelante-atrás + síntesis
  11. Escucha + cuento + síntesis
  12. Escucha + paráfrasis
  13. Escucha + paráfrasis + síntesis
  14. Traducción a vista de transcripciones de discursos espontáneos
4. ¿En qué medida crees que incide el uso de material audiovisual digitalizado procedente de la realidad profesional en la dificultad, la utilidad y el interés de los ejercicios que se realizan en clase?

5. ¿Cómo afecta el tipo de material utilizado a tu motivación?

## ANEXO VII

### Guión abierto para grupo de discusión de evaluación del material

#### I. Preguntas generales

- 1) ¿Qué os parece el método usado en general?
- 2) ¿Os gustaría trabajar con este método en todas las asignaturas? (¿excesivo? ¿qué echarías de menos?)
- 3) ¿Qué tipo de ejercicios habéis echado de menos? ¿Os ha parecido que alguno estaba de más o que se ha repetido demasiado?
- 4) ¿Os parece bien que se empiece desde el principio con material en vídeo? ¿Ha supuesto algún impedimento para la gradación de la dificultad?
- 5) ¿Os ha parecido útil la aparición de referentes (intérpretes) en los vídeos? ¿Ha afectado de algún modo a vuestra motivación?
- 6) ¿habéis aprendido algo más que interpretación consecutiva con el material utilizado? ¿qué? ¿ha cambiado de alguna forma vuestra visión de la realidad del África subsahariana, del Magreb, de Colombia, de las instituciones europeas? ¿en qué sentido?
- 7) ¿Os resulta fácil utilizar el material en casa/en el laboratorio? ¿El aspecto tecnológico ha representado algún impedimento? ¿Incide el soporte utilizado en la motivación?
- 8) ¿Consideráis que la calidad del sonido del material es buena? ¿Aumenta la calidad del sonido la dificultad respecto de los ejercicios de discursos simulados con orador en directo?
- 9) ¿Con qué frecuencia usáis el material disponible para el autoaprendizaje? ¿Por qué?
- 10) ¿Qué incidencia tiene el acento en la dificultad frente a la de las barreras culturales? (¿qué es más difícil, entender un acento no europeo o entender la visión del mundo que se transmite con un discurso de ese origen?)
- 11) ¿Consideráis que la variedad de temas es suficiente? ¿Inciden los temas en la motivación? ¿Cuáles son los temas que os parecen más interesantes?
- 12) ¿Es útil para la corrección de los discursos la proyección del texto original (posibles diferencias entre estudiantes de francés B o C)
- 13) ¿Cuál es vuestro modo de trabajo preferido: trabajo individual o en grupo? ¿por qué?

## **II. Contrastación de afirmaciones extraídas de respuestas abiertas del cuestionario (febrero 2005)**

- a) “el orador no se adapta al nivel de las clases, lo cual representa una dificultad en los ejercicios”.
- b) “El material contribuye a estar en contacto con la profesión”
- c) “El material muestra que hay más que técnica en el aprendizaje: problemas técnicos, interacción entre los ponentes y otras cuestiones”
- d) “Es útil que el material ofrezca una variedad de idiolectos”
- e) “El material es útil porque ofrece la posibilidad de corregir”  
- Preguntas relacionadas: ¿Es suficientemente interactivo el modo de corregir los ejercicios? ¿Se pierde demasiado tiempo en ello?
- f) “el material empleado trata temas de actualidad”
- g) “el material permite aumentar la concentración al realizar los ejercicios”
- h) “la variedad de ritmos contribuye al interés del material”
- i) “El material es útil para la formación continua”

## **III. Preguntas referidas al gráfico**

- 1) ¿Qué pensáis del gráfico que refleja vuestras respuestas?
- 2) ¿Por qué os han parecido más fáciles los tres primeros discursos?
- 3) La rueda de prensa sobre Colombia, la conferencia de Nadia Yassine, la de M. Cissé y la entrevista de M. Barankitse son las que os han parecido más interesantes: ¿por qué? (cf. ¿la temática social/humana vs. instituciones europeas/política interviene en el interés del ejercicio?)
- 4) ¿A qué se deben las diferencias entre interés y utilidad especialmente en los casos de los discursos de "coup d'envoi" y en el de Reding sobre cultura y educación.
- 5) ¿Creéis que existe alguna relación entre dificultad y utilidad? ¿Cuál?
- 6) ¿Os ha parecido demasiado grande el salto en la dificultad desde el discurso entre Reding sobre cultura y educación y el discurso de N. Yassine?

## ANEXO VIII

### COLOQUIO CON MARGUERITE BARANKITSE CON MOTIVO DE LA ENTREGA DEL PREMIO DE LA CEAR.

Granada, 28 de marzo de 2003

#### 3. Intervención de Maggie Barankitse (interpretada en consecutiva por José Alemán)

##### Transcripción revisada.

**0'02''- 0'13 (0'11'') ; 17 mots.**

... découragés, pleins d'espérance? Alors, comme je m'occupe des enfants je voudrais vous demander une petite récréation. Levez-vous.

(...)

**0'32''- 0'39'' (0'7'') ; 25 mots**

Alors vous allez tenir la main de la personne qui est à côté de vous. Vous vous levez. Vous obéissez comme des enfants, hein ?

(...)

**0'48''-0'51'' (0'03'') ; 7 mots.**

Et on va chanter un petit chant.

(...)

**0'57''-1'03'' (0'06'') ; 18 mots**

Oui. Vous vous tenez par la main et vous, vous faites une petite récréation, on en a besoin.

Chanson.

Asseyez-vous, vous avez réussi.

**2'22''-2'33'' (0'11'') ; 17 mots.**

Je ne sais pas faire des discours. Je sais seulement chanter, vivre heureuse, même dans les atrocités.

(...)

**2'48''-3'06'' (18'') ; 31 mots.**

Mais je vais essayer pour remercier de tout mon cœur CEAR qui m'a invitée ici, qui m'a donné ce prix. C'est un signe que les enfants du Burundi sont vos enfants.

(...)

**3'22''-3'46'' (24'') ; 38 mots.**

Je remercie aussi Madame la Présidente de *Grenada* d'avoir invité une femme simple qui s'occupe des enfants et qui l'a invitée comme sa sœur. Et je vais vous appelez vous tous mes frères et sœurs de Granada. Bonsoir.

(...)

**4'06''-4'21'' (15'') ; 27 mots.**

Voilà alors cette histoire triste, qui m'a fait que je vienne ici pas parler de la tristesse mais de l'amour, de l'amour qui prend toujours le dessus.

(...)

**4'38''-4'58'' (20'') ; 46 mots.**

Je vais changer. Je vais au contraire me tourner vers vous et répondre à *tous* vos questions, n'importe quelle question je vais la répondre. Alors je vous donne le micro et vous posez les questions et je vais vous répondre parce que vous venez de voir.

(...)

**5'15''-5'20'' (05'') ; 12 mots.**

Quelqu'un veut *répondre*, veut poser une question ? Et je vais répondre.

**Q1 :** ¿Dónde está esa fuerza? Où est votre force?

**5'48''-6'18'' (30'') ; 59mots ; 118 m/m.**

A cause de tout ce que vous avez vu. A cause *de la*, des tueries, parce que j'ai vu mon peuple tué, je me suis dit « non ». Il n'y a pas moyen de laisser mourir, de laisser la haine prendre le dessus. C'est ça qui m'a poussée. Devant les massacres j'ai senti qu'il fallait faire quelque chose.

(...)

**6'46''-6'52'' (06'') ; 18 mots.**

Il n'y a pas de timidité chez les enfants. Aujourd'hui vous allez devenir des enfants, vous posez, hein.

(..)

**6'57''-6'59'' (02'') ; 7 mots.**

Autrement je vais vous poser les questions.

(...)

**Q. 2 : 7'06''-7'34'' (28'') ; 59 mots.**

Vous ne pensez pas que, par exemple, que les pays occidentaux, quand ils envoient des armes pour nous tuer, entre nous, après on a rien, après ce qui s'est passé en Afrique, après la colonisation. Vous pensez pas par exemple que..., qu'ils ont une part de responsabilité actuellement dans ce qui se passe à Burundi et à toute l'Afrique.

**M.B. ; 7'48''-8'22'' (34'') ; 76 mots ; 134,12 m/m**

C'est vrai. C'est ce que j'entends souvent chez les Africains. De chercher, c'est comme le péché d'Eve et d'Adam. Chacun s'accuse mutuellement. C'est vrai qu'il y a une part de l'Occident mais je vous dis « si on vous dit de tuer votre frère, et que vous acceptez de prendre des armes qui a plus de tort ? Est-ce que nos Présidents qui acceptent de vendre leurs frères et sœurs ne sont pas si criminels ? »

(...)

**8'43''-9'43'' (1') ; 135 mots ; 135 m/m**

C'est vrai. L'Occident ou les Américains devraient se poser la question. Mais pour moi, pourquoi les Africains ne disent pas non ? Pourquoi ils acceptent ? Pourquoi ils acceptent ? Je donne l'exemple, je ne suis pas du Congo. Le Congo, le pays le plus riche, mais qu'est-ce qu'il a fait **Mobutu** ? Il a vendu tout ça, son pays, il s'est construit des maisons à la **Côte d'Azur**. *Il a...*, il s'est construit des maisons à Genève. Il a mis tout l'argent en Suisse. Est-ce que ce sont les Suisses qui l'ont appelé pour mettre tout cet argent dans les banques de Suisse ? Nous devons nous tous, vous ici dans la salle, moi aussi, **nous frapper la poitrine**, mais pas frapper la poitrine de l'autre. Parce qu'on a tendance d'aller frapper chez l'autre.

(...)

**10'26''-11'05'' (39''); 90 mots ; 138,46 m/m**

Et les Africains. Moi je vous donne un exemple. Il y a de l'hypocrisie aussi en Occident. Un jour on m'invite pour avoir un prix en France, de défenseur des droits de l'homme et alors je dis *au Présid*, au Premier Ministre, je dis, « j'espère Monsieur le Président que la même main qui me donne une médaille de défenseur des droits de l'homme ne va plus donner les armes en Afrique. Il faut aussi que nous, nous osions élever la voix pour défendre nos frères et sœurs. Voilà, merci.

(...)

**Q : 11'39''-12'02'' (23''); 51 pal.**

No sé si sabré formular bien la pregunta, pero lo que le quería preguntar era ¿cómo se da o qué se siente cuando se da ese primer paso de tomar la decisión de vivir de una forma diferente. Ese paso tan importante, ¿qué sentimientos lo marcan? No sé si me entiende.

(...)

**M.B. 12'21''-12'30'' (0'09''); 16 mots.**

C'est vrai. Quelques fois je suis timide quand les journalistes mettent tous les projecteurs sur moi.

(...)

**12'42''-13'31'' (49''); 107 mots ; 131,02 m/m**

Je vais vous parler comme une femme chrétienne. Vous m'excuserez si *je parle que c'est*, c'est un don. Je l'ai reçu gratuitement. Parfois moi-même je ne me comprends pas. Parfois je suis un danger que je me dis, mais **est-ce que je me porte très bien ?** Quand je lis aussi dans les journaux, un jour je lisais « notre folle du Burundi » dans *La Libération*. Je crois que je suis folle. C'est vrai. Je crois que je suis folle. Je ne réalisais pas. Ça dépasse mon entendement. Vous-même, vous voyez que ce que je fais, *ce n'est pas...* C'est pas normal. Et c'est une grâce.

(...)

**14'04''-14'07'' (0'03'') ; 6 pal.**

Alors, c'est cette folie qui m'anime.

**Q : 14'32''-14'39'' (0'07''); 26 pal.**

Maggie, ¿Cómo le explica a sus niños lo que está pasando en el país, lo que han hecho sus padres y, cómo les explica la situación?

**M.B.: 14'46''-15'10'' (14'') ; 49 mots.**

[Les enfants, je ne dois pas leur expliquer, ils ont vécu. La plupart] ... ont vu le massacre de leurs parents. Ça dépasse l'entendement. Que le voisin vient tout d'un coup, tue tes parents alors que vous avez vécu ensemble. Est-ce qu'il y a des mots à expliquer ?

(...)

**15'31''-16'03'' (32'') ; 60 mots ; 112,5 m/m**

Mais justement c'est ça. Entre les trois centres que j'ai créés : **la Casa de la Pace**, **Maison Shalom** et **Oasis de la Paix**, c'était pour donner une réponse, leur faire **l'éducation à la paix**, leur apprendre que quand même le mal n'aura jamais le dernier mot, que c'est à eux de faire renaître notre pays avec une nouvelle génération.

(...)

**M.B. : 16'43''-17'26'' (43'') ; 103 mots ; 143,72 m/m**

Et les enfants voient que je les aime, malgré que nous n'avons pas les mêmes ethnies. Les éducatrices qui sont là sont mélangées et sont des **hutus** et des **tutsis**, même des **Congolaises** qui sont venues nous aider, même les familles européennes qui décident de venir les aider. Alors c'est ça notre chance. Les enfants ne doivent même pas poser la question. Ils voient que nous, nous sommes différents de ce qui se passe dans le pays et à leur tour ils vont même faire des témoignages dans les écoles pour aider le pays à sortir de la misère, de la haine fratricide.

(...)

**Q : 18'01-18'04 (0'03'') ; 11 mots.**

Qu'est-ce que vous espérez de la jeunesse africaine en Europe ?

(...)

**M.B. : 18'23''-18'29'' (06'') ; 11 mots.**

Oui. Je ne veux pas décevoir le travail que fait CEAR.

(...)

**M.B. : 18'38''-18'46'' (08'') ; 23 mots.**

Car j'ai vécu en Europe. J'ai vécu quatre ans en France. J'ai vécu deux ans en Suisse. J'ai fait le stage en Allemagne.

(...)

**M.B. : 18'59''-19'12'' (13'') ; 25 mots.**

J'ai été souvent tentée de dire à mes frères et sœurs africains que leur place est en Afrique malgré la misère [bruit] qu'il y ait.

(...)

**M.B. : 19'22''-20'03'' (41'') ; 82 mots ; 120 m/m**

J'ai vu des Africains faire les universités, avoir des doctorats et devoir faire un travail dans la rue, de distribuer les journaux. Je me suis dit, *est-ce que ça ?* Alors que dans nos universités on a besoin d'eux. On pourrait peut-être utiliser tout ce qu'ils ont fait, malgré qu'il y a la guerre, d'essayer de ne pas vider nos universités et qu'ils viennent ici, mais **chacun à sa grâce**. Ce ne sont pas des critiques qui détruisent, ce sont des conseils fraternels.

(...)

**M.B. : 20'26''-21'30'' (1'04'') ; 150 mots ; 140,62 m/m**

Et j'ai l'impression que les Africains ne réalisent pas les richesses qu'ils ont chez eux. Nous ressemblons à des mendiants assis sur des lingots d'or. Nous avons la joie de vivre. Et quand je voyage en Europe j'ai tendance à demander mais vous autres les Européens, pourquoi vous êtes si tristes ? Pourquoi vous êtes riches peut-être matériellement mais que l'intérieur..., il y a quelque chose qui ne va pas quand je suis dans le métro de Paris. Je regarde, ils sont tristes. Ils ont peur de ce qu'ils ont fabriqué. Et après je me dis : quand même l'homme est bizarre. Nous, nous voulons venir chez-vous, *mais, et...*, mais vous êtes tristes. Vous êtes riches mais vous êtes des riches et

tristes. Et nous, nous sommes des pauvres heureux. C'est bizarre. Je remarque. Ce n'est pas une leçon de morale que je vous fais, mais c'est un moment spontané.

(...)

**M.B. : 22'04''-22'16'' (12'') ; 27 mots.**

Je ne sais pas. J'ai l'impression et ça me pose toujours des questions intérieures : où est la vraie richesse ? Où est la vraie richesse ?

**Q : sonido inaudible:**

(...) par exemple je voudrais savoir quelle est la position des autorités, plus précisément gouvernementales à l'égard de votre organisation.

Interpretación:

Bueno, en primer lugar me gustaría felicitarla. Me gustaría saber qué es lo que piensa usted de la postura, de la posición de las autoridades africanas. [en relación con su movimiento]

**M.B.: 23'14''-23'33'' (19'') ; 32 mots.**

En fait une fois je lisais dans le journal de *Géo*, on avait écrit « elle s'appelle Maggie. Les tutsis la soupçonnent de trahison, les hutus s'en méfient. Maggie dérange tout le monde ».

(...)

**M.B.: 23'57''-24'55'' (0'58'') ; 119 mots ; 123,1 m/m**

Vous voyez. Vous avez vu sur la cassette. Vous avez vu l'image. Moi je veux réunir tout le monde. Je dénonce les pharmacies en Europe. Les organismes internationaux qui *veut* des choses bien..., donc avec un plan d'action, avec le nombre de personnes, la taille, la couleur des yeux et moi je suis là, une femme, africaine déjà, qui n'est pas mariée, une femme qui n'est pas religieuse et qui est là et qui dérange tout le monde. Je dérange tout le monde. *Je...*, on ne sait pas me mettre quelque part. Alors, *j'ai accepté...*, moi-même je me dérange parce que moi-même parfois je ne comprends rien. Alors les politiciens me haïssent, vraiment d'une façon terrible, d'ici comme d'Afrique.

(...)

**M.B. : 25'33''-26'09'' (36'') ; 71 mots ; 118,33 m/m**

Et c'est vrai, ce qui m'intéresse, ce n'est pas ce que les gens pensent de moi. Ce qui m'intéresse, c'est *ce que*, si tous les enfants du Burundi pouvaient vivre mieux. Le reste, ça n'a aucune espèce d'importance pour moi. *J'aime...*, je voudrais aimer tout le monde et redonner la vraie face à chaque personne que je rencontre. Bonjour mon frère, bonjour ma sœur. Peu importe ce qu'ils pensent de moi.

(...)

**Q : 26'31''-26'45'' (14''); 38 pal.**

Iba a preguntar que nos diga al pueblo de Granada: ¿Qué es lo que necesitan tus niños? ¿Qué es lo que necesitas para tus niños? ¿Qué necesidades más inmediatas tienen? ¿En qué te podríamos ayudar en tu labor?

(...)

**M.B.: 26'52''-27'00'' (08''); 16 mots.**

Oui. C'est vrai.... Je suis pas venu étaler les misères ici. Vous les avez vues vous-mêmes.

(...)

**M.B. : 27'12''-27'17'' (05''); 10 mots.**

Mais imaginez-vous, dans mon pays il y a 620.000 orphelins.

(...)

**M.B. : 27'27''-27'31'' (04''); 3 mots.**

14.000 enfants soldats

(...)

**M.B. : 27'36''-27'39'' (03''); 8 mots.**

Il y a 5.000 enfants dans la rue.

(...)

**M.B. : 27'44''-27'49'' (05''); 6 mots.**

Il y a 194.000 enfants déplacés.

(...)

**M.B. : 27'54''-28'00'' (06'') ; 18 mots.**

Alors tout le monde, parce que j'ai ouvert des centres, tout le monde vient frapper à notre porte.

(...)

**M.B. : 28'10''-28'45'' (35'') ; 84 mots ; 144 m/m**

Alors je crois que, comme j'ai ici à ma droite quelqu'un qui représente les femmes. La femme, sa vocation, c'est de protéger la vie, de donner la vie. J'aimerais que vous nous aidiez à sortir de la misère et me dire : je peux faire immédiatement un projet, je vous dis, voilà, vous me construisez 80 maisons pour tous ces enfants qui n'ont plus où aller. C'est pas un problème, *vous pou...*, tout, toutes les aides, même un seul euro est nécessaire dans notre maison.

**Q. : 29'21''-29'53'' (32'')**

Pardon, quel est votre sentiment quand vous voyez par exemple les enfants qui sont en Iraq sous les bombes des Américains ? Et quel est votre sentiment de la guerre qui se déroule en ce moment en Iraq ? Quand vous voyez que vous êtes en train de lutter pour que les enfants vivent sans guerre et vous voyez que par exemple des pays qui se disent civilisés actuellement bombardent des pays et il y a des centaines d'enfants qui sont en train de mourir.

(...)

**M.B. : 30'20''-30'55'' (35'') ; 66 mots.**

J'ai deux sentiments d'abord. Le sentiment de pitié pour ceux qui font ça. Je me demande : est-ce que d'abord Bush, c'est un papa qui a des enfants ? Je sais que tous ceux qui se sont ralliés sont des pères de famille. Alors j'ai pitié pour eux et je prie pour eux. Parce que ce sont toujours nos frères. Même si ce sont des criminels.

(...)

**M.B.: 31'20''-32'03'' (43'') ; 78 mots ; 108,84 m/m.**

Le deuxième sentiment, c'est le sentiment d'une mère. Parce que, même si je n'ai pas donné la vie biologique à force de m'occuper des bébés, je crois que j'aimerais tant, si c'était possible, que des mamans, que toutes les mamans du monde aillent à Bagdad, aillent à Bassora et construisent des centres pour sauver ces enfants. J'espère qu'il y

aura la révolte de beaucoup de mamans, de mamans peut-être irakiennes qui vont dire non à cette haine fratricide.

(...)

**Q. : 32'37''-33'00'' (23''); 28 pal.**

¿Qué tres palabras nos diría a todos los presentes, a todo el mundo para engrosar ese pequeño ejército en donde llevan la bandera del cobijo y del refugio?

**M.B. : 33'18''-33'42'' (24'') ; 40 mots.**

Comme moi-même j'accueille des réfugiés, comme moi-même *j'ai vu*, j'ai été réfugiée, je veux dire peut-être sous un autre aspect, je crois que la première chose quand vous accueillez quelqu'un, il faut l'accueillir d'abord comme un frère, comme une sœur.

(...)

**M.B. : 34'00''-34'09'' (09'') ; 19 mots.**

La deuxième, le deuxième message que je dirais, c'est peut-être de prendre beaucoup de temps pour comprendre sa culture.

(...)

**M.B. : 34'19''-34'36'' (17'') ; 31 pal.**

Et la troisième chose, c'est de l'aider *de* sortir de l'assistance éternelle, de lui donner, je dirais, les moyens d'être une personne humaine avec tout ce que ça comporte comme dignité.

(...)

**M.B. : 34'47''-35'26'' (39'') ; 73 mots; 112,31 m/m.**

Si on voit qu'on ne peut pas faire il faut faire tout pour lui faire comprendre, peut-être de retourner chez-lui pour qu'il ait une identité. Parce que avoir un pays, c'est avoir une identité. Etre **apatride**, *c'est avoir...*, c'est être sans nom. C'est dur de vous le dire ici mais je sais combien j'ai fait **les camps de réfugiés** de chez-nous en **Tanzanie**, au **Rwanda**, au **Congo**. Je sais que c'est très humiliant.

(...)

**Q. : 35'57''-36'41'' (44''); 91 pal.; 124,1 p/m.**

De todo lo que ha salido en el reportaje me ha llamado poderosamente la atención una palabra que es reinserción o inserción de todos esos niños en la sociedad. Y a mí me gustaría que pudiera comentarnos Margarita qué procesos están llevando a cabo a nivel educativo en esas comunidades de acogida y cuál es el resultado que se está viendo de toda esa labor. Básicamente ¿qué procesos ellos tienen o tenéis para que todos esos niños, cuando son jóvenes puedan vivir independientemente y ayudar a crecer a su país? Gracias.

(...)

**M.B. : 37'03''-37'19'' (16'') ; 23 mots.**

C'est vrai. Nous nous sommes organisés dans quatre activités. La première activité, c'est l'accueil de ces personnes pour lutter pour la survie d'abord.

(...)

**M.B. : 37'31''-37'43'' (12'') ; 18 mots.**

Après, comme nous avons des psychologues, des assistantes sociales, des médecins, des infirmières, on fait la recherche familiale.

## **Archivo Maggie 2**

(...)

**1'58''-2'14'' (16'') ; 36 mots.**

Après avoir fait la recherche familiale nous essayons de voir si on peut réinsérer cet enfant si on a trouvé sa famille parentale, parce que tous les enfants que nous avons n'ont ni papa ni maman.

(...)

**2'31''-2'37'' (06'') ; 14 mots.**

Mais chaque enfant qui est accueilli va à l'école comme tous les autres enfants.

(...)

**2'44''-3'13'' (29'') ; 66 mots.**

Pour tous les enfants pour lesquels c'est difficile de les réinsérer comme les enfants soldats *qui sont*, qui ont tué, des enfants qui ont été des prostitués nous essayons de leur

apprendre un métier. Même la robe que je porte, ce sont les enfants qui l'ont faite. Alors des enfants qui ont été violés, que c'est difficile de les réinsérer, on leur donne une formation professionnelle.

(...)

**3'39''-4'16'' (37'') ; 88 mots ; 142,7 m/m.**

Alors nous leur donnons aussi une maison parce que c'est très important pour quelqu'un d'avoir un chez-soi. Alors on essaie de demander aux amis et nous leur donnons, ils rentrent chez eux et avec un titre de propriété. Ce n'est pas quelque chose qu'on lui prête. On lui donne et puis à son tour il élève ses petits frères et petites sœurs. La plupart des enfants qui sont chez-nous ont leurs propres petits frères et petites sœurs de sang ou un cousin ou un neveu ou une nièce.

(...)

**4'35''-4'55'' (20'') ; 57 mots.**

Alors vous comprenez que j'ai besoin de beaucoup d'aide parce que c'est un travail qui demande beaucoup d'argent et beaucoup de cœur. Le cœur je peux le trouver, mais l'argent quelquefois c'est difficile. Il faut voler, il faut mendier. Oui, c'est ça.

(...)

Oui, voilà. Je veux pas voler (rires). Je vais voler ici dans cette salle.

**5'23''-6'32'' (1'09'') ; 138 mots ; 120 m/m.**

Voilà. Je crois que c'était une très bonne soirée. Gardez toujours l'image que c'est toujours le bien qui prend le dessus. Que c'est toujours l'amour qui prend le dessus. Moi qui ai vécu tout ça, vous voyez très bien que je ne suis pas déprimée. Vous, quelquefois vous inventez des problèmes. Parce que quand l'homme ne trouve pas un problème il l'invente. Alors restons debout, la main dans la main. En chantant main dans la main nous allons changer la face de la terre.

Merci beaucoup. Merci encore une fois à la présidente qui est ici. Merci ma chère sœur. Merci ma chère sœur Carmen de m'avoir invitée. Merci à vous qui étiez ici. Portez cette petite bougie. Quand vous êtes dans les ténèbres une petite bougie peut vous conduire. Alors soyons de petites bougies pour le monde.

## ANEXO IX

### *Confucius et les classiques*

ANNE CHENG. INALCO. PARIS.

Facultad de Derecho. Universidad de Granada. 23 de febrero de 2004.

**Anne Cheng** : Euh..., donc, je peux commencer, Madame la Présidente ? Oui ?

**M. Lucas** : Je vous en prie.

**Anne Cheng** : 0'10''-3'52'' (3'42'') ; 319 mots ; 86,22 m/m

Merci.

Je voudrais d'abord m'excuser auprès de vous de ne pas pouvoir parler votre langue. C'est une grande lacune que je m'efforcerai de combler quand je serai à la retraite probablement parce que/ avant je n'aurai pas le temps (*rires*) et je voudrais aussi vraiment exprimer ma gratitude et ma reconnaissance à tous mes hôtes ici à Granada. *Les...* tous ceux qui ont organisé ce séminaire, les représentants de l'Université, du Séminaire d'études asiatiques, je nommerai spécialement le professeur **San Ginés** ici présent et la professeur **Alicia Relinque**, et également la représentante de l'Alliance française Madame **Marie Lucas** et j'aurais également une pensée spéciale et émue pour *les...*, le... courageux directeur des éditions **Bellaterra** qui est un de ces éditeurs comme on en fait plus tellement, c'est-à-dire quelqu'un qui est prêt à prendre des risques. Donc il est à Barcelone actuellement mais je voudrais quand même lui rendre hommage ainsi qu'à **Joaquín Beltrán** qui est directeur de la collection dans laquelle a été traduite mon livre et qui est également un des organisateurs de cette rencontre.

Et finalement j'aimerais aussi vous remercier vous tous d'être venus ici un soir où il pleut. Vous avez **bravé**<sup>1</sup>, donc, le mauvais temps, donc pour entendre parler de ces **chinoiseries**<sup>2</sup> qui sont peut-être peu familières pour vous. Donc merci pour votre curiosité intellectuelle.

---

<sup>1</sup> **braver** [bYave] v. tr. (Conjug. : 1) • 1515; de *brave*, d'apr. l'*it. bravare*

1♦ **Défier orgueilleusement en montrant qu'on ne craint pas.** « Tu me braves, Cinna, tu fais le magnanime » (Pierre Corneille). ⇒ **narguer, provoquer.** « Au moyen âge, les individus pouvaient encore braver l'État » (Bainville). « lorsqu'on osait braver ses ordres » (F. Mauriac). ⇒ **s'opposer.** (Le Petit Robert)

<sup>2</sup> **chinoiserie** [GinwazYi] n. f. • 1839; de *chinois*

1♦ **Bibelot, décor qui vient de Chine ou qui est dans le goût chinois.** Une étagère garnie de chinoiseries.

Alors, j'ai annoncé donc une présentation sur Confucius et les classiques en pensant que Confucius est probablement un des rares noms de la culture chinoise qui est à peu près connu du public occidental, même si on ne sait pas très bien en fait ce qu'il a dit, ce qu'il a enseigné mais c'est, disons, à juste titre un des noms qu'on connaît parce que, effectivement, c'est quelqu'un qui a joué un rôle fondateur dans le développement, non seulement de ce qu'on appelle la pensée chinoise mais c'est quelqu'un qui a véritablement fondé ce que j'appelle l'humanisme confucéen, l'humanisme chinois. Oui ? Ah, pardon, oui.

**INT> ES : 4'01''-6'31'' (2'30'')**

**A.C. : 6'35''-9'30'' (2'55''); 272 mots; 93,26 m/m**

Je m'aperçois que j'ai oublié de remercier également nos traducteurs interprètes ici présents qui font un travail absolument remarquable. Donc je les remercie aussi.

Donc je disais que le titre de la présentation est « Confucius et les classiques ». Donc *je...*, Confucius, je pense que tout le monde sait que... il s'agit de la latinisation effectué au 17<sup>e</sup> siècle par les missionnaires jésuites de l'appellation chinoise, maître **Kon**, donc *Kon futze*, donc en version latine ça a donné Confucius ou Confucio, j'imagine en espagnol, et je vous rappelle très rapidement que c'est un personnage historique qui a vécu entre le 6<sup>e</sup> et le 5<sup>e</sup> siècle avant l'ère chrétienne.

Et c'est un personnage qui est connu pour diverses raisons mais dans la tradition chinoise il est de manière privilégié associé à la culture chinoise lettrée<sup>3</sup>. Et c'est pour ça que aborder la question du rapport entre Confucius et les textes classiques me paraît tout à fait central pour comprendre ce qu'est cette culture chinoise lettrée.

Alors c'est un paradoxe parce que/ il est bien connu que tout comme Socrate, notre bon Socrate grec qui a vécu peu de temps après Confucius, Confucius a été un maître de la parole. C'est-à-dire c'est quelqu'un qui en fait n'a jamais laissé d'écrit et qui s'est toujours exprimé de manière orale. Mais ce qui fait de lui quelqu'un d'exceptionnel,

---

2♦ (1845) **Cour. Complication inutile et extravagante.** *Les chinoiseries administratives.* (Le Petit Robert).

<sup>3</sup> **lettré, ée** [letYe] **adj.**

• 1190; *lat. litteratus*

♦ **Qui a des lettres (IV), de la culture, du savoir.** ⇒ **cultivé, érudit, humaniste, savant.** — **N.** *Un lettré, les lettrés.* ⇒ **clerc.** (Le Petit Robert).

c'est que dans l'histoire chinoise il est le premier à avoir pris la parole en son propre nom. Et c'est pour ça que ses entretiens avec ses disciples sont un texte fondateur, un petit peu à la manière de, par exemple, des évangiles pour... l'histoire du christianisme.

**INT > ES : 9'36''-11'31'' (1'55'')**

**A.C. : 11'41''-14'01'' (2'20''); 216 mots; 92,57 m/m**

Donc je disais que dans les entretiens de Confucius pour la première fois dans l'histoire chinoise on entend quelqu'un parler au discours direct et dire « je », je dis que, je pense que. Et c'est quelqu'un qui ensuite a été associé à un corpus de textes qu'on a appelés donc les classiques confucéens et qui ont été très importants pour donner les fondements des institutions de l'empire chinois pendant à peu près 20 siècles, deux millénaires, c'est-à-dire, à partir du deuxième siècle avant Jésus-Christ jusque/ au tout début du 20<sup>e</sup> siècle parce que vous savez peut-être que le régime impérial a été renversé donc seulement en 1911, donc au début du 20<sup>e</sup> siècle et que donc cet empire chinois s'est maintenu pendant deux millénaires et on peut donc dire que ce corpus de textes classiques a joué un rôle à peu près équivalent au corpus biblique pour le monde dit occidental puisque son influence s'est maintenue à la fois dans le temps et dans l'espace, hein, c'est-à-dire dans le temps pendant deux millénaires et dans l'espace puisque/ il s'est diffusé au-delà de la Chine vers le Japon, vers la Corée, vers le Vietnam, c'est-à-dire tout le monde qu'on appelle le monde **sinisé**<sup>4</sup>. Donc là je crois qu'on a quelque chose d'équivalent du corpus biblique.

**INT > ES : 14'10''-15'27'' (1'17'')**

**A.C. : 15'34''-17'09'' (1'35''); 147 mots; 92,84 m/m.**

Donc, d'une certaine façon *je...*, ma présentation est une introduction à la présentation de la professeur Alicia Relinque qui, je pense, vous parlera du développement de ce qu'on pourrait appeler en fait la culture de l'écrit en Chine. Donc mon propos est de vous faire comprendre que/ on dit souvent que la Chine est une civilisation de l'écrit mais en fait je voudrais essayer de replacer donc les choses dans une perspective

<sup>4</sup> **siniser** [sinize] v. tr. (Conjug. : 1)

• mil. XX<sup>e</sup>; de *sin(o)-*

◆ **Didact.** Répandre la civilisation chinoise dans (un pays); rendre chinois quant à la culture. — **Pronom.** SE SINISER : adopter la culture chinoise.

historique pour vous montrer que ça n'a pas toujours été vrai. Et que Confucius est bien un maître qui a enseigné de façon orale et tout ce que je voudrais faire ce soir, c'est vous expliquer justement ce paradoxe, ou plutôt permettre de le replacer historiquement, donc de comprendre justement ce paradoxe d'un maître de la parole vivante qui finit par être associé à du texte écrit. Alors, c'est peut-être utile..., je m'arrête là, peut-être.

**INT > ES : 17'13''-18'01''**

**A.C. : 18'03''-20'54'' (2'51''); 267 mots ; 93,68 m/m**

Alors, c'est peut-être utile de rappeler rapidement ce qu'étaient ces classiques. Qu'est-ce qu'on appelle les classiques confucéens ? Alors ils sont à l'origine au nombre de cinq ou quelques fois six. Je vais vous expliquer pourquoi. Alors les cinq classiques, ce sont donc les odes, les documents, les rites, les printemps et automnes et les mutations. Et on parle de six classiques quand on ajoute la musique qui est en fait une partie du livre des rites. Alors les odes et les documents, ce sont des ensembles de textes auxquels Confucius fait très souvent référence dans ses entretiens. Donc on sait que ces deux corpus ont été utilisés, donc, par Confucius dans son enseignement.

Alors les odes... là je pense que/ Alicia vous dira de manière plus détaillée ce que c'étaient, ce sont en fait essentiellement des pièces poétiques qui ont servi de base en fait à la culture lettrée. Un, comment dire, un honnête homme de l'antiquité chinoise était censé, donc, connaître les odes par cœur et pouvoir utiliser des citations selon les circonstances. Par exemple en situation d'ambassade, hein, dans un langage diplomatique, c'était utile de pouvoir s'exprimer en utilisant des citations du livre des odes. Et le livre des documents, ce sont en fait des documents d'ordre historique, c'est-à-dire des discours, des serments des grands personnages ou des conseils donnés, donc, aux souverains de l'antiquité. Autrement dit là nous avons une littérature qui est anonyme, qui n'est pas une littérature d'auteur.

Et c'est pour ça que je dis que Confucius est vraiment le premier à parler donc de manière personnelle, en son propre nom.

**INT > ES : 21'06''-22'33'' (1'27'')**

**A.C. : 22'37''-25'03'' (2'26''); 236 mots; 96,99 m/m**

Donc on peut dire que les odes et les documents ont une relation directe avec l'enseignement de Confucius, puisque dans les entretiens il y a des références explicites, donc à ces deux corpus de textes. Il y a également donc les rites. Alors Confucius est quelqu'un qui parle constamment des rites même si on sait que le traité des rites s'est constitué en livre beaucoup plus tard. Donc jusqu'à maintenant nous avons trois corpus de textes dont on peut dire que/ ils ont un lien direct avec Confucius. Maintenant il en reste deux, qui ont un rapport beaucoup plus problématique avec le personnage de Confucius.

Vous avez cet ouvrage qui s'appelle *Les Printemps et automnes*. Alors ça a l'air chinois, c'est très joli. En fait il s'agit d'un texte extrêmement sec. Je peux vous le dire parce que j'ai fait ma thèse dessus. Ce sont en fait des annales puisque printemps et automne sont les deux saison principales qui désignent en fait une année. Et ce sont les annales du pays natal de Confucius sur justement une période à laquelle on a donné ce nom. C'est-à-dire vous avez dans l'antiquité chinoise cette période de printemps et automnes qui va du huitième au cinquième siècle avant Jésus-Christ qui fait référence donc à cet ouvrage. Donc on peut dire que cet ouvrage a encore un vague lien avec Confucius puisque ce sont des annales de son pays natal. Voilà.

**INT>ES : 25'15''-26'56'' (1'41'')**

### **Clip 3-A Cheng-2-cMP3**

**A.C. : 0'00''-3'21'' (3'21''); 312 mots; 93,13 m/m**

Alors il reste maintenant le dernier des cinq classiques qui peut-être vous est connu parce que... c'est donc *Le livre des mutations*, autrement appelé le *Yi-King*. Est-ce que vous connaissez ça en Espagne ? Parce que/ en France vous trouvez des horoscopes tirés du *Yi-King*, donc chez votre coiffeur ou chez votre dentiste. C'est quelque chose de très à la mode. Bon. En réalité il s'agit d'un..., à l'origine, d'un manuel de divination qui est un objet, je dis toujours, c'est un objet textuel non identifié parce que comme vous le savez sans doute il s'agit d'une combinatoire de figures à six traits qui sont soit pleins ou brisés. Je vais vous faire un dessin, ça sera plus clair. Vous avez sûrement déjà vu, même sur des boîtes de chocolat, des figures du *Yi-King* qui se présentent de cette manière, c'est-à-dire, c'est soit sur trois niveaux, soit sur six niveaux mais ce sont des

combinaisons de traits pleins ou brisés. Donc vous pouvez avoir quelque chose comme ça, je dessine au hasard, par exemple ça, là vous avez en fait une figure, ce qu'on appelle un **hexagramme**, c'est-à-dire en fait une figure sur six niveaux qui est une..., donc une combinaison de traits pleins, c'est-à-dire **Yan** ou des traits brisés, c'est-à-dire **Yin**. Bon. Et je dis que c'est/ vous m'entendez quand même sans micro ? Je dis que c'est un objet textuel non identifié parce que vous avez donc une combinatoire de 64 de ces figures parce que quand vous combinez deux types de traits sur 6 niveaux ça vous donne 64 combinaisons possibles. Donc vous avez cette combinatoire sur laquelle vient se greffer du texte. C'est-à-dire d'abord une couche de texte divinatoire puisque sur chaque figure et sur chaque trait porte une sentence divinatoire. Et une autre couche de texte qui est en fait des commentaires, donc sur ces sentences divinatoires.

Vous avez un problème ? Je bouge trop ?

Bien, voilà.

**INT>ES : 3'44''-5'21'' (1'37'')**

**A.C. : 5'23''-7'05'' (1'42''); 147 mots; 86,47 m/m**

Donc vous voyez que ce qu'on appelle ces classiques confucéens ne ressemblent pas du tout à ce que vous pouvez connaître comme texte sacré, c'est-à-dire que ce soit la Bible, le Coran, la Torah, le **Vedanta**<sup>5</sup>, etc., vous avez ici en fait un ensemble de textes très hétérogènes qui ne ressemblent absolument pas à ce que nous pouvons connaître, donc comme corpus de textes sacrés. Et ceci a beaucoup frappé les commentateurs occidentaux qui ont parlé d'orientation non théocentrique de ce corpus. C'est-à-dire que vous avez des textes qui ne sont pas adressés à la divinité et qui ne sont pas non plus de la parole divine révélée. Ce ne sont pas donc des textes, des révélations, des textes où Dieu parle aux hommes. Vous avez là en fait un ensemble qui a l'air complètement arbitraire, qui a l'air d'être constitué un petit peu par hasard.

---

<sup>5</sup> **Vedanta**: n. m. pl. (« Fin des Veda »). Nom donné en Inde à une philosophie généralement moniste fondée sur l'interprétation des Upanisad\*. (*Le Petit Robert 2*).

ES : **Vedanta** : m. *Fil.* Sistema fundado en los *Vedas* y en los *Upanishads*. Constituye el fundamento del brahmanismo ortodoxo y el hinduismo, religión actual de la India. Sustenta un monismo panteísta al afirmar que lo múltiple es mera apariencia y que el espíritu supremo es la única realidad. (*Diccionario Enciclopédico Larousse*).

**Vedas**: (En sánscrito, saber) m. pl. *Lit.* Conjunto de textos fundamentales de la revelación brahmánica y, a la vez, la obra más antigua de la literatura india. (*Diccionario Enciclopédico Larousse*).

**INT>ES : 7'14''-7'50'' (36'')**

**A.C. : 7'53''-10'29'' (2'36''); 209 mots; 80,38 m/m**

Et pourtant ce sont ces textes qui ont été sacralisés d'une certaine façon au tout début de l'empire, centralisé. Comme vous le savez peut-être l'espace chinois a été unifié par le fameux premier empereur. Je vois que nous sommes ici sous des figures unificatrices. La Chine fait référence donc à ce premier empereur que tout le monde connaît parce que tout le monde connaît justement sa fameuse tombe à..., dans les environs de **Hsi-an** avec justement toute son armée de terre cuite etc. Je crois que tout le monde connaît un petit peu le personnage qui a, donc, unifié l'espace chinois, donc en 221 avant Jésus-Christ. Et c'est donc peu après son unification territoriale que/ a commencé justement à s'imposer la nécessité d'opérer également une unification idéologique qui s'est faite notamment par justement la sélection de cette..., de ce corpus canonique, associé donc à la figure de Confucius. Donc, juste encore une phrase, donc Confucius on peut dire que *c'est...* il a été malgré lui l'instrument de l'unification idéologique de l'empire chinois à partir donc du deuxième siècle avant l'ère chrétienne. Et c'est pour ça que la relation entre ces textes et Confucius devient importante. Et même quand il n'y a pas de relation on essaie d'en voir une.

**INT>ES : 10'43''-12'33'' (1'50'')**

**A.C. : 12'36''-13'52'' (1'16''); 111 mots; 87,63 m/m**

Donc là ce que je voudrais faire passer comme idée, c'est que le corpus des classiques est présenté, à partir donc de la fondation de l'empire, comme un tout unifié, synthétique et cohérent à l'image du monde impérial dont il se présente comme un double textuel. C'est-à-dire que vous avez en fait *une*, un monde unifié, donc par justement cette centralisation, donc, impériale et on peut dire que le corpus des classiques recouvre cette unité territoriale et institutionnelle d'une couche textuelle. Et on peut dire que c'est seulement à partir de ce moment-là que/ on peut parler de la Chine comme une civilisation de l'écrit, l'écrit devenant un instrument de pouvoir.

**INT> ES : 14'01''-14'53'' (52'')**

**A.C.: 14'58''-17'37'' (2'39''-17''= 2'22''); 217 -20= 197 mots; 83,24 m/m.**

Le..., ce que je dis là peut être facilement illustré par le mot chinois, le caractère chinois qui désigne donc les textes classiques (elle se lève).

Est-ce que certains d'entre vous lisent le chinois ? Enfin, oui, je sais qu'il y en a au moins quelques uns.

**INT >ES : 15'29''-15'39'' (10'')** ¿Alguno de ustedes leen el chino escrito, entienden el chino escrito ?

Alors ceci n'est pas une leçon de chinois mais la graphie des caractères est importante quelques fois. Alors, vous avez donc ce mot *yin* qui désigne donc les textes classiques. Alors, vous avez ici un mot qui s'écrit avec la clé ou le radical de la soie. Et ce mot désigne à l'origine l'axe vertical, autrement dit *la...*, ce qu'on appelle en français la chaîne, d'un tissu. Puisque en fait vous avez un autre corpus de textes qu'on appelle apocryphes, qui désigne en fait l'axe horizontal, la trame et qui s'écrit également, donc, avec la clé de la soie. Donc ici vous avez donc l'idée que l'écrit, la matière écrite, c'est comme un tissu et d'ailleurs nous avons en fait la même idée dans le latin *textus*. *Textus*, c'est le textile, c'est le tissu et ici donc nous avons un tissu qui recouvre en fait le..., on pourrait dire l'unité de l'ordre impérial.

**INT>ES : 17'45''-18'41'' (0'56'')**

**A.C. : 18'45''-20'37'' (1'52''); 159 mots; 85,18 m/m**

Le temps passe et je ne voudrais pas abuser de votre patience, donc je m'approche de la conclusion. Rassurez-vous. Je voudrais simplement indiquer comment l'écrit et l'ordre du texte se présentent comme un instrument de pouvoir. Le premier empereur donc a opéré l'unification territoriale et ensuite il a laissé la place à une dynastie qui a duré quatre siècles. De 206 avant Jésus-Christ jusqu'à 220 après Jésus-Christ. Et je rappelais ce matin que quatre siècles, c'est la durée qui nous sépare de la Renaissance. Alors cette dynastie *Han* a donné son nom à la langue chinoise. Ceux d'entre vous qui étudient le chinois étudient le *Hain*, c'est-à-dire la langue des *Han*. Elle a donné son nom à l'ethnie dominante en Chine –quand on n'est ni *Tibétain*, ni *Mongol*, ni *Ouïgour*, etc. on est

Han. Et on peut dire que cette dynastie a mis en place les structures de l'empire chinois à peu près pour les deux millénaires à venir.

**INT>ES : 20'44''-22'00'' (1'16'')**

**A.C. : 22'11''-23'44'' (1'33''); 118 mots; 76,13 m/m**

Bien, alors, l'un des premiers empereurs Han est celui qui a décidé que les serviteurs de l'empire, c'est-à-dire les bureaucrates seraient formés exclusivement aux cinq classiques. Et c'est cet empereur qui a fondé, donc, oui, enfin ça rappelle *Carlo Cuinto*, *c'est...* qui a fondé donc l'Académie impériale pour former donc une sélection d'étudiants à l'étude de ces cinq classiques pour ensuite devenir donc des fonctionnaires, des serviteurs de l'empire. Et nous avons ici donc les premiers fondements de ce qu'on a appelé donc *la...*, le système des **lettrés bureaucrates** en Chine. Donc là vous voyez que il y a véritablement *une, un...* une association très étroite entre la connaissance de ces textes classiques et le maniement du pouvoir.

**INT>ES : 23'51''-24'41'' (50'')**

**A.C. : 24'43''-26'16'' (1'33''); 127 mots; 76,97 m/m**

Je conclus. Je pense que cette association apparaît très nettement quand on prend *la...*, l'autre bout de la chaîne. C'est-à-dire quand on arrive à la période moderne où on voit très clairement que l'abolition des examens **mandarinaux**, c'est-à-dire de ces examens qui sont essentiellement fondés sur la connaissance des classiques, l'abolition donc de ce système des examens mandarinaux en 1905 est immédiatement suivie, donc, de l'effondrement définitif du régime impérial en 1911 et de l'instauration du régime républicain. Donc là vous voyez que quand l'empire perd son **soubassement**<sup>6</sup>, disons, textuel, canonique, ben il n'a plus de moyen de se maintenir.

<sup>6</sup> **soubassement** [subAsmS] n. m.

• 1362; de l'a. fr. *sous-basse*, de *sous* et *1. bas*

1♦ **Partie inférieure (d'une construction) sur laquelle porte l'édifice.** *Le soubassement repose sur les fondations.* ⇒ **assiette, assise, base.** — *Soubassement d'une colonne, d'une statue.* ⇒ **piédestal, podium, socle, stylobate.**

◇ **Partie inférieure des murs (d'un appartement, d'une fenêtre).** *Des murs nus « avec un soubassement marron » (Cl. Simon).*

2♦ **Géol. Socle sur lequel reposent les couches qui le recouvrent.**

3♦ **Fig. Base.** « *Les obscurs et sommeillants soubassements organiques des instincts* » (Péguy).

*La incorporación de la realidad profesional a la formación de intérpretes de conferencias mediante las nuevas tecnologías y la investigación-acción. Jesús de Manuel Jerez.*

Donc là je pense que j'ai essayé de vous présenter, évidemment de manière très sommaire et très rapide *le...*, comment dire, l'élaboration de cet empire du texte.

**INT>ES : 26'24''-27'31'' (1'07'')**

**A.C. : 27'33''-27'38'' (0'05''); 13 mots.**

Merci de votre attention et encore une fois merci à nos valeureux traducteurs.

**INT> ES : 27'39''-27'45'' (06'')**

## ANEXO X

### COUP D'ENVOI. EJERCICIOS DE CONSECUTIVA Y SIMULTÁNEA. SCIC 2001.

#### *Les pigeons*

Par Françoise Bodenez.

**541 mots; 4'; 135,25 m/m. Transcription révisée.**

Bien

Un premier discours sur les pigeons et une expérience qui a été menée il y a quelques années par un groupe de scientifiques japonais.

En quoi consistait cette expérience ? Et bien ils ont pris deux groupes de pigeons et au premier groupe ils ont donné à manger et ils ont posé dans la cage des pigeons un tableau de Monet, *un peintre*, un célèbre peintre impressionniste Français.

Dans la deuxième cage, un deuxième groupe de pigeons auquel on présentait de la nourriture et simultanément un tableau de Picasso, période cubiste. Et puis au fil des jours et des semaines ces pigeons se sont habitués, pour un groupe à manger en présence d'un tableau de Monet et l'autre groupe à manger en présence d'un tableau de Picasso. Et puis on a varié l'expérience en présentant, à l'heure du repas aux pigeons habitués au tableau de Monet un tableau de Picasso et aux pigeons habitués au tableau de Picasso un tableau de Monet. Et qu'est-ce qu'on a constaté ? C'est que ces pigeons mangeaient avec moins d'appétit.

Puis, autre variation dans l'expérience, les pigeons habitués à Monet, au lieu de leur présenter les tableaux habituels de Monet, on leur a présenté une œuvre du même peintre. Aux pigeons habitués au tableau de Picasso on a présenté une autre œuvre cubiste de Picasso. Et bien, les pigeons ont retrouvé leur appétit. Mieux encore, aux pigeons habitués à Monet on a présenté, à l'heure du repas toujours, un tableau d'un autre peintre impressionniste, Renoir. Et aux pigeons habitués à Picasso on a présenté un tableau d'un autre peintre cubiste, Braque. Et que constate-on ? Les pigeons

continuent à picorer avec entrain. Par contre si on présente aux pigeons habitués à Monet un tableau de Braque ou bien aux pigeons habitués à Picasso un tableau de Renoir, là de nouveau ils perdent leur appétit.

C'est-à-dire, conclusion des scientifiques, que les pigeons impressionnistes, appelons-les ainsi, n'aiment pas le cubisme et que les pigeons cubistes n'aiment pas l'impressionnisme. Autre conclusion, les pigeons possèdent *le*, un sens artistique et sont tout à fait capables de distinguer des mouvements artistiques tels que le cubisme et l'impressionnisme. Ils sont capables de reconnaître ces deux mouvements artistiques même si on leur présente des tableaux différents ou si on leur présente des œuvres d'artistes différents.

Personnellement j'ai quelques doutes en ce qui concerne cette expérience, bien que... on ait affirmé à l'époque qu'elle avait été menée dans de conditions tout à fait scientifiques. En premier lieu je m'étonne beaucoup qu'un pigeon affamé refuse de manger parce qu'on ne lui présente pas un tableau de son peintre favori. Deuxièmement j'ai des doutes au sujet du sens artistique des pigeons. Lorsqu'on voit dans nos villes les pigeons détruire littéralement les sculptures et l'architecture avec leurs déjections, franchement je ne pense pas qu'ils soient très sensibles à la beauté. Troisièmement je m'interroge sur l'utilité de cette expérience. Quelle est cette utilité ? Et bien, aucune à mon avis. D'ailleurs je ne suis pas la seule à exprimer cette opinion puisque à l'époque cette expérience scientifique avait obtenu un prix, le prix IG Nobel. C'est le pendant du prix Nobel, mais c'est un prix qui est décerné aux découvertes les plus inutiles de l'année.

Merci.

## ANEXO XI

### COUP D'ENVOI. EJERCICIOS DE CONSECUTIVA Y SIMULTÁNEA. SCIC 2001.

#### *Rodéo*

Par Hubert Toubeau.

**506 mots ; 4'01'' ; 125,98 m/m. Transcription révisée.**

Je ne résiste pas au plaisir de vous raconter une anecdote absolument authentique. L'un de nos collègues, joyeux, joyeudrile, a l'habitude de rentrer tard la nuit. Et c'est ce qui lui était arrivé un jour. Il est rentré à trois heures du matin, a garé sa voiture dans son garage et a été **dormir du sommeil du juste**<sup>1</sup>. A huit heures du matin d'abord le téléphone s'est mis à sonner, il n'a pas répondu, mais une demie heure plus tard on frappait à la porte. C'était la gendarmerie qui venait lui dire que sa voiture bloquait le canal et empêchait les péniches de naviguer. Il a d'abord cru à une blague parce que ce genre de blagues se produisent dans notre milieu mais il a dû se rendre compte à l'évidence. Ce qui s'était passé c'est que sa voiture avait été volée dans son garage et avait servi à organiser un rodéo, en anglais un « joy riding » et c'est-à-dire que des jeunes gens avaient emprunté sa voiture, avaient fait un peu le fou dans la ville et pour s'en débarrasser l'avaient jetée au canal bloquant les péniches.

C'est un phénomène qui tend à se répandre en Europe continentale mais qui en Angleterre depuis longtemps déjà constitue un véritable fléau, surtout dans des villes à problème comme Birmingham et Sheffield. Il est bien évident que ce vol de voiture qui n'est pas effectué pour revendre la voiture mais simplement pour prendre un peu de bon temps, a pour conséquence des dégâts matériels importants et, plus grave encore, parfois cela entraîne mort d'hommes. Ce sont en général de très jeunes adolescents qui volent ces voitures et un enfant de douze ans est mort à Sheffield dans un accident qu'il avait lui-même provoqué, histoire de montrer qu'il savait rouler vite.

Les autorités anglaises étaient très perplexes. Que faire ? Fallait-il faire preuve d'indulgence ou de sévérité avec ces délinquants ? Et la solution a été très anglaise.

---

<sup>1</sup> **N. m.** *Un, les justes. Dormir du sommeil du juste*, d'un sommeil paisible et profond. (*Le Petit Robert*)

C'est que les autorités ont créé un petit circuit automobile très sinueux, très difficile, et ont obligé ces délinquants, ceux qui avaient participé à un rodéo et avaient été retrouvés par la police à faire une course sur ce circuit, bien sûr on leur confiait des voitures défoncées, mûres pour passer à la casse. Comme en fait ils n'étaient pas bons conducteurs ils cognaient la voiture à des obstacles qui avaient été posés là précisément pour qu'ils soient bousculés, et après cette séance de « joy riding » cette fois tolérée, les jeunes gens étaient obligés de réparer les voitures. Ils devaient donc passer des jours et des jours à retaper la tôle, à mettre de la pâte, à la panser et ensuite à peindre. Ceci, pensaient les autorités britanniques, allait un leur servir de punition et deuxièmement leur apprendre la valeur des choses et du travail.

J'ai vu le chef-d'œuvre de ces jeunes gens et je dois vous dire que lors du prochain accrochage de ma voiture je n'irai sûrement pas leur confier mes travaux de carrosserie.

Merci.

## ANEXO XII

### CASSETTE COUP D'ENVOI. SCIC, 2001.

#### *Le chou-fleur.*

Par Hubert Toubeau.

**715 mots ; 6'09'' ; 116,26 m/m. Transcription révisée.**

Je vais vous parler de manifestations. Je vis à Bruxelles et comme Bruxelles est le siège des institutions européennes les manifestations anti-européennes y sont fréquentes. Très égoïstement lorsque je vois que des manifestations ont lieu ailleurs je suis soulagé. Au moins cette manifestation-là ne dérangera pas mon train-train quotidien. Et c'est bien ce qui s'est produit il y a quelques mois lorsque j'ai vu à la télévision une grande manifestation en Bretagne. C'était une manifestation de producteurs de choux-fleurs. Cette manifestation est très mal passée en France, le public français a très mal ressenti ce mouvement qui était un peu outrancier, disons-le. Les producteurs bretons de chou-fleur s'insurgeaient contre la politique agricole commune car celle-ci ne leur permettait plus de bien vivre, surtout depuis la récente réforme de cette politique. La politique agricole commune avait été conçue à une époque où il y avait pénurie alimentaire en Europe. L'Europe devait donc importer énormément de produits alimentaires et la politique agricole dans un premier temps a poussé à la production. En encourageant tout le monde, les producteurs céréaliers, les producteurs de vin, les éleveurs de bétail à produire autant qu'ils pouvaient, en leur garantissant un prix minimal. Donc les producteurs étaient assurés de leurs revenus. Tout ce qui leur importait était de produire et de produire beaucoup pour gagner un maximum.

La politique agricole rachetait les excédents de production, pour éviter que les prix ne baissent, garantissant ainsi le maintien d'un prix minimal et, en cas d'intempérie, inondation, tempête, la politique agricole leur assurait une indemnisation.

Donc, la production agricole était devenue d'un rendement sûr. Mais au fil du temps les méthodes devenant plus performantes on a vu naître des excédents de production dont personne ne savait que faire. Il a donc fallu détruire des tonnes de fruits, de légumes et de viande, ce qui était choquant. C'est l'une des raisons pour lesquelles la réforme de la politique agricole commune était devenue indispensable. Cette réforme a fait qu'au lieu

de pousser à la production de la plus grande quantité possible *on a donné*, la politique de la communauté a donné des aides directes en disant aux agriculteurs voilà un salaire minimum, un peu comme à un chômeur, mais votre production vous devez veiller vous-même à ce qu'elle soit rentable et vendue. Et donc les prix garantis ont été fortement baissés. Or il se fait que le chou-fleur était un légume traditionnel et il y a vingt ans encore dans le Nord de la France ou l'Est de la France chaque famille mangeait au moins une fois par semaine du chou-fleur. Hélas le chou-fleur est passé de mode et les besoins du marché sont trente fois inférieurs aujourd'hui à ce qu'ils étaient il y a vingt ans. Bref plus personne ne veut plus de chou-fleur. Et donc le chou-fleur ne se vendant plus, certains petits agriculteurs se sont retrouvés avec des tonnes et des tonnes de choux-fleurs invendables, invendus, dont on ne pouvait rien faire.

Ils ont réagi lors de cette manifestation en trouvant une utilisation à leurs choux-fleurs. Ils en ont déversé des camions entiers sur les autoroutes, sur les routes et sur les voies des chemins de fer bloquant de la sorte tout l'Ouest de la Bretagne. Cette manière d'agir a été très mal ressentie par le public qui d'abord a été agacé par les perturbations des liaisons ferroviaires et routières et surtout qui s'est dit que défendre le chou-fleur n'en valait pas la peine. Plus personne n'en veut, donc gardez-les, vos choux-fleurs. Donc cette manifestation a été extrêmement contre-productive pour la cause des producteurs de choux-fleurs. J'ai néanmoins une certaine pitié pour les petits agriculteurs qui sont victimes d'une mutation générale de tous les marchés au monde y compris le marché agricole. Mais malgré tout je pense qu'ils devraient être, *un petit peu être* plus attentifs à l'évolution du marché. Ils ne peuvent plus aujourd'hui avoir une mentalité de producteurs irresponsables en se disant quoiqu'on produise, en quelque quantité que ce soit, et quelque qualité que ce soit nous aurons notre rétribution. Cette période est terminée. Je pense qu'ils devraient cesser de penser mon grand-père a gagné sa vie avec du chou-fleur, mon père aussi, pourquoi pas moi, c'est mon droit. Oublions cette attitude et revenons à une attitude plus sensible au marché.

Merci.

## ANEXO XIII

### CASSETTE COUP D'ENVOI. SCIC, 2001.

#### *La PAC et l'élargissement*

Par Patricia Tosbath

**717 mots ; 5'12'' ; 137,88 m/m. Transcription révisée.**

La mise au point de la politique agricole commune avait exigé des pères fondateurs de l'Europe des trésors de patience, d'innovation et de diplomatie. Bien, je pense qu'aujourd'hui ces trésors risquent cependant de peser bien peu à côté des efforts qu'il faudra consentir pour adapter cette PAC, la politique agricole commune, aux pays d'Europe de l'Est candidats à l'intégration.

En effet l'équation est simple : si les mécanismes de compensation, de garantie des prix, et de maintien des quotas étaient étendus tels quels aux nouveaux arrivants, et bien le budget de l'Union et sans doute l'Union elle-même, exploserait. L'adaptation des procédures agricoles des Quinze aux futurs nouveaux arrivants est particulièrement difficile et ceci d'ailleurs fut patent dès l'ouverture des négociations avec les pays les plus avancés, le fameux groupe des six, la Hongrie, la République Tchèque, la Slovénie, l'Estonie et Chypre et surtout, surtout, le plus gros morceau à avaler du point de vue agricole, la Pologne.

Car la PAC est aujourd'hui incontestablement la principale politique commune intégrée européenne. Elle couvre près de la moitié du budget européen, soit environ quarante milliards d'Euros. Il faut dire que les Quinze ont placé la barre assez haut. En effet Franz Fischler qui est le commissaire autrichien européen chargé de l'agriculture le répète à l'envie. Les aides directes aux producteurs, les quotas de production de céréales, de viande bovine, des produits laitiers et de sucre, ainsi que les périodes transitoires seront incontestablement les trois enjeux stratégiques de la négociation. D'ailleurs les Quinze ont déjà averti leurs six partenaires que le sujet hautement sensible des aides directes à la production ne serait abordé que lorsque toute une série de questions auraient déjà été résolues. Jusqu'à preuve du contraire en effet, le cadre financier qui a été adopté par l'Union européenne au sommet de Berlin en mars '99, ce qu'on appelle en jargon communautaire l'Agenda 2000, et bien ce cadre disais-je

prévoit que les nouveaux adhérents ne pourraient, je le dis au conditionnel, bénéficier d'aides directes qu'à partir de 2006. En ce qui concerne les quotas de production les Quinze ont refusé carrément les propositions des pays candidats qui souhaitent prendre comme référence les années d'avant 1989, c'est-à-dire les dernières années du communisme, car ceci aurait dû servir en quelque sorte de base de calcul des contingents nationaux, non seulement des contingents nationaux, mais également de calcul des primes et des surfaces à cultiver. Les pays candidats ont suggéré des années plus récentes lorsque la production avait déjà commencé à ralentir au fur et à mesure que l'économie se libérait de l'emprise de l'Etat. Enfin les Quinze sont hostiles en principe, évidemment, je dis bien en principe parce que tout est négociable à des périodes transitoires trop longues. Ils veulent effectivement que les pays candidats adoptent dès leur adhésion toute une série de législations européennes notamment en matière de sécurité alimentaire et de santé publique.

Là je crois que c'est une question qui est d'une actualité, je dirais, brûlante n'est-ce pas ? vu la crise de la vache folle, peste porcine, etcetera, ce qui a par ailleurs poussé l'Union européenne à se doter, je pense à terme, d'une autorité alimentaire qui devrait également de toute façon, lorsque les pays candidats seront membres à part entière, devrait également comprendre des membres des pays candidats. D'où donc nécessité pour l'instant d'écarter je disais des périodes transitoires trop longues et également toute une série de mesures dérogatoires dans les domaines vétérinaire et phytosanitaire. En effet l'urgence de la crise, des crises qui ont malheureusement frappé l'agriculture européenne veut que l'on adopte pratiquement l'acquis communautaire d'entrée de jeu dans les pays candidats. Certes tout ceci est peut-être facile à dire, un petit peu moins facile à réaliser dans la pratique et d'ailleurs Günter Verheugen, qui est le commissaire européen chargé de l'élargissement doit un petit peu faire face à un véritable casse-tête, car il lui faut concilier à la fois des ambitions politiques généreuses avec des réalités chiffrées douloureuses. C'est une véritable quadrature du cercle, je n'hésite pas à le dire. Cependant ce qui ressort, je pense, très clairement à ce stade du processus de pré-adhésion, c'est que la PAC est un bien commun à l'Union européenne mais également aux pays candidats et que donc c'est en commun qu'il faudra savoir la gérer, voire l'aménager.

Merci.

## **ANEXO XIV.**

### **TRANSCRIPCIÓN DE LA CONFERENCIA DE CARLOS TAIBO.**

Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Granada, 9 de Mayo de 2003.

#### **CONFERENCIA DE CARLOS TAIBO**

**Clip 2-Taibo-1-compr: 0'04''-23'05'' (23'01''); (23'01''); 3.397 pal.; 147,59 p/m**

**Clip 2-Taibo-2-compr: 0'00''-23'27'' (23'27''); 3.333 pal.; 142,12 p/m**

**Clip 2-Taibo-3-compr: 0'00''-7'33 (7'33''); 1074 pal.; 142,25 p/m.**

**Clip 2-Taibo-1-compr: 0'04''-23'05'' (23'01''); 3.397 pal.; 147,59 p/m**

**Carlos Taibo (total); 54'01''; 7804 pal; 144,47 p/m**

Bueno, yo de todas maneras si os parece empiezo y si se resuelve el problema mejor y si no tiramos con lo que hay. Lo que yo me propongo hacer en los próximos minutos es trasladaros mi visión relativa no sólo a la crisis de Iraq, sino a la trama internacional que ha cobrado cuerpo con perfiles múltiples y a menudo difusos después de los atentados del 11 de septiembre del año 2001. Soy consciente de que la materia es lo suficientemente amplia como para que necesariamente queden en el trastero muchas cuestiones importantes y espero que después en el debate que mantengamos entre todos tengáis la oportunidad de plantear esas carencias que a buen seguro se van a revelar.

Primera observación que quiero haceros. Desde mi punto de vista los atentados del 11 de septiembre del 2001 configuraron un momento en el que simbólica y materialmente se dieron cita las dos dimensiones fundamentales que dan cuenta de la condición de la gran potencia del momento, de los Estados Unidos.

Por un lado las secuelas de un intervencionismo abrasivo que se ha manifestado en los escenarios más dispares y por el otro los efectos de un país que en más de un sentido vive aislado, contradictoriamente, del resto del planeta.

Me explico. Creo que para dar cuenta de por qué una veintena de jóvenes procedentes de Egipto o de Arabia Saudí decidieron sacrificar sus vidas para derribar dos gigantescos rascacielos en la ciudad de Nueva York hay que invocar necesariamente algo que ocurría en su lugar de origen, en la forma de las secuelas de un intervencionismo abrasivo que los

Estados Unidos despliegan de manera muy concreta en el Oriente Próximo desde hace varios decenios. Pero creo al mismo tiempo que a la hora de explicar el porqué de esa pregunta que cobró cuerpo en la mayoría de los medios de comunicación norteamericanos en la misma tarde del 11 de septiembre y que rezaba un tanto ingenuamente “¿por qué nos odian tanto?” debe uno recordar que los Estados Unidos configuran una gran potencia de perfil muy singular

¿En qué estoy pensando cuando formulo esta última afirmación? Creo que para explicarme nada mejor que asumir un ejercicio de comparación entre la condición geográfica de los Estados Unidos y la correspondiente al país que es el heredero de la gran potencia rival hasta no hace mucho de los propios Estados Unidos. Me refiero a Rusia. A menudo se ha dicho que Rusia ha vivido inmersa desde mucho tiempo atrás en un sentimiento congénito de inseguridad que mucho parece deberle a condiciones geográficas. No olvidéis que la cordillera de los Urales, que es esa suerte de límite... sí, muchas gracias, de límite imaginario entre los continentes europeo y asiático, nunca sirvió para impedir la llegada de un sinfín de pueblos procedentes de las estepas del centro de Asia. De la misma manera que las llanuras centroeuropeas tampoco sirvieron para impedir la arribada de los ejércitos de Napoleón o de Hitler.

Frente a ello quiero subrayar que los Estados Unidos se encuentran separados de las principales zonas de conflicto del globo por dos gigantescos océanos. Y que por añadidura mantienen frontera con dos países, Canadá al Norte y México al Sur, que a duras penas pueden blandir obstáculos a la hegemonía norteamericana. La geografía, en otras palabras, parece que ha sido mucho más benigna, mucho más generosa con los Estados Unidos que con la mayoría de las potencias rivales. Algo semejante creo que debe uno recordar en el terreno de la historia.

Cuando se formuló esa pregunta, por qué nos odian tanto, en la tarde del 11 de septiembre, parece que la mayoría de las respuestas parecían dibujar un retrato de la historia contemporánea del planeta que subrayaba que en los seis últimos decenios sólo se habían registrado dos acontecimientos de relieve: el ataque japonés sobre Pearl Harbour, en 1941, y los propios atentados de Nueva York y de Washington 60 años después. Como si de por medio no se hubiesen registrado hechos importantes para dar cuenta de la textura de la historia del planeta contemporáneo, hechos claramente vinculados con la condición de intervencionismo abrasivo correspondiente a los Estados Unidos. Estoy pensando en los

hechos que se retratan en un puñado de nombres propios entre los que se cuentan Hiroshima y Nagasaki, **Bahía de Cochinos** y Vietnam, **Suharto** y **Begin**, **Hasán II** y Franco, **Somoza** o **Pinochet**. Cualquier descripción de la historia del planeta más reciente que nos hurte el contenido correspondiente a lo que está por detrás de esos nombres propios a buen seguro que arroja un panorama que edulcora una realidad en la cual los Estados Unidos tienen una responsabilidad decisiva en el despliegue de muchos desmanes.

Segunda observación que quiero hacerlos. Alguien podría sentirse tentado de afirmar que, siendo difícil defender la política de los Estados Unidos en muchos escenarios y a lo largo de mucho tiempo, esa política pasó a exhibir rasgos más medidos una vez que en 1991 desapareció la gran potencia rival, la Unión Soviética. Tengo la impresión de que no hay ningún dato sólido que invite a arribar a semejante conclusión. Y al respecto lo que os propongo es una rápida reflexión relativa a lo que ha ocurrido en los dos últimos años, el periodo de mandato presidencial de George Bush hijo, con acontecimientos como la guerra de Iraq al margen. Si tengo que realizar un balance de lo acontecido en esos dos años, lo primero que se me ocurre subrayar es que los Estados Unidos han optado por respaldar de manera visible las políticas criminales que abraza el primer ministro de Israel Ariel Sharon. Actitud, y luego volveré sobre este argumento, que acaso no es sólo inmoral sino también extremadamente poco inteligente en la medida en que multiplica los agravios de las poblaciones afectadas en un amplísimo arco de crisis.

Un segundo rasgo de lo ocurrido en los dos últimos años lo aporta el hecho indisputable de que Washington se ha inclinado por mantenerse al margen de la firma de algunos textos legales que, de cobrar cuerpo, dibujarían un planeta algo mejor que el que hoy tenemos. Estoy pensando en el viejo tratado ABM, que desde 1972 establecía limitaciones en las defensas frente a los misiles balísticos rivales, y que los Estados Unidos han optado por denunciar en provecho de la construcción de un ambicioso escudo antimisiles que lleva camino de reabrir la carrera de armamentos en su dimensión más tradicional. Estoy pensando en el protocolo de Kyoto, que lo que determina son restricciones en la emisión de sustancias contaminantes presumiblemente vinculadas con el llamado efecto invernadero –la circunstancia es tanto más gravosa cuanto que los Estados Unidos se trata con mucho del país del planeta que más contamina- como estoy pensando, en fin, en el Tribunal Penal Internacional, ante el cual la actitud norteamericana no puede describirse en otros términos que los de doble moral. Parece

como si Washington acatase la aparición de ese tribunal siempre y cuando no se encargue de encausar a ciudadanos norteamericanos.

Un tercer rasgo relevante de lo ocurrido en los dos últimos años lo aporta el hecho de que ninguna noticia invita a concluir que los Estados Unidos muestran alguna suerte de preocupación por los efectos dramáticos de la globalización capitalista en curso. El hecho de que 3.000 millones de personas, la mitad de la población del globo, se vean obligadas a malvivir con menos de dos euros cada día no parece inquietar en absoluto a los dirigentes norteamericanos del momento.

Permitidme que agregue un cuarto y último dato en este rapidísimo balance de lo acontecido en los dos últimos años, dato que en este caso creo que nos introduce de lleno en el perfil de la crisis internacional del momento. Sabéis que los Estados Unidos han sido muy criticados por haber dispensado, ante todo en el decenio de 1980, y en un país centroasiático, Afganistán, un franco respaldo a una guerrilla islamista desbocada. Entonces con el propósito de hacer frente a la invasión que la Unión Soviética había cometido en aquel país en 1979. Yo tengo la impresión de que en el último año y medio hemos asistido a una repetición de la jugada. En un periodo de tiempo, por tanto, mucho más comprimido. ¿Por qué digo eso? Porque en su designio de labrar una coalición internacional que permitiese llevar adelante una agresión, a menudo olvidada, contra Afganistán, los Estados Unidos no dudaron en apoyarse en una dictadura militar como la que encabeza el general **Musharraf** en Pakistán, en un régimen autocrático como el liderado por **Karimov** en Uzbekistán, y en una Alianza del Norte afgana, hoy en el gobierno, que el tiempo demostrará, y ojalá me equivoque, que no le va a la zaga al régimen talibán en materia de violaciones en derechos humanos básicos.

Con estos mimbres me parece que es harto difícil dar crédito a la tesis de que los Estados Unidos están pujando por la causa de la libertad o de la democracia en el Asia Central o en cualquier otra región del mundo contemporáneo.

Tercera apreciación que quiero haceros. Recuerdo que en el mes de octubre del año 2001 escribí en un periódico de Madrid un artículo que decidí titular “Actos de fe”. El título venía a cuento porque entendía que en el momento y hora en que había caído la primera bomba norteamericana sobre Afganistán la abrumadora mayoría de nuestros expertos y la práctica totalidad de nuestros dirigentes políticos habían asumido de buen grado que las acciones militares correspondientes se asentaban en un uso muy mesurado de la fuerza en el designio

puntilloso de identificar objetivos estrictamente militares de tal manera que se le ahorrasen sufrimientos a la población civil de un país muy castigado. Mucho me temo que mis intuiciones de entonces por desgracia demostraron ser certeras. Los centros de investigación independientes han concluido que el número de víctimas civiles mortales de los bombardeos norteamericanos en Afganistán excede con mucho al número de víctimas civiles mortales de los propios atentados del 11 de septiembre del año 2001. Pero si entonces podía tener alguna justificación hablar de manera un tanto suave de un acto de fe, en estas horas, y al calor de lo que ha ocurrido en Iraq, creo que la palabra adecuada es atropello. ¿Cuáles son, desde mi punto de vista, los datos fundamentales que uno, en una descripción telegráfica, debe retener para entender la relación histórica de los Estados Unidos con el Iraq de Sadam Hussein?

El primero asume la forma de un recordatorio. En el decenio de 1980 el régimen de Sadam Hussein no era ni mejor ni peor que hace unas semanas. Y sin embargo entonces recibió un franco respaldo de las potencias occidentales que entendían que era un baluarte interesante para poner freno a la expansión previsible de la revolución islámica iraní. Este patético personaje que es el Secretario de Defensa norteamericano, el señor Rumsfeld, negó durante mucho tiempo que conociese a Sadam Hussein o que hubiese visitado Iraq hasta que aparecieron unas comprometedoras imágenes de televisión que lo retrataban departiendo amigablemente con el ya entonces dictador iraquí. Rumsfeld fue el encargado de restaurar las relaciones diplomáticas entre los Estados Unidos e Iraq. Eran los mismos años, no lo olvidéis, en los cuales el ejército iraquí gaseaba a adolescentes iraníes y resistentes kurdos. Parece ser que entonces a los Estados Unidos no le preocupaban lo más mínimo las armas de destrucción masiva existentes en Iraq. Los programas correspondientes, dicho sea de paso, a duras penas pueden explicarse sin el apoyo financiero, tecnológico y militar dispensado por las potencias occidentales.

Un segundo dato relevante me obliga a retomar un debate que se produjo en el año 1998. A menudo se ha dicho que entonces Iraq procedió a expulsar a los inspectores de armas de Naciones Unidas. Nada más incierto. Los inspectores se marcharon en virtud de una decisión unilateral de su máximo responsable de aquel momento, un diplomático australiano llamado Richard Battler, que operaba claramente al dictado de los Estados Unidos de Norteamérica.

No es mi deseo en modo alguno salir en defensa de un régimen como el iraquí que no voy a dudar en calificar de autoritario, represivo, militarista, corrupto y conculcador de los derechos humanos más básicos. Pero sospecho que en 1998 a Iraq le hubiesen sobrado los motivos para

expulsar a los inspectores de armas de Naciones Unidas. ¿En qué estoy pensando? Estoy pensando en un embargo macabro que se cobró las vidas, y se dice pronto, de más de un millón cien mil personas. Estoy pensando en la dinámica de bombardeos permanentes del territorio iraquí protagonizados por la aviación norteamericana y la británica al margen de cualquier resolución autorizadora del Consejo de Seguridad de Naciones Unidas. Estoy pensando en el reconocimiento por la máxima organización internacional de que sus inspectores de armas, o al menos algunos de ellos, habían transferido información de inteligencia a los servicios de espionaje norteamericano e israelí. Como estoy pensando en las reiteradas declaraciones de los portavoces del gobierno norteamericano que señalaban que aun en el caso de que Iraq diese puntillosa satisfacción de las resoluciones del Consejo de Seguridad, ello no supondría en modo alguno el levantamiento de las sanciones internacionales.

Creo que los cuatro datos que acabo de invocar configuraban un argumento suficiente para que Iraq hubiese expulsado a unos inspectores que en la dimensión que ahora me ocupan configuraban una auténtica farsa. Y ello pese a que en otras su trabajo fuese manifiestamente eficiente. No olvidéis que en 1998, y según Naciones Unidas, Iraq había dado satisfacción del 95 % de las exigencias en materia de desarme formuladas por las sucesivas resoluciones del Consejo de Seguridad. En ese mismo año la Agencia Internacional de la Energía Atómica asumía de buen grado que Iraq no estaba en condiciones de producir armas nucleares ni en el corto ni en el medio plazo.

El tercer elemento de análisis del contencioso entre los Estados Unidos e Iraq lo aportan los dos argumentos que Washington ha esgrimido para justificar la agresión en toda regla verificada hace unas pocas semanas. Bien sabéis que el primero de esos argumentos señala que Iraq ha mantenido relaciones activas con el terrorismo internacional en tanto el segundo sugiere que en Iraq había armas de destrucción masiva.

De la primera cuestión me voy a olvidar sin más. Los portavoces de los servicios de inteligencia norteamericano y británico han acabado por reconocer que carecen de pruebas fehacientes que demuestren una relación entre el régimen iraquí y las redes del terrorismo internacional. No olvidéis, en paralelo, que los vínculos entre el Iraq de Sadam Husein y el islamismo desbocado han sido siempre escasos por no decir tensos. En 1990, cuando Iraq ocupó Kuwait, Osama Bin Laden ofreció sus servicios a las autoridades saudíes para colaborar activamente en la liberación del emirato.

Lo de las armas de destrucción masiva es harina de otro costal. Al respecto, lo menos que uno puede afirmar en un momento como el presente es que los inspectores de armas que trabajaron 100 días el otoño pasado en Iraq no encontraron restos de tales armas. No sólo eso. En este momento y hora en que los ejércitos norteamericano y británico controlan la totalidad del territorio iraquí tampoco han encontrado tales armas. Os quiero recordar que en el pasado otoño los portavoces del gobierno norteamericano subrayaron hasta la extenuación que sabían dónde estaban esas armas, pero no deseaban revelarlo para no transmitir información preciosa a un presunto enemigo militar. Si sabían dónde estaban hay que preguntarse por qué no las han hallado todavía.

Pero no es ésta la discusión que me interesa trasladaros en relación con las armas de destrucción masiva, sino otras dos que creo tienen mayor relieve. La primera asume de nuevo la forma de un recordatorio. La resolución 687 del Consejo de Seguridad, que es la que se refiere a las armas de destrucción masiva iraquíes, preconiza el establecimiento de una zona libre de armas de destrucción masiva en el Oriente próximo, una región en la que significadamente hay un país, Israel, que dispone, desde mucho tiempo atrás, de armas químicas, biológicas y nucleares. Algo que, por lo que parece, no suscita preocupación alguna entre nuestros dirigentes. Tal vez lo que ocurre es que Israel, permitidme la ironía, no es ninguna amenaza para ninguno de los países vecinos.

El otro gran debate es el relativo a si las armas de destrucción masiva, que supongamos existen en Iraq, eran realmente una amenaza para alguien. El pasado verano la CIA norteamericana filtró un informe en el que concluía que esas armas sólo eran un peligro en el caso de que alguna potencia foránea decidiese asumir una actitud agresiva. Los gobernantes de Turquía y de Arabia Saudí, dos aliados de los Estados Unidos en la región, parecían temer mucho más las secuelas de una agresión norteamericana contra Iraq que el peligro que dimanaba de las presuntas armas de destrucción masiva existentes en ese país. El más granado de los analistas militares israelíes, un general en la reserva llamado **Aarón Lebran**, ha subrayado en repetidas oportunidades que Iraq perdió en 1991 cualquier posibilidad de llevar adelante un proyecto expansionista.

Cuarta observación que quiero haceros sobre el conflicto que me ocupa. Si los vínculos con el terrorismo internacional y las armas de destrucción masiva no son una explicación suficiente para dar cuenta del porqué de la ira de los Estados Unidos contra Iraq habrá que procurar otras. A mí se me ocurre proponeros una reflexión que identifica un conjunto de explicaciones

de cariz coyuntural y otras más enjundiosas. Entre las primeras se cuentan el designio del actual presidente norteamericano en el sentido de zanjar la operación militar que su padre dejó a mitad de camino en el año 1991. Designio que sería mucho más saludable se colmase, sospecho, en el diván de un psicoanalista. Estoy pensando también en el propósito de darle alas a una campaña internacional contra el terrorismo que no estaba produciendo los resultados apetecidos. Washington necesitaba un enemigo de perfil claro y compacto, el ejército iraquí, que respondiese a claves diferentes a las correspondientes a esa condición escurridiza y etérea que parece exhibir Al Qaida, la red de Bin Laden. Estoy pensando en el deseo de acallar escándalos financieros como el que rodea desde mucho tiempo atrás al vicepresidente norteamericano Cheney, como estoy pensando en el propósito paralelo de obtener rendimientos electorales tal cual los alcanzados por el partido republicano en las elecciones celebradas el pasado mes de noviembre. O estoy pensando en fin en el designio incipiente de poner trabas a un proceso que está permitiendo que el euro cobre una importancia creciente en los mercados internacionales en detrimento de la divisa norteamericana. Pero al margen de explicaciones *de estas*, de este cariz, yo creo que hay otras dos que exhiben, como anunciaba hace un momento, un relieve mayor.

El primero nos habla del designio de reconfigurar el mapa estratégico del Oriente Próximo apuntalando el papel correspondiente a Israel y convirtiendo la región en una atalaya desde la cual controlar los movimientos de eventuales potencias competidoras entre las cuales se cuentan la Unión Europea, Rusia, China, la India y los propios productores de petróleo de la región.

El segundo es el objetivo de hacerse con el control de un país geoeconómicamente muy interesante, Iraq, en virtud de los inmensos yacimientos de petróleo barato que atesora. Permitidme que me detenga un momento en glosar con un par de ideas esta segunda dimensión. Esta plaga contemporánea que padecemos, que son los *todólogos*, los tertulianos de las radios, recela sistemáticamente de la explicación petrolera. Uno de los problemas de estas gentes es que no leen. Si leyeran habrían tenido la oportunidad de comprobar que los dos principales teóricos de la política norteamericana del momento, Paul Wolfovitch y Richard Perle, han escrito en repetidas oportunidades desde 1999 y hasta hoy, que los Estados Unidos deben mover sus peones para evitar que el negocio del petróleo barato iraquí quede en manos de empresas francesas, chinas y rusas.

Lo diré de otra manera. Pudiera parecer que la discusión relativa a la importancia del petróleo como explicación de la agresión norteamericana guarda relación con un procedimiento de ordenamiento de los datos que puede conducir a conclusiones dispares. Me interesa subrayar que la determinación del objetivo correspondiente está expresada por escrito por quienes diseñan la política exterior de los Estados Unidos.

**Clip 2-Taibo-2-compr: 0'00''-23'27'' (23'27''); 3.333 pal.; 142,12 p/m**

¿Cuál es la segunda glosa que quería hacer al respecto? Hay un argumento más interesante que viene a decir lo siguiente. Los costes de la operación que los Estados Unidos están acometiendo van a ser ingentes. Costes de la operación bélica. Costes de la reconstrucción postbélica, costes derivados de la necesidad de invertir notablemente en un sector petrolero, el iraquí, que es víctima también de doce años de embargo internacional. Siendo esos costes tan altos a duras penas van a poder ser compensados por el negocio derivado de la explotación del petróleo barato iraquí. Yo no sé si esta tesis es correcta o no. Supongamos que lo es. Quiero subrayar sin embargo que en modo alguno desmiente la explicación petrolera. ¿Por qué? Yo puedo imaginarme perfectamente que el contribuyente norteamericano, el ciudadano de a pie va a tener que pagar la osadía militar de Bush o va a tener que pagar a través de una recesión económica los efectos de lo que ha ocurrido en los últimos meses. Al mismo tiempo y sin embargo las grandes empresas del sector militar, de la construcción civil y del petróleo van a obtener con toda certeza pingües beneficios en lo que entiendo es explicación fundamental de una vieja máxima que reza que los beneficios se privatizan en tanto las pérdidas se socializan. Y en este caso intuyo que no es precisamente un dato menor el que recuerda cuál es la condición personal de quienes encabezan formalmente los Estados Unidos. No olvidéis que el presidente Bush, el vicepresidente Cheney y la consejera nacional de seguridad Rice han crecido, personalmente, al calor de la industria del petróleo, algo que inevitablemente se convierte en una explicación del porqué de muchos de sus comportamientos.

Cuarta observación que quiero haceros. En el otoño del año 2001 Naciones Unidas recibió el premio Nobel de la paz. Creo que semejante galardón sólo puede interpretarse en clave de ironía o de sarcasmo. Naciones Unidas no ha ocupado nunca un papel más patético que el que desempeña en los últimos años. Cuando tengo que explicar el comportamiento de la máxima organización internacional al calor de la crisis abierta después del 11 de septiembre procuro recurrir en primera instancia a un ejemplo que invoca el vigor del sentido común imperante en nuestras sociedades. Ese sentido común señala que si yo voy por la calle y soy objeto de una

agresión tengo derecho a repeler la agresión en el buen entendido de que el verbo repeler reclama inmediatez entre el momento de la agresión y el momento de la posibilidad de responderla. Si no hago uso de ese derecho a repeler la agresión me quedará la posibilidad de invocar a la autoridad competente, a la policía, y llegado el caso de poner las circunstancias en manos de los jueces para que determinen las responsabilidades a que hubiere lugar. Subrayo que esto es lo que reza el sentido común imperante en nuestras sociedades –no prejuzgo que esto sea saludable o no- para llamaros la atención *por*, sobre el hecho de que al fin y al cabo ésta es la filosofía vinculada con la carta de Naciones Unidas. La carta de Naciones Unidas señala, sí, que los Estados tienen derecho a repeler una agresión en virtud del ejercicio paralelo del derecho a la legítima defensa. Pero señala que ese derecho debe ejercerse en el mismo momento en que se verificó la agresión. La Carta de Naciones Unidas, para que me entendáis, habría reconocido el derecho de los Estados Unidos a derribar uno de esos aviones que se aproximaba a una de las Torres Gemelas. Dejado atrás ese momento, el protagonismo, según la carta de Naciones Unidas, debe corresponder al Consejo de Seguridad, que habrá de recabar la información correspondiente y tomar las decisiones que procedan reteniendo en todo momento una capacidad plena de control y de freno. Vuelvo a subrayar todo esto porque nada de esto es lo que ha ocurrido después del once de septiembre. Los Estados Unidos se han autoatribuido, o Naciones Unidas les ha reconocido generosamente, un derecho ilimitado de intervención y de ingerencia no sometido a restricción alguna ni en el tiempo, ni en el espacio ni en cuanto a los métodos.

Al calor de la guerra de Afganistán Washington intentó con razonable éxito universalizar las fórmulas que desplegaba en Iraq desde 1991. Unas fórmulas que permitían bombardear a capricho el territorio de un estado soberano frente al criterio dominante en la comunidad internacional y mantener en pie un macabro embargo, de nuevo, frente al criterio dominante en el seno de la comunidad internacional. Lo que ha ocurrido en los últimos meses nos emplaza ante una variante algo diferente de la cuestión. Los Estados Unidos se han inclinado, sin más, por sortear el sistema de Naciones Unidas. Algo que me parece se deriva de la lectura simple del dato fundamental. Sabéis que el pasado mes de noviembre el Consejo de Seguridad aprobó la resolución 1441. En esa resolución se conminaba a las autoridades iraquíes a dar satisfacción puntillosa de las exigencias en materia de desarme formuladas en resoluciones anteriores y *seña*, y se señalaba que de no actuar de tal manera las autoridades iraquíes se expondrían a graves consecuencias. Es de cajón, no merece mayor discusión, que la determinación de si las autoridades iraquíes cumplían o no con las resoluciones y la

determinación paralela de cuáles habrían de ser las consecuencias correspondía al propio Consejo de Seguridad y no a los Estados Unidos, al Reino Unido o al Reino de España. El hecho de que Washington optase *por*, con claridad, por sortear el sistema de Naciones Unidas debemos acompañarlo de un recordatorio más. Aún en este momento y hora esperamos que el Secretario General de la máxima organización internacional, el señor Annan, formule una protesta en toda regla ante lo que era con toda evidencia un torpedo en la línea de flotación de la carta de Naciones Unidas. El hecho de que Annan no haya formulado esa protesta, ni hoy ni en crisis anteriores, obliga a extraer una conclusión no por rotunda menos refutable: Naciones Unidas es una institución claramente volcada al servicio de los intereses de las grandes potencias, singularmente los Estados Unidos, y no precisamente de forma casual y pasajera. Cuando digo que su sumisión no es casual lo que invoco es el hecho de que obedece a una trama de intereses claramente perfilada. Y cuando sostengo que su sumisión no es pasajera lo que tengo en mente es el hecho de que en sucesivas crisis internacionales, y por desgracia, Naciones Unidas ha asumido un comportamiento semejante.

Quinta observación que quiero haceros. Hablando en propiedad me parece que no hay nada singularmente nuevo en el planeta contemporáneo después del 11 de septiembre. Ahora bien, determinados procesos que antes exhibían una importancia menor han alcanzado un peso inusitado. ¿Cuáles son esos procesos? El primero nos habla del despliegue de fórmulas impresentables de resolución de conflictos de largo aliento. El segundo, de una apuesta general por la restricción en los derechos y en las libertades y el tercero y último de una apuesta también general, en este caso en provecho de un crecimiento espectacular del gasto militar represivo.

He hablado, como una primera novedad, bien que relativa, del despliegue de fórmulas impresentables de resolución de conflictos de largo aliento. En muy diversos escenarios hemos tenido la oportunidad de comprobar cómo gobiernos caracterizados por un pésimo registro en materia de derechos humanos han movido pieza y han reordenado las reglas del juego de conflictos de larga tradición, amparados en un dramático silencio internacional legitimador. Para que me entendáis creo que esto ha sucedido en Chechenia, en Palestina, en Colombia o en el Sahara Occidental.

Lo del Sahara Occidental sospecho que es ilustración palmaria del fenómeno al que me refiero ¿Qué ha ocurrido allí a lo largo del último año y medio? Lo primero que ha sucedido es que Naciones Unidas parece cada vez más propicia a desmantelar su misión en el territorio.

Lo segundo, que se antoja cada vez más improbable la celebración de ese referéndum de autodeterminación previsto por una viejísima resolución del Consejo de Seguridad. Lo tercero, que el presidente francés y su homólogo norteamericano no dudan en hablar del Sahara Occidental como si se tratase de las provincias meridionales del Reino de Marruecos. Y lo cuarto y último, para cerrar el círculo, que empiezan a cobrar cuerpo noticias que señalan que el reino alauita está librando licencias de prospección de yacimientos de hidrocarburos, qué casualidad, a empresas francesas y norteamericanas. Un rumor muy extendido señala que una de las empresas estadounidenses beneficiadas por una de esas licencias cuenta entre sus directivos a un hijo de James Baker, máximo responsable de Naciones Unidas en el territorio y otrora Secretario de Estado norteamericano. A buen entendedor, me parece, pocas palabras deben bastarle.

La segunda novedad, repito que bien que relativa, nos habla de una apuesta universal por la restricción en los derechos y en las libertades. Estoy singularmente interesado en subrayar que esa apuesta en modo alguno es privativa de los Estados Unidos. Lo de los Estados Unidos, por lo demás, es evidente. Desde el 11 de septiembre hemos asistido a un sinfín de aberraciones legales que han permitido que varios millares de jóvenes de origen árabe fuesen sometidos a interrogatorios sumarios, que han permitido que más de 1.200 personas fueran detenidas durante periodos prolongados sin que contra ellas se abriesen causas legales y sin que en la mayoría de los casos tuviésemos la oportunidad de conocer sus nombres. O que han permitido, en fin, esa debacle legal llamada Guantánamo, un recinto en el que varias centenas de jóvenes, y no tan jóvenes, procedentes en su mayoría de Afganistán, pueden acabar en el patíbulo al margen de cualquier tipo de garantía legal.

Hace un momento he subrayado, sin embargo, que esa suerte de aberraciones en modo alguno es privativa de los Estados Unidos. Han cobrado cuerpo, y de forma firme, en nuestra civilizada Unión Europea. En el Reino Unido, en diciembre de 2001, se aprobó una nueva ley antiterrorista que a los ojos de Amnistía Internacional lleva camino de gestar una legislación paralela fuera de control. Medidas semejantes han cobrado cuerpo en los últimos meses en Francia. En Alemania la policía, claramente fortalecida en sus funciones, puede expulsar a ciudadanos extranjeros en virtud de meras sospechas. En Italia se discuten leyes llamadas a permitir que los servicios de inteligencia y de seguridad cometan delitos. Entre nosotros se ilegalizan fuerzas políticas y se prohíben las manifestaciones de quienes disienten, al tiempo que arrecian las medidas de demonización contra los movimientos de resistencia frente a la

globalización neoliberal y que se endurecen las medidas que se aplican a los inmigrantes pobres que llegan hasta nuestras costas. El sentido de todas estas medidas creo que queda bien reflejado en las declaraciones del *Secretario de Estado* norteamericano, el señor **Ashcroft**. Ashcroft acostumbra a señalar que las garantías legales insertas en la constitución estadounidense no pueden beneficiar a los terroristas, olvidando lo que es fundamental. La determinación de que esas personas son lo que se dice que son reclama precisamente de esas garantías. No sólo eso. Ashcroft suele recordar que las nuevas medidas legales en modo alguno afectarán a los ciudadanos estadounidenses, que sólo tendrán sus efectos sobre los ciudadanos extranjeros. La declaración me temo que debe disparar todas las alarmas. Lo que Ashcroft nos está diciendo es que aquellos que ya de suyo padecen restricciones en sus derechos y libertades deben aprestarse a padecer otras nuevas.

La tercera y última novedad, bien que relativa, hablaba de una apuesta universal por el crecimiento en el gasto militar represivo. En este caso no hay duda de que los Estados Unidos configuran la punta de lanza. No olvidéis que hace un año el presidente Bush sacó adelante un crecimiento de nada menos que un 14 % en el gasto militar de su país. La situación nos retrotrae a lo que ya tuvimos la oportunidad de conocer en el decenio de 1980 de la mano de las políticas de Ronald Reagan. Reagan era un neoliberal, un decidido partidario de reducir hasta niveles extremos los niveles del gasto social del Estado, del gasto destinado a sanidad y educación, pero firme partidario en paralelo de acrecentar de manera espectacular las dimensiones de la maquinaria militar de los Estados Unidos. La gran paradoja de los ocho años de los dos mandatos presidenciales de Reagan fue que, al cabo de ellos, el déficit público norteamericano era sensiblemente superior al que se registraba en el momento inicial, dato que por sí sólo desmiente uno de los axiomas que está situado en el frontispicio del proyecto neoliberal. Para explicar semejante contradicción intuyo que no hay que ir muy lejos. A los neoliberales les preocupa el gasto público cuando se destina a menesteres sociales. Olvidan por completo sus preocupaciones cuando lo que hay de por medio es la alimentación de gigantescas maquinarias represivo-militares.

Sexta observación que quiero haceros. Los Estados Unidos configuran hoy con certeza la potencia hegemónica. Hay quien sugiere, sin embargo, que la hegemonía norteamericana de este momento exhibe un cariz inédito, incomparable con nada de lo ocurrido en el pasado. Y es que es una hegemonía que por vez primera en la historia se manifiesta en todos los terrenos importantes: el de la política, el de la economía, el de la cultura, el de la tecnología y el de los

hechos militares. El imperio español fue la potencia hegemónica en el siglo XVI, pero nunca pudo presumir de una hegemonía tecnológica. El imperio inglés fue la potencia hegemónica en el XIX, pero siempre tuvo detrás el aliento de competidores efectivos como Francia, Alemania o, con el paso del tiempo, los propios y emergentes Estados Unidos. Aun con ello sospecho que tiene su sentido que nos preguntemos cuáles son las amenazas que penden en el horizonte de la hegemonía norteamericana. En otras palabras, ¿qué es lo que podría ocurrir para que una hegemonía *que se nos aconse*, que se nos antoja omnipotente acabase por reducir sus posibilidades e incluso por desvanecerse?

La primera de esas amenazas asume la forma de una crisis social interna de importancia difícilmente rebajable. No olvidéis que los Estados Unidos configuran la principal maquinaria productora de pobreza del Norte desarrollado. En los arrabales de sus ciudades hay nada menos que 46 millones de indigentes, 50 millones de analfabetos funcionales y más de 40 millones de personas que carecen de cualquier suerte de seguro social. Las cifras que acabo de trasladaros parecen llamadas por añadidura a crecer de la mano de las políticas neoliberales que abraza el actual presidente norteamericano. El efecto de esta situación social muy delicada puede hacerse notar en la forma de quiebras, de hendiduras en el edificio en el que se sustenta la hegemonía norteamericana. No vaya a ser, en otras palabras, que le prestemos mucha atención a las amenazas externas que penden sobre esa hegemonía y nos olvidemos de las internas.

El segundo gran problema que se rebela en el horizonte de la hegemonía estadounidense se llama, no sin paradoja, globalización capitalista. Es muy interesante identificar cómo personas que hace media docena de años no dudaban en defender el proceso correspondiente pareciera como si empezasen a verle las orejas al lobo. Vienen a decirnos: si prosigue esa apuesta desmesurada en provecho de la desaparición de los poderes políticos tradicionales de tal manera que se gesticone un paraíso fiscal a escala planetaria, que permita que los capitales se muevan sin ningún tipo de cortapisas, por todo el globo, lo que puede instalarse en el planeta es un formidable caos que escape al control y a los intereses de quienes pusieron en marcha el proceso correspondiente. La tercera amenaza que pende sobre la hegemonía norteamericana se llama prepotencia. Hay toda una escuela de historiadores que sugieren que al fin y al cabo la mayoría de las potencias del pasado perdieron su condición de tales, no de resultados de la aparición de competidores externos, sino antes bien por efecto de su incapacidad para calibrar cuáles eran sus propias limitaciones. En este caso me temo que no tengo que ir muy lejos en

busca de ejemplos ilustradores. Al principio me referí al apoyo indiscriminado que Washington ofrece a las políticas criminales que despliega el primer ministro de Israel Ariel Sharon y sugerí que ese apoyo no sólo era inmoral, sino que en una clave de análisis interesante era también muy poco inteligente. ¿Por qué? Porque está llamado a acrecentar los agravios en las opiniones públicas y acaso entre los propios gobernantes en un amplísimo arco de crisis que discurre desde Rabat en Marruecos hasta Manila en Filipinas. No vaya a ser que los Estados Unidos se salgan con la suya en Afganistán, en Iraq o en Palestina a costa de desestabilizar con el paso del tiempo países más importantes como Egipto, Arabia Saudí, Pakistán o Indonesia. Ojo, que no estoy hablando de algo que tenga necesariamente que ocurrir en las próximas semanas o en los próximos meses. La historia es lenta, pero acostumbra a ser perseverante y acaba por pasar factura. No olvidéis que las secuelas de la revolución bolchevique de 1917 en Rusia sólo se revelaron en la Europa Central en 1945, al concluir la II Guerra Mundial. De la misma manera que las consecuencias dramáticas de la partición de Palestina en 1947 todavía hoy son percibibles.

La cuarta amenaza que pende sobre la hegemonía norteamericana asume la forma de la imaginable aproximación entre potencias de rango secundario. Los ejemplos que suelen proponerse al respecto los aportan de un lado Japón y China y del otro la Unión Europea y Rusia. Si estas dos potencias asumiesen un acercamiento entre sí podría gestarse un poder euroasiático en el que se diesen cita la riqueza de la Unión Europea de un lado y la profundidad estratégica y las materias primas energéticas de Rusia del otro. Hay quien sostiene que, en este caso sí, los Estados Unidos han movido inteligentemente sus peones después del 11 de septiembre, procurando atraer hacia sí a la Federación Rusa, no tanto porque Rusia objetivamente les interese, como porque les interesa mantenerla alejada de la Unión Europea. Debo confesaros mi escaso entusiasmo ante la perspectiva que se derivaría de aproximaciones como las que me ocupan. Admitiré de buen grado que es preferible que los Estados Unidos encuentren opositores en la arena internacional, pero no vaya a ser que esos opositores acaben por exhibir muchos de los rasgos que muestra la miserable política norteamericana del momento presente. Lo diré más claro. No me cuento entre quienes piensan que la Unión Europea por su cara bonita está llamado a ser un agente internacional comprometido con la causa de la justicia, la paz y la solidaridad. Basta con echar una ojeada a la condición personal de gentes como Blair, Schroeder, Chirac, Aznar o Berlusconi. Basta con recordar que, pese a la oposición, razonablemente valerosa, que Francia y Alemania blandieron en el Consejo de Seguridad frente a la ignominia de la agresión norteamericana,

cuando llegó el momento, en la misma hora en que cayó la primera bomba sobre Bagdad, de responder contundentemente a esa agresión convocando de urgencia al Consejo de Seguridad y exigiendo se votase una resolución condenatoria, Berlín y París prefirieron mirar hacia otro lado.

Séptima y última de las observaciones que quiero haceros. He desgajado del análisis anterior la consideración de una quinta y última amenaza que pende sobre la hegemonía norteamericana. Al fin y al cabo las cuatro anteriores, creo que se resumen en un concepto matriz. El de caos. El capitalismo global que padecemos genera inexorablemente caos. Y ese caos puede volverse en contra de los intereses de quienes pusieron en marcha los procesos correspondientes. La quinta y última amenaza responde a un orden de cosas diferente, a un propósito de renacimiento de las sociedades que desde abajo deciden con claridad plantear propuestas alternativas. Ese propósito creo que tiene su principal botón de muestra en los movimientos de resistencia global.

**Clip 2-Taibo-3-compr: 0'00''-7'33'' (7'33''); 1074 pal.; 142,25 p/m.**

Las 400.000 personas que se dieron cita en las calles de Barcelona el 16 de marzo del año pasado, las más de 700.000 que hicieron lo propio en Florencia en noviembre, el éxito de las convocatorias del 15 de febrero contra la guerra que, a menudo se olvida, son consecuencia de una llamada realizada por esos mismos movimientos aconsejan concluir, a título provisional, que algo está cambiando afortunadamente entre nosotros. ¿Por qué creo yo que surgen esos movimientos? Por tres razones fáciles de explicar. La primera en virtud del designio de dar réplica a la ignominia de una globalización neoliberal que acaba por apuntalar lo que algunos analistas han dado en llamar una sociedad del 20/80 en la cual una quinta parte de la población planetaria vivirá en la opulencia mientras las cuatro quintas partes restantes se verían abocadas a una lucha feroz para sobrevivir. El segundo de los propósitos de los movimientos es articular las demandas de las gentes que padecen en su carne, en el norte como en el sur, el progresivo endurecimiento en las condiciones del trabajo asalariado y el tercero y último da réplica a muchos de los problemas que se rebelan en el seno de lo que llamaré izquierda tradicional en la forma de partidos dramáticamente instalados en la lógica del sistema, de sindicatos que han perdido buena parte de su capacidad de combate de antaño y de ONG que en muchos casos han defraudado las expectativas que en ellas se habían depositado.

Permitidme que me detenga un momento en esta última cuestión. Las ONG existen entre nosotros desde muchos decenios atrás, pero su entronización mediática creo que no me engaño si afirmo que se verificó hace quince años, a caballo de los decenios de 1980 y 1990. Sospecho que esa conversión de las ONG en objeto de debate público algo tenía que ver con el hundimiento de los sistemas de tipo soviético. Frente al estatalismo abrasivo de esos sistemas se pasó a defender la autoorganización de la sociedad civil al margen de las redes propias de los Estados. El balance de los quince últimos años no invita precisamente al optimismo. ¿Por qué? Porque en muchos casos, estoy introduciendo una generalización, las ONG han defraudado las expectativas, lo decía hace un momento, sobre ellas depositadas. Dependen paradójicamente en la mayoría de los casos de las arcas públicas. Han colocado en su cabeza genuinas castas funcionariales más empeñadas en preservar sus puestos de trabajo que en atender a las poblaciones a las que presumiblemente socorren.

Recuerdo todo esto no por otra razón que porque me parece estrictamente necesario subrayar que nada nos invita a concluir que los movimientos de resistencia global están libres de estos peligros. No vaya a ser que dentro de diez años tengamos que reunirnos y estemos obligados a realizar en relación con esos movimientos un análisis crítico del perfil que acabo de trazar en relación con tantas ONG. No deseo ignorar, en fin, que los movimientos tienen en el horizonte próximo muchos retos que superar. Deben trascender, por ejemplo, el esquema de las contracumbres. Deben clarificar la cuestión de su referente político. Deben dotarse de un lenguaje comprensible para la mayoría de los ciudadanos. Deben encarar su pluralidad de tal manera que las divisiones no conduzcan a confrontaciones atávicas que reaparecen. Deben dotarse de medios de comunicación propios de tal suerte que no dependan de aquellos que responden a la lógica del sistema. Y deben dar respuesta a un sinnúmero de estrategias de demonización cada vez más eficientes desplegadas por las instancias de poder. Aun con todo ello creo que estaríamos ciegos ante la realidad si no reconociésemos que los movimientos tienen tres activos de relieve difícilmente rebajable.

Aportan, por vez primera en mucho tiempo, un horizonte de resistencia global frente a las resistencias parcializadas que acaso muy a su pesar blandieron muchas de las redes antecesoras. Disponen, en segundo lugar, de genuinas redes transnacionales en las cuales se dan cita gentes del norte y gentes del sur con afortunada supremacía de las segundas. Y no reclaman, en tercer y último término, ninguna operación de borrón y cuenta nueva, ningún salto en el vacío. Disponen, muy al contrario, de mecanismos de fácil empleo en virtud de los

cuales su relación es muy cordial con aquellos sectores del movimiento obrero de siempre más lúcidos, con los cuales mantienen una terminología común trenzada en torno a conceptos como los de explotación, exclusión o feminización de la pobreza.

Acabo. Cuando hablo de estas cosas es bastante frecuente que alguien me pregunte si no aprecio ningún rasgo saludable en la globalización capitalista y en su consiguiente dimensión militar del momento presente. La pregunta, sospecho, tiene cierta dimensión capciosa. Responde al propósito de calibrar si quien está llamado a replicar conserva algún tipo de ecuanimidad de juicio. Hay muchas maneras de responder a esa pregunta. La primera, muy retórica, vendrá a decir que no hay nada en el planeta que no exhiba alguna arista saludable. Hasta los nazis, por lo que cuentan, organizaron de manera muy competente los Juegos Olímpicos del año 1936 (risas). La segunda de las maneras, más compleja, recuerda que al calor de la globalización capitalista ha cobrado cuerpo, se ha desarrollado determinado tipo de tecnologías que, al menos a primera vista, es susceptible de empleo en provecho de proyectos más saludables. Estoy pensando, como podéis intuir, ante todo en Internet. Debo confesar mis recelos al respecto. ¿Por qué? En el momento presente el 93 % de los usuarios de Internet forman parte del 20 % privilegiado de la población planetaria, dato estadístico que por sí solo me invita a concluir que Internet, al menos hoy, es una tecnología que ratifica exclusiones tradicionales antes que una tecnología que las dinamita. No sólo eso. El 65 % de los habitantes del planeta, las dos terceras partes de la población del globo, no es que no hayan utilizado nunca Internet. Es que no saben, literalmente, lo que es un teléfono. Dato que, de nuevo, me invita a recelar un tanto de la tesis correspondiente. Así las cosas, se me ocurre que sólo hay una manera razonable de responder a la pregunta que me he autoformulado. La globalización capitalista en curso sólo ha tenido un efecto saludable, bien que extremadamente interesante. Y es que ha permitido que cobren cuerpo movimientos cada vez más sólidos, más fuertes, más imaginativos, firmemente decididos a darle réplica en todas las dimensiones imaginables.

Gracias por escucharme.

### **Clip 3-coloq-1-compr**

**Moderadora. 0'00''-0'25'' (25''); 50 pal.**

Bueno, pues.... ahora a pasar al turno de preguntas.

Está encendido. Es que no se oye. Bien, decía que después de la conferencia de Carlos Taibo vamos a pasar al..., bueno, que pasamos al turno de preguntas. Si alguien quiere hacer alguna pregunta sobre la conferencia, pues él os contestará.

C. Taibo: si puedo.

Moderadora: sí, se supone.

**Pregunta 1: 0'38''5'00'' (4'22''); 921 pal.; 210,92 p/m**

Yo quisiera, igual que tú has hecho una serie de puntos, yo tenía unos veinte años cuando estalló la primera guerra del golfo. Pues sería aproximadamente a mitad de mi año académico XXX (tos). Así me fue el año académico. Y una de las cosas que vi al concluir, bueno, el tema de los medios de comunicación. Uno de las cosas que a mí me llamó la atención fue el tema de los patos. Cuando comienza el asunto y ¿qué se saca? Cuando se ve que la opinión pública está en contra de ir a defender los pozos de petróleo de Kuwait, pues dicen, vamos a ver, ¿cómo los movemos? Pues vamos a sacar unos patitos cubiertos de petróleo. Seis meses más tarde se descubre que los patos no eran de ese momento, que en ese momento no había patos en el Golfo Pérsico y que esos patos los habían sacado de la guerra..., de las refinerías que habían tenido entre Irán e Iraq y no hay ningún biólogo que controle aquello y que se dé cuenta de lo de los patos. Se producen atrocidades, como que una vez ganada la guerra los tanques norteamericanos, líneas de bulldozers prácticamente arrasen *bulldozers* llenos de gente, de los cuales recuerdo una pregunta que hacía un periodista, que le hacía a un prelado del Papa en Bagdad. Decía: ¿qué opina usted de la muerte de mujeres y niños? Y decía el prelado: hombre, también me llama la atención que usted no pregunte también por los soldados. Que los soldados, bueno pues eran gente que habían salido *de esta...*, de un sitio como este, de esta universidad, que se habían encontrado con un camión del ejército iraquí, que los habían metido en ese camión, que se los habían llevado al desierto, que los habían metido en un bulldozer, vamos en una especie de..., de recinto y que cuando Estados Unidos gana la guerra, como les molestan, lo que hace es aplastarlos y arrasarlos. Simplemente pasa un bulldozer por encima y lo tira. Y sobre eso, pues los medios de comunicación occidentales desde... una punta a la otra, pues pasan olímpicamente sobre el tema y se desarrolla, pues bueno, una especie de vídeo que se ve en *Documentos TV* posteriormente. Entonces sobre..., ya comenzó allí, bueno ya estaba mucho antes la manipulación informativa, pero lo que me..., lo que me llama poderosamente la atención es que no hay ningún medio que diga..., o

ningún biólogo que diga: “no, es mire usted, es que no hay patos en estos instantes en el Golfo Pérsico”. Cosas como esa, ¿no? Otra, bueno si no me..., corrígeme si me equivoco, ¿por qué el señor Bush, padre de esta jerarquía que domina el mundo decide pararse y no entrar en Bagdad cuando lo tiene todo a su favor? Según creí entender pues bueno, ¿qué problema es el que hay? Pues bueno, pues la maravillosa herencia, la historia es persistente. La herencia que dejaron los ingleses al dividir la región y pasar por alto *la...*, el Kurdistán, que debía haber sido un país. Entonces ¿qué le dicen los turcos al señor Bush? Mira, como te metas aquí dentro el Kurdistán iraquí va a retomar poder, va a fortalecer al Kurdistán turco e iraní y nos va a crear aquí un pitote que te cagas. ¿Qué hace... el señor Bush? Se para. Y por otro tema muy importante. Si yo soy una democracia, supuestamente, aunque sea una falsa democracia, pues si entro en un país debo de crear una democracia. Si yo entro en este país y le quito el poder a Sadam Huseín, ¿quién lo va a tomar? Los chiíes, *que van a ser*, y voy a tener un estado islamista que me va a crear un problema aquí en esta región bastante grave. Por tanto dejo a Sadam en su sitio.

Posteriormente este señor, pues llega y se mete en medio, después de todos estos temas, que es una lectura muy, muy peligrosa también que me da..., sobre los sátrapas del mundo, ¿no? Y es la comparación con Corea del Norte. Corea del Norte por lo que sé, pues llega y pone a funcionar unas centrales nucleares con el objetivo claro y manifiesto de crear... combustible nuclear. ¿Qué le hacen los americanos? Para estas centrales porque tú quieres..., esto es para crear armas nucleares. Ellos dicen: no, yo no tengo para consumir energía y debo desarrollar mi país. Y los americanos les dicen, bueno, pues te vamos a mandar un barco de petróleo cada tres meses. En resumidas cuentas, después de este barco de petróleo cada tres meses, llegan los coreanos y dicen: bueno, a pesar de esos barcos de petróleo yo continuo haciendo..., arranco las centrales nucleares. ¿En qué queda la cosa? Si tú eres un dictador del mundo, lo que tienes que hacer es armarte con bombas nucleares, porque si dejas que entren además los inspectores de la ONU a tu país te van a desarmar, los Estados Unidos después no le van a hacer caso a esa ONU y te van a atacar. Por tanto, cualquier país o cualquier dictador del mundo lo que tiene que ir ahora es corriendo a Lituania..., bueno a Lituania no, a Kiev, a cualquier sitio de la ex Unión *Europea* a comprar una bomba atómica para decirle a los Estados Unidos: como te metas aquí te la voy a hacer estallar en Nueva York. Y creo que es la lectura que se saca de esta guerra.

Por otra parte, pues... (murmullos del público) ya acabo.

**Moderadora:** Perdona, la conferencia la da Carlos. Entonces esto es un turno de palabra. Intentad ser más breves porque si no....

**Interv. 1 (de nuevo): 5'18''-5'26'' (8'')**

No, lo único que quiero es si esa... batiburrillo de cosas que te he dicho son..., si mis ideas son bastante alocadas o se acercan a la verdad o no.

**C. Taibo: 5'28''-12'32'' (7'04''); 1171 pal.; 165,71**

[Yo creo que se acercan a la verdad]. Si la pregunta es por qué los biólogos no dieron cuenta de que ese tipo de aves no estaban presentes en la región en aquel momento, no sabría responderlo, sospecho que algún biólogo lo hizo y simplemente su voz fue acallada. Tu diagnóstico general sobre los medios de comunicación yo creo que es certero. Claro, estamos obligados a hacernos algunas preguntas relativas a por qué determinados medios de comunicación en esta tesitura han afrontado la guerra desde una perspectiva más bien crítica. Y eso..., en una clave incipiente obligaría a distinguir medios distintos. Mi tesis es que entre nosotros la explicación fundamental de por qué medios como Tele 5, El País o la Cadena SER han optado por mantener una posición genérica contra la guerra obedece a dos claves: uno, la percepción de que la mayoría de la población asumía ese criterio, lo cual quería decir que su mensaje se iba a vender. Y otra los intereses electorales de determinado partido. Ojo, sin embargo, con lo que hay en la trastienda cuando uno procura escudriñar por debajo. En *El País*, el periódico en el que yo escribía, es imposible en este momento y hora colocar un artículo que llame la atención sobre algo tan elemental como que el debate de los últimos meses guarda una relación evidente con un referéndum malhadado que se registró en el año 1986. Algo tan simple como esto. Y yo no estoy pidiendo que mi opinión al respecto sea considerada como la canónica. Estoy sugiriendo simplemente que esa discusión merece que la mantengamos. El presidente Aznar no ha inventado una política exterior española supeditada a los intereses de los Estados Unidos. Eso viene de antes. En otra clave diferente y del otro lado del espejo subrayaré que hay muchos medios de comunicación cuya distorsión de la realidad es tan dramática que creo que han operado al final en provecho del movimiento antiguerra. Estoy pensando singularmente en Antena 3. Claro, Antena 3 ha sido la gran esperanza del movimiento antiguerra. Ya no propongo un ejemplo de lo ocurrido en los últimos meses al calor de la guerra afgana y de todas esas cosas. Yo recuerdo un especial glorioso de Antena 3 una noche, de un día en el que, lo recordaréis, en el otoño de 2001, un avión se había estrellado en un barrio de las afueras de Nueva York. En el barrio de Queens.

En un momento determinado la información verbal que proporcionaba Antena 3 era razonablemente objetiva. Decía: se ha estrellado un avión en tal barrio, no se ha encontrado la caja negra, no se sabe si ha sido un accidente o un atentado. Y mientras esa información verbal razonablemente objetiva aparecía, lo que se veía en pantalla era la foto de Osama Bin Laden. En lo que entiendo que era una manifestación tan abyecta y tan estúpida, eh, que en cierto sentido nos obliga a sopesar, y permitidme la ironía, si no sería más saludable que el Partido Popular siguiese en el gobierno durante un tiempo, porque tal y como están configuran un auténtico Rey Midas a la inversa, que todo aquello que procuran enaltecer lo hundan y todo aquello que procuran hundir lo enaltecen. Nunca Mais. En el mes de diciembre Nunca Mais estaba en un momento delicado hasta que al Partido Popular se le ocurrió presentar aquella célebre denuncia que daba cuenta del presunto uso indebido de determinados fondos. Tenía mucho mérito, eh, que Nunca Mais hiciese un uso indebido de sus catorce millones y medio de pesetas. Porque era realmente (*risas*)..., tenía la cosa... y gracias a eso Nunca Mais empezó a recibir donaciones. No sólo eso, el Partido Socialista, que no estaba en la Plataforma, con innegable instinto político decidió sumarse en virtud de un razonamiento que decía: si el PP se mete con Nunca Mais, Nunca Mais va para arriba (*risas*). Con respecto a lo segundo. El diagnóstico que has planteado de por qué en el año 1991 los gobernantes norteamericanos decidieron no derrocar a Sadam Huseín yo creo que es el correcto. Sadam Huseín, se entendió en aquel momento, era un mal menor, ante el riesgo evidente de desintegración del estado iraquí que hubiera dado una configuración de tres entidades: una kurda al norte, otra de mayoría chií al sur y otra de presunta mayoría sunní en el centro. Y en particular el temor a que se verificase un ascenso de la mayoría chií de la población que pudiese alentar un renacimiento de estigmas como aquellos que los Estados Unidos habían intentado rechazar en el decenio anterior, fue un dato decisivo. Es evidente que, en el designio de la política norteamericana de entonces, como en el de ahora, el pueblo iraquí no pintaba nada. Esta idea de que los norteamericanos estaban muy preocupados por el sufrimiento que el dictador infligía a su pueblo creo que es una simple contradicción. El pueblo iraquí ha sido víctima del régimen de Sadam Huseín, de un embargo macabro y, en los últimos meses, de una agresión en toda regla.

Con respecto a lo tercero, sospecho que el diagnóstico también es correcto. Un mensaje que muchos estados pueden extraer es ése. Si usted quiere evitar que se repitan acontecimientos infaustos como los padecidos por el Iraq de Sadam Huseín, dótese de armas nucleares y sepa que ése es un procedimiento razonablemente disuasorio para que los grandes del planeta eviten comportarse de esa manera.

Claro, creo que la consecuencia final de esto es una... aseveración que cualquier persona sensata aceptará. La política que los Estados Unidos acarician después del año 2001 en modo alguno se asienta en el despliegue de fórmulas efectivas que reducen el caldo de cultivo del terrorismo internacional o de lo que ha dado en llamarse por tal. Lo que hace es acrecentar ese caldo de cultivo. Y a mí me parece que esto es de cajón. Cuando nuestro desgraciado primer ministro, nuestro desgraciado presidente del gobierno sigue empeñado en pensar que eso que él entiende por terrorismo internacional se combate en virtud de procedimientos militares o policiales, ignora lo que a la mayoría de nosotros se nos antoja evidente: que hay un sinnúmero de problemas en el globo que están en el origen de muchos comportamientos desbocados. Y, en paralelo, que, puestos a identificar maquinarias de terror, los estados se llevan la palma de manera evidente. ¿Qué crédito merece el discurso antiterrorista del presidente Aznar cuando, en el año 2001, sin ir más lejos, con ocasión de sus visitas a Rusia y a Turquía, escuchó impertérrito, en labios de los presidentes respectivos, sendas defensas de las acciones de sus ejércitos en Chechenia, en el primer caso, y en el Kurdistán en el segundo. Sin que Aznar dijese esta boca es mía.

Creo que en estas condiciones es preferible que nos liberemos de ingenuidades y que rehuíamos cualquier explicación que sostenga que el terrorismo, al menos lo que Aznar entiende por tal, es una explicación solvente de la política de los Estados Unidos.

**Preg. 2: 12'36"-13'05" (29"); 66 pal.**

Me gustaría saber tu opinión y que desarrollaras, si te parece, una de las explicaciones o de las razones de esta guerra y es la de la vinculación entre el petróleo, no directamente en relación con las reservas de Iraq, sino petróleo, dólar y euro. He llegado tarde y entonces no sé si lo has tocado, me gustaría que lo desarrollaras, con las implicaciones del petróleo.

**C. Taibo: 13'08"-17'23" (4'15"); 609 pal.; 143,29 p/m**

Lo he tocado de pasada, pero debo confesar que he emplazado esa explicación entre las que yo entiendo tienen hoy un relieve menor. Sin descartar que en el futuro la condición de esta explicación vaya ganando mayor peso. ¿Por qué digo esto? Es innegable que en los dos últimos años el euro ha ido ganando peso en la economía planetaria en detrimento del dólar. Y ello ha sido así en virtud de dos procesos distintos. Uno, que un volumen cada vez más importante de transacciones relativas a materias primas energéticas, a petróleo, se han empezado a hacer en euros y no en dólares. El otro, que la cotización del euro, al ir en ascenso en detrimento del dólar, ha hecho que muchos países, cuyas reservas se mantenían en dólares,

estén empezando a pensar seriamente en cambiarlas a euros. En virtud de un razonamiento de estricta... contabilidad y de beneficio.

Bueno, entiendo sin embargo que convertir esto en una explicación central de por qué los Estados Unidos han atacado a Iraq es exagerar un tanto la importancia del proceso en el estadio actual, tanto más cuanto que hay muchos problemas de análisis de por medio. Uno de ellos sugiere que, paradójicamente, el euro sigue subiendo en su cotización aun después del aparente éxito norteamericano en Iraq. Otro de ellos entiende que estaríamos adulterando un tanto la realidad si olvidásemos que buena parte de los capitales norteamericanos están invertidos en euros y buena parte de los capitales europeos están invertidos en dólares. Esto desdibuja un tanto la condición de los agentes políticos que presumiblemente estarían encabezando proyectos alternativos: los Estados Unidos en clara defensa del dólar y la Unión Europea en clara defensa del euro.

Es verdad que para hacer aún la circunstancia más compleja aparece aquí un debate relativo a dos presuntas modulaciones del capitalismo internacional. Habría un capitalismo productivo y un capitalismo de cariz financiero especulativo. La sugerencia que, de nuevo subrayo que es un problema del análisis, es demasiado general plantea que el capitalismo norteamericano es de matriz fundamentalmente especulativa en tanto el europeo es de condición fundamentalmente productiva. Sospecho que esto merecería mucha discusión: capitales especulativos los hay a ambos lados del Atlántico y capitales productivos los hay a ambos lados del Atlántico. No sólo eso. Muchas veces me he preguntado: en esta vorágine de la globalización neoliberal ¿cómo es que quienes se dedican al capitalismo productivo no han reaccionado airadamente? No olvidéis, y yo creo que el dato es espeluznante, que hoy, en el planeta, se mueven sesenta veces más recursos en operaciones de cariz estrictamente especulativo que los implicados en operaciones que implican la compraventa efectiva de bienes y servicios. Bueno, la pregunta la repito, quienes se dedican a la compraventa efectiva de bienes y servicios ¿cómo es que no protestan ante semejante vorágine especulativa que a buen seguro les perjudica? Creo que la explicación fundamental es que tales gentes no existen como tales. Quienes se dedican a la compraventa de bienes y de servicios comúnmente también participan en la vorágine especulativa. Y viceversa. Lo cual en último término me conduce a la conclusión general de que, habiendo algo de esto que está en la trastienda de la crisis, no es un elemento que uno pueda identificar como explicación central del proceso en curso. Aun cuando en determinados segmentos de los grupos de presión puede estar ejerciendo una influencia incipiente de la mano de algo que a buen seguro preocupa a los dirigentes norteamericanos y que en cierto sentido es un trasunto de la confrontación

subterránea que sigue afectando a los tres grandes núcleos del capitalismo internacional: los Estados Unidos, la Unión Europea y Japón.

**Preg. 3: 17'32''-17'59'' (27'')**

Yo albergaba, la sospecha, ya XX, de que Aznar buscaba un apoyo de Estados Unidos en contra del terrorismo de ETA, pero ya se ha visto que no es así. Resto: inaudible.

**C. Taibo: 18'01''-21'37'' (3'36''); 548 pal.; 152,22 p/m**

Todos nos hemos hecho esta pregunta: ¿Qué es lo que ha conducido a nuestro inteligentísimo presidente del gobierno a dispensar un franco apoyo a la política de los Estados Unidos? A mí se me ocurre razonar en cuatro claves distintas.

La primera, aunque no me guste en su sentido inicial, y sospecho que no le gusta a nadie, es una clave psicológica. El presidente Aznar ha sido abducido psicológicamente por una figura intelectualmente tan estimulante también como es su homólogo (*risas*) norteamericano. He dicho psicológicamente. Que nadie me malinterprete (*risas*). El presidente Aznar tiene un... dramático complejo de inferioridad que probablemente estaba procurando contrarrestar de la mano de fotografías como las de las Azores, que sospecho a veces producen el efecto contrario. Yo recuerdo que el día 17 de marzo, el día siguiente al de la cumbre de las Azores, una profesora argentina que visitaba España por primera vez comentó esas imágenes diciendo: no sabía que vuestro presidente era tan bajito (*risas*). Algo que se traducía en la lectura contraria a la que Aznar acariciaba.

La segunda explicación habla de una sintonía de fondo entre proyectos conservadores como los que al fin y al cabo gobiernan en España y en los Estados Unidos. Aunque las culturas políticas respectivas son muy distintas, esos proyectos conservadores tienen por detrás cierta matriz religiosa y procuran utilizar fetiches que vienen a explicarlo todo. Y ahí encaja lo del terrorismo. Aunque claro, el hecho de que los Estados Unidos se avengan a colocar a Batasuna en una lista de organizaciones internacionales terroristas para premiar el apoyo español durante la guerra no deja de ser un argumento de ida y vuelta. Quiere decir que los Estados Unidos no tienen muy claro que Batasuna sea una organización terrorista. O en su caso que el argumento que el presidente español está esgrimiendo es un argumento lleno de dobleces. Sólo se asume ese paso cuando uno ha hecho antes algo, lo cual desmiente la tesis de que los Estados Unidos estén luchando ontológicamente contra lo que el presidente español entiende que es el terrorismo.

La tercera explicación la invoqué antes de pasada. Aznar no ha inventado nada en términos de política exterior española. La política exterior española se caracteriza por una franca sumisión a los Estados Unidos desde mucho tiempo atrás. Pero, en lo que interesa a mi argumento, desde 1982, cuando el Partido Socialista decidió que el mecanismo fundamental para acabar con decenios de aislacionismo era mostrar una franca supeditación a la gran potencia planetaria. Aznar probablemente ha llevado al paroxismo elementos que el Partido Socialista había contribuido a perfilar, pero en cualquier caso no ha inventado nada.

La cuarta y última de las razones lo que sugiere es que el gobierno español ha negociado en la trastienda contraprestaciones económicas o comerciales. No sé si esas contraprestaciones son inversiones estadounidenses en España, desarme arancelario en los Estados Unidos, garantías de preservación del negocio especulativo de los capitales españoles invertidos en América Latina o derechos de prospección de yacimientos de hidrocarburos en el desierto occidental de Iraq para **Repsol**. Lo que sí sé es que el gobierno español sale mal parado sea cual sea la circunstancia. Si no ha negociado nada en la trastienda por imbécil y si ha negociado algo en la trastienda por profundamente inmoral.

**Preg. 4: 21'53''-22'41'' (49'')**

Sonido muy deficiente. Pregunta sobre el papel de Australia: por qué entró en esta guerra.

**C. Taibo: 22'44''-24'40'' (1'56''); 318 pal.; 164,48 p/m**

Pues no sé si te sorprenderá que te diga que no tengo ni idea (*ríe, risas del público*). Pero se me ocurre que, a ojo de buen cubero, hay dos explicaciones fundamentales. La una, la has invocado, Australia es un país cuya política internacional, su inserción en el mundo, tiene mucho que ver con el Reino Unido y sus prácticas. Y es fácil que la presión correspondiente o la inercia correspondiente haya producido el efecto del alineamiento detrás del Reino Unido. Y el segundo tipo de explicaciones remite, intuyo, a datos parecidos como los que acabo de esgrimir para dar cuenta de la política del gobierno español: que Australia también está recibiendo garantías de contraprestaciones económico-comerciales como las que el gobierno español ha podido negociar. Y en este caso... Australia... sobre el papel estaría llamado a recibir más. No olvidéis, tu pregunta me viene bien para recordar esto, que aunque la imagen central que los medios de comunicación nos trasladan de esta cuestión sugiere que el presidente del gobierno español se ha granjeado una franca simpatía entre los dirigentes norteamericanos y británicos, no deja de haber algún problema en la actitud de Aznar. Aznar, yo creo que en este caso muy bien retratado en los muñecos de Canal Plus, era aún más duro

que Bush a la hora de formular declaraciones en relación con Iraq. Y sin embargo, cuando llegó el momento supremo de desplegar soldados, bien que se cuidó de enviar soldados españoles a la primera línea de combate. Y esto, lo he escuchado *en un diplo*, en labios de un diplomático británico, conduce a una reflexión inevitable. Ya que usted es tan radical en sus planteamientos, sea consecuente y coloque también a sus soldados. Lo cual indirectamente indica una vía de recelo con respecto a la actitud del gobierno español, como si éste quisiera aparentar mucho y ganar mucho después de haberse jugado objetivamente muy poco.

### **Clip 3-coloq-2-compr**

#### **Preg. 5: 0'00''-2'33'' (2'33'')**

Bueno, yo iba a hacer una pregunta... sonido deficiente. Resumen: en el libro *El gran tablero* de Brzinski se afirma que la Unión Europea avanzará en su proceso hacia la unión política y económica en la medida en que Estados Unidos quiera que así sea y que será Polonia el país que constituirá el eje central de la política de Estados Unidos para que la UE no avance, a la que se le habría otorgado el control de un trozo de Iraq a cambio de que ayude a EEUU a limar asperezas con Francia y Alemania. Para Brzinski el contrapeso sería más bien Euroasia, incluyendo a Rusia y tal vez China en una posible alianza que podría configurarse en el futuro. La pregunta es si la UE va a jugar algún papel. Final inaudible.

#### **C. Taibo: 2'36''-9'44'' (7'08''); 1120 pal.; 157,01**

Bueno, no es fácil responder a tus preguntas. Vamos a ver. Parece evidente que hoy Polonia desempeña un papel de punta de lanza en la estrategia divisoria de los Estados Unidos en relación con la Unión Europea, que es un elemento importante en una estrategia encaminada a difuminar la emergencia de un proyecto europeo más o menos autónomo y emancipado de la tutela norteamericana. Pero aun así, creo que el problema fundamental de ese proyecto no es lo que pueda hacer Polonia. En mi lectura de los acontecimientos el problema fundamental es la actitud temerosa de quienes sobre el papel deberían liderar ese proyecto. Y hablo de Francia y de Alemania.

Creo que en los últimos meses hemos sido víctimas de la ilusión de que estos dos países estaban firmemente decididos a romper amarras con Washington. Y, aunque admito que mi conclusión es estrictamente provisional y revisable, la lectura de lo que ha ocurrido en las

últimas semanas, antes lo sugerí, invita a recelar mucho de la candidatura de estos países. Dije: cuando cayó la primera bomba norteamericana sobre Bagdad de manera muy significativa optaron por no convocar una reunión de urgencia del Consejo de Seguridad. Agregaré ahora: tres o cuatro días después estamparon su firma en un documento relativo al vínculo trasatlántico en el cual no se hablaba para nada de la agresión norteamericana contra Iraq y simplemente se reclamaba un papel protagonista para Naciones Unidas en la reconstrucción post-bélica del país.

Mi impresión, por decirlo de otra manera, es que Francia y Alemania se han bajado los pantalones una vez más, acaso porque son conscientes de la precariedad de su posición, de la condición en último término certera de la aseveración inicial de Brzinski: si en la Unión Europea cobra cuerpo un proyecto independiente será porque los Estados Unidos lo toleran.

Segunda observación. Bueno, yo he mostrado mi recelo con respecto a la Unión Europea en el sentido ontológico. Creo que una discusión es si la Unión Europea puede plantar cara a los Estados Unidos y otra discusión, que conviene que avancemos, es: en la eventualidad de que eso ocurriese ¿el proyecto consiguiente es merecedor sin más de apoyo? Yo he trasladado la idea, incipiente, de que, desde mi punto de vista, la Unión Europea, por su cara bonita, no está llamada a defender principios de justicia, solidaridad y libertad en el globo. Y creo que es importante subrayarlo, esto, porque, lo diré así con el respeto máximo para todos, la izquierda tontorróna parece pensar que la Unión Europea, sin más, en virtud de razones que se me escapan, está llamada a ser un agente mucho más civilizado en la arena internacional que los Estados Unidos. Lo que sostuve, como cuarta hipótesis, es que en el caso de que la Unión Europea se aliase con otra potencia secundaria podría gestarse una macropotencia de esa naturaleza.

Es verdad que me referí como ejemplos separados a los casos, de un lado de Japón y China, y del otro de la Unión Europea y Rusia. Y tú planteas aquí la tesitura de que dos de estos agentes se aproximasen entre sí. Rusia o China, si lo he entendido bien. Que es, en último término, la tesis de Brzinski. Creo que en este terreno Brzinski patina. Y patina en buena medida porque su visión es muy tributaria de la confrontación entre los bloques de antaño. Brzinski, que sigue siendo en último término un conservador biológico, recela de esa aproximación porque ve en ella el estigma del comunismo o de algún tipo de sistema distinto. Creo que el gran problema es que el surgimiento de una genuina potencia alternativa a los Estados Unidos probablemente debe asentarse en la presencia de alguno de estos dos países,

Rusia y China, pero tiene que contar con la presencia de la Unión Europea o de Japón. ¿Por qué digo eso? Rusia no está para ningún vuelo. En el momento presente lo único que uno puede decir es que sigue siendo el país más grande y más rico del planeta. Pero su condición objetiva es la de una economía en activo proceso de tercermundización y de control externo. Y sospecho que, pese a las apariencias, y bien es verdad que en condiciones muy distintas, esto hay que decirlo también de China. ¿Por qué? El gran problema del debate sobre China como potencia emergente se asienta en dos discusiones. Una: hay gentes que dicen si China mantiene su ritmo de crecimiento de los últimos 15 años en 20 ó 30 tendrá un producto interior bruto superior al norteamericano. El problema es que es harto difícil que China mantenga ese ritmo de crecimiento y que resulta mucho más sencillo que pague los platos rotos por un crecimiento que en muchas de sus dimensiones es muy irracional. La experiencia histórica del siglo XX es que los Estados que han crecido de manera *espectacularmente*, espectacular, la Unión Soviética de los años 30, al final han pagado los platos rotos derivados de muchos elementos irracionales de ese crecimiento. Más sugerente, sin embargo, la segunda dimensión. El problema es que la economía china, como bien sabes, es una economía dual. El grueso de esa economía se halla controlada por las redes, desde mi punto de vista hiperburocratizadas del Partido Comunista, pero hay unas zonas económicas libres que son aquellas que registran ese espectacular crecimiento económico. Lo diré de otra manera: la China que crece es la China inserta en la vorágine de la globalización capitalista. Y, a ojo de buen cubero, me parece difícil que ese crecimiento se vuelque al servicio de un proyecto soberanista encaminado a entrar en una confrontación activa con el estado líder de la globalización capitalista. Tendrían que producirse cambios radicales en la lógica de las relaciones para que esa circunstancia sucediese. En último término esto me conduce a recelar muy mucho de la candidatura de China como estado central de un proyecto de aproximaciones que plantase cara a la hegemonía norteamericana.

Acabo. Mi impresión general es que, si en este terreno de discusión, no hablo de otros, la hegemonía norteamericana entra en crisis es más bien por efecto de la tercera tesis que manejé, la prepotencia: por la incapacidad de los gobernantes norteamericanos para percatarse de sus limitaciones, o en su defecto, por su irresistible inclinación a generar caos por todas partes. Algo que puede tener efectos nocivos para la propia lógica hegemónica de los Estados Unidos. Lo diré de manera más clara: intuyo que hoy, con los datos que obran en nuestro poder, es más fácil que la hegemonía norteamericana entre en retroceso de resultas del caos

que en virtud del efecto de aparición de una potencia alternativa, fueren cuales fueren los agentes llamados a participar en ella.

**Preg. 6: 9'49''-11'36'' (1'47'')**

Bueno, yo quería centrarme en el proceso..., la realidad..., la cruda realidad. Entonces me gustaría señalar..., centrarme en el último aspecto que ha dicho como “vamos a construir positivamente, vamos a mirar puntos positivos, ha dicho el movimiento de resistencia global. Primero, señalar que me gusta mucho su idea de resistencia global y no de antiglobalización porque realmente el movimiento de resistencia global es global, lo que pasa es que produce una globalidad diferente. Entonces ya de entrada el movimiento de resistencia global plantea una cosa y es que... hasta qué punto –me siento parte de él- hasta qué punto nos.... Yo me planteo que realmente el movimiento de resistencia global es una isla. Es decir, no sé hasta qué punto estoy de acuerdo en el sentido de que esté en la base. Es decir, en el norte, si..., el tema de la guerra, las manifestaciones se han planteado como globales y yo no las veo como globales, las veo como occidentales. Entonces, hasta qué punto esas élites europeas, aunque realmente no tengan un poder político efectivo, hasta qué punto esas élites que realmente se plantean cosas más o menos positivas, pueden mandar sus mensajes o al menos que haya reciprocidad con la base real que realmente procede de un 80% de la población, del sur. Y por ejemplo que lo mismo que se podría meter dentro del movimiento de resistencia global al movimiento de los sin tierra, que realmente es urgente, que eso sí que es base, cómo, no sé, como..., aunque realmente los encuentros sociales con motivo de otras reuniones de ricos y poderosos se hacen ¿hasta qué punto eso es real, hasta qué punto hay reciprocidad y hasta qué punto el sur puede aparecer?

**C. Taibo: 11'39''-16'18'' (4'39''); 690 pal.; 148,39 p/m (falta el final)**

Bueno, se me ocurre proponerte tres reflexiones. Yo acostumbro, es verdad, a utilizar el término movimientos de resistencia global. Pero debo confesar que no rechazo palmariamente el término, más mediático, de movimientos antiglobalización. ¿Por qué? Este término ha sido muy criticado por dos razones fundamentales: la primera, porque retrata, en clave estrictamente negativa movimientos que muestran una clara dimensión propositiva. La segunda, porque muchas de las redes que comúnmente se etiquetan de antiglobalización no rechazan en abstracto la globalización. Rechazan la modalidad de globalización neoliberal

que padecemos y parecen defender una globalización distinta en la cual los derechos y las libertades se universalizasen.

Debo confesar que tengo ciertos recelos sobre este argumento. ¿Por qué? Porque desde mi punto de vista cualquier modalidad de globalización, por benignos que sean sus objetivos, implica la gestación de elites dirigentes, de procesos jerarquizados y de dinámicas de uniformización que merecen, como poco, el recelo. Por eso, de manera un tanto paradójica, al final lo de movimientos antiglobalización me parece que tiene más riqueza, pese a las apariencias, de lo que una primera lectura aconseja concluir.

Segundo. Bueno, yo no creo que las redes de resistencia global sean redes fundamentalmente instaladas en el norte. Yo creo que ésta es la visión septentrional del hecho. Es nuestra visión porque, cuando nosotros reflexionamos sobre estas redes, inequívocamente estamos llamados a hacerlo, ante todo, sobre lo que tenemos más próximo. Pero claro, no es casual que los tres foros sociales se hayan registrado en Porto Alegre. Y en esos foros sociales, aunque hay una clara presencia de gentes que llegan del norte, también hay movimientos, y muy activos, que proceden del sur. No es casual que el cuarto foro social se vaya a registrar en la India. Creo que esto no es simplemente un símbolo. Ilustra una realidad en virtud de la cual yo ratifico lo que dije antes. En estas redes, por primera vez en la historia, se dan la mano movimientos del norte y del sur.

Tercera y última observación. Con respecto a lo de la condición elitista de estos movimientos: yo creo que llevas razón en buena medida. Lo diré así: seríamos muy ingenuos si pensásemos que el 92% de los ciudadanos españoles que han rechazado esta guerra macabra son conscientes de lo que había por detrás de esa guerra macabra. La relación norte-sur, el expolio de los recursos de los países más pobres, la necesidad inexorable de modificar nuestro modo de vida, el modelo de crecimiento, etc. Creo que sólo una minoría escueta de nuestra población es consciente de esos retos y estoy dispuesto a asumir que si esa minoría, en una cierta medida, no sólo, se identifica con los movimientos de resistencia global el producto consiguiente es un producto elitista. Ahora bien, la contrapartida es que lo que yo intuyo que hay en la mayoría de estas redes, pongo esta cautela, la mayoría de estas redes, porque hay ejemplos para ilustrar todos los comportamientos, es una demanda estricta de la democracia de base, que responde a procedimientos en último término poco elitistas. Yo acostumbro a decir que la mayoría de los activistas que se vinculan con estos movimientos responden a una creencia libertaria. Rehúyo el adjetivo anarquista porque me parece evidente que la

percepción de estas gentes no se deriva de una lectura ideológica de **Bakunin**, de **Malatesta** o de **Kropotkin**, sino de una percepción inmediata de cuáles son los efectos que la jerarquización, los liberados, los dirigentes carismáticos, los santones, los líderes, tienen sobre el funcionamiento de las organizaciones. Y en ese sentido hay un claro reclamo en provecho de la reivindicación de una democracia de base antijerárquica y antielitista. Admito, claro, que la tarea derivada de la necesidad de poner eso en práctica en muchos casos se topa paradójicamente con la reaparición de comportamientos elitistas, lo cual en último término redundaría en provecho de su tesis.

Acabo. Yo he dicho, en un momento determinado, muy de pasada, que una de las tareas vitales de los movimientos estriba en dotarse de un lenguaje comprensible para el común de los ciudadanos. Y esto tiene mucho que ver con algo que tú has dicho. Si no lo *co* **[FIN DE LA GRABACIÓN]**

## ANEXO XV

### Resumen de conclusiones

Presentamos en este último anexo un resumen de las conclusiones de la presente tesis doctoral relacionado con los tres objetivos principales de partida (conocimiento de la realidad profesional, indagación en los medios técnicos para acercarla al aula, investigación-acción de la práctica didáctica derivada de los dos primeros). Dado que estos tres objetivos se funden en uno común (la incorporación al aula de la realidad profesional) y el carácter complejo (Morin) y global de esta investigación, no nos parece pertinente desglosar este esquema por objetivos con líneas divisorias claramente delimitadas. Este es el esquema de las conclusiones principales:

- i) Si bien las grabaciones audiovisuales no nos permiten acercarnos al conjunto de la realidad profesional, sí es posible obtener muestras significativas de buena parte de las situaciones comunicativas mediadas por intérpretes;
- ii) Los estudios de corpus realizados sobre cuatro de los siete tipos de hipertextos descritos por Pöchhacker (1994) arrojan ya ciertas regularidades que habrán de confirmarse con muestras más amplias;
- iii) Los resultados de tres de estos cuatro corpus muestran tendencias similares en los discursos en francés y español en cuanto a velocidad de elocución;
- iv) Los discursos leídos no son más rápidos que los espontáneos;
- v) En uno de los corpus estudiados, el de los discursos del Parlamento Europeo, (PE) se observan mayores velocidades de elocución medias en francés y español, especialmente en los discursos de menor duración;
- vi) La escasez de discursos de duración larga o media, la abundancia de lenguas utilizadas y la frecuencia con que se recurre a textos leídos hacen que las grabaciones del PE, salvo en casos particulares, sean más apropiadas para fases muy avanzadas de la formación o entrenamientos ad hoc de postgrado;
- vii) Las grabaciones de conferencias locales interpretadas en consecutiva, aunque difíciles de obtener, contienen datos útiles que parecen apuntar a un replanteamiento de los objetivos pedagógicos en esta modalidad;
- viii) Las ruedas de prensa no especializadas de la UE emitidas por el canal EbS constituyen un material útil para la formación en interpretación consecutiva desde fases intermedias de la enseñanza/aprendizaje;

- ix) Los foros temáticos de carácter divulgativo, incluidas ciertas sesiones de los foros sociales, aportan material útil para las primeras fases de la formación en simultánea (IS);
- x) Las conferencias locales de invitados especiales interpretadas en IS aportan un material didáctico cuya duración y nivel de dificultad las hacen de especial interés para fases intermedias y avanzadas de la formación en esta modalidad de interpretación;
- xi) Las grabaciones de foros sociales aportan una útil variedad de duraciones, acentos, temas y cosmovisiones que hacen de ellas un componente indispensable de la formación técnica y ciudadana de los intérpretes;
- xii) La investigación-acción ha resultado ser un instrumento valioso para una incorporación gradual y con riesgos limitados de la realidad profesional al aula;
- xiii) Los medios técnicos necesarios para la grabación, compresión y transcripción de la realidad profesional son cada vez más económicos y fáciles de manejar y están al alcance de cualquier universidad pública europea;
- xiv) A lo largo de los cinco cursos académicos de investigación en el aula hemos podido comprobar que una combinación de información cuantitativa y cualitativa resulta sumamente esclarecedora respecto del impacto de la innovación desarrollada en la motivación de los estudiantes;
- xv) Las valoraciones de los estudiantes respecto a su percepción de la dificultad de los ejercicios han constituido un complemento útil de las percepciones del profesor y los datos objetivos sobre el material para una adecuada gradación en el uso del material didáctico basada en datos objetivos e intersubjetivos;
- xvi) El hecho de consultar a los estudiantes periódicamente y al final de ciclos de aprendizaje sobre sus percepciones ha favorecido la reflexión en la acción;
- xvii) La innovación desarrollada ha proporcionado un apreciado instrumento para el autoaprendizaje con un gran potencial para el aprendizaje permanente de la interpretación de conferencias en línea con los objetivos del EEES;
- xviii) Globalmente, puede decirse que la incorporación al aula de la realidad profesional ha aumentado la motivación de los estudiantes sin introducir aumentos importantes en la dificultad percibida de los ejercicios.